МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2413-3329
ISSN 2520-6788

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ

«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

Випуск 1(7)’ 2018

МУКАЧЕВО

2018

Науковий вісник Мукачівського державного університету
Серія «Педагогіка та психологія»
Випуск 1 (7)’ 2018

Головний редактор
Товканець Ганна Василівна – д. пед. н., професор (Україна)

Заступник головного редактора
Теличко Наталія Вікторівна – д. пед. н., доцент (Україна)

Відповідальний секретар
Лалак Наталія Володимирівна – к. пед. н., доцент (Україна)

Редакційна колегія:
Щербан Тетяна Дмитрівна – д. психол. н., професор (Україна)
Максименко Сергій Дмитрович –д. психол. н., професор, академік НАПН України (Україна)
Ничкало Нелля Григорівна –д. пед. н.,професор, академік НАПН України (Україна)
Староста Володимир Іванович – д. пед. н., професор (Україна)
Карандашев Юрій Миколайович – д. психол. н., професор (Республіка Польща)
Оросова Рената – доктор філософії (Словацька Республіка)
Саболч Єва – доктор філософії у галузі загальної педагогіки та історії педагогіки, професор (Угорщина)
Сенько Тетяна Володимирівна – д. психол. н., професор (Республіка Польща)
Попович Наталія Михайлівна –д. пед. н., доцент (Україна)
Фізеші Октавія Йосипівна – д. пед. н., доцент (Україна)
Березовська Лариса Іванівна – к. психол. н. (Україна)
Качур Мирослава Михайлівна – к. пед. н., доцент (Україна)
Кобаль Василь Іванович – к. пед. н., доцент (Україна)
Корнієнко Інокентій Олексійович – к. психол. н., доцент (Україна)
Лавренова Марія Василівна – к. пед. н. (Україна)
Липчанко – Ковачик Оксана Василівна – к. пед. н.(Україна)
Пинзеник Олена Мафтеївна – к. пед. н., доцент (Україна)
Фенцик Оксана Миколаївна – к. пед. н., доцент (Україна)

Матеріали друкуються мовою оригіналу. Відповідальність за викладений матеріал несуть автори статей.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія: КВ №22663-12563ПР від 15.03.2017 р.
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
Серія: ДК № 4916 від 16.06.2015 р.
Збірник наукових праць включено до переліку фахових видань України з педагогічних наук
(Наказ МОНУкраїни№ 5015 від 16 травня 2016 р.)

Збірник представлено у таких наукометричних базах даних: Російський індекс наукового цитування (Росія); Research Bib (Японія), Index Copernicus (Польща), Cite Factor, Infobase Index (Індія), Genamics Journal Seek, Academic Keys (США), ACNP Catalogue (Італія)

Засновник і видавець:
Мукачівський державний університет
Україна, 89600, Закарпатська область, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26
тел. (03131) 2-11-09, факс (03131) 2-11-09
e-mail: ppmsu2015@ukr.net

Рецензенти:
Лук’янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор.
Гошовський Ярослав Олександрович – доктор психологічних наук, професор.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Мукачівського державного університету (протокол № 11 від 27. 04. 2018 р.)

Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія» - збірник наукових праць, який структуризований за наступними напрямами: педагогічна теорія та історія педагогіки; професіоналізація та диверсифікація вищої школи; розвиток особистості таосвітні технології; психолого-педагогічна комунікація; компаративна педагогіка і психологія; педагогічна та вікова психологія; організаційна психологія та психологія праці.

УДК 37:159.9
Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіката психологія» : зб.наук. пр. / Ред.кол. : Товканець Г.В. (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2018. – Випуск 1 (7). – 269 с.

© Мукачівський державний університет, 2018

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

ISSN 2413-3329
ISSN 2520-6788

SCIENTIFIC BULLETIN

of

Mukachevo State University

Series

«Pedagogy and Psychology»

Collection of scientific articles

Issue1 (7)' 2018

MUKACHEVO

2018

Scientific Bulletin of Mukachevo State University
Series «Pedagogy and Psychology»
Issue 1 (7)' 2018

Editor in Chief:

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogy, Professor (Ukraine)

Deputy Editors:

Telychko Nataliya – Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Executive Secretary:

Lalak Nataliya – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Editorial Board:

Scherban Tetyana– Doctor of Psychology, Professor (Ukraine)

Maksymenko Serhiy – Doctor of Psychology, Professor, Academician of NAPS (Ukraine)

Nychkalo Nellya – Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of NAPS (Ukraine)

Starosta Volodymyr – Doctor of Pedagogy, Professor (Ukraine)

Karandashev Yuriy – Doctor of Psychology, Professor (Republic of Poland)

Orosova Renata – Doctor of Philosophy (Slovak Republic)

Éva Szabolcs – Ph.D. in General Pedagogy and History of Pedagogy, Professor (Hungary)

Sen'ko Tetyana – Doctor of Psychology, Professor (Republic of Poland)

Popovych Nataliya – Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Fizeshi Oktaviya – Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Berezovs'ka Larysa – Ph.D. in Psychology (Ukraine)

Kachur Myroslava – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Kobal' Vasyl' – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Korniyenko Inokentiy – Ph.D. in Psychology, Associate professor (Ukraine)

Lavrenova Mariya – Ph.D. in Pedagogy (Ukraine)

Lypchanko-KovachykOksanaVasylivna – Ph.D. in Pedagogy (Ukraine)

Pynzenyk Olena – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Fentsyk Oksana – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Printed materials are in the original language. Responsibility for the presented materials rests with the authors of articles.

Certificate of the print media state registration
Series KV №22663-12563PR of 15.03.2017
Publishing Subject Certificate
Series' control number 4916 of 06.16.2015
The scientific bulletin was added to the list of professional publications of Ukraine
in Pedagogical sciences
(Order of MESU of16.05.2016 №515)

The collection is presented in the following scientometric databases:
Russian Scientific Citation Index (Russia); Research Bib (Japan), Index Copernicus (Poland), Cite Factor, Infobase Index (India), Genamics Journal Seek, Academic Keys (the USA), ACNP Catalogue (Italy)

Founder and Publisher:
Mukachevo State University
Ukraine, 89600, Transcarpathian region,
Mukachevo, 26 Uzhhorodska, st.
Tel. (03131) 2-11-09
Fax: (03131) 2-11-0909
e-mail: **ppmsu2015@ukr.net**

Reviewers:

Lukianova Larysa Borysivna – Doctor of Pedagogy, Professor

Hoshovs'kyi Yaroslav Oleksandrovych – Doctor of Psychology, Professor

Recommended for publication by the Academic Board of Mukachevo State University (Minutes № 11 of 27.04.2018).

Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series of «Pedagogy and Psychology» - a collection of scientific articles, structured by the following areas: pedagogical theory and history of pedagogy; professionalization and diversification of higher education; personal development and educational technology; psychological and pedagogical communication; comparative pedagogy and psychology; pedagogical and developmental psychology; organizational psychology and labor psychology.

UDC 37:159.9

Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»: collection of scientific articles / ed. board: Tovkanets Hanna(Ed. in Chief) and others. – Mukachevo: MSU publ., 2018. – Issue 1 (7). – 269 p.

© Mukachevo State University, 2018

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Авшенюк Н. М.
Центри освіти дорослих у США і Японії: типологія та особливості функціонування…… 15
Бойко А. М., Дем'яненко Н. М.
Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент…….. 18
Долинний Ю. О.
Ступінь впливу експериментальної та загальної учбових програм на показники мотиваційного та когнітивного критерію готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи……. 22
Красногорська В. В.
Студентське самоврядування як фактор формування соціальної активності молоді……..... 27
Кухарчук О. С.
Культурні зв'язки закарпатців з населенням українських земель: писемність, зародження історичних знань, освіта……. 29
Лакатош М. О.
Історіографія проблеми розвитку вищої аграрної освіти України
(середина XX ст. - початок XXI ст.)…… 33
Падалка Г. М.
Музична освіта: естетичні виміри удосконалення……..... 38
Папп В. В., Касинець О. В., Ольшаковська Г. В.
Розвиток туристської праксеологічної науки……... …. 41
Попова А. І.
Підготовка фахівців легкої промисловості в європейських країнах: бібліографічний вимір…….. 45
Примакова В. В., Ходаковська Л. В.
Характеристика ключових понять дослідження проблеми розвитку дошкільної освіти Півдня України…….…… 48
Розлуцька Г. М.
Роль греко-католицької церкви Закарпаття у формуванні національної самосвідомості українців (1771 – 1867 р.р.)…….. 52
Софілканич М. І.
Проблема естетичного виховання молоді у соціальних інституціях Закарпаття першої половини XX століття: історичний огляд……..... 55
Ткаченко В. І.
Розвиток мовної освіти в школах України (80-ті роки XX століття)…… 61
Товканець Г. В., Лужанська Т. Ю., Деркач В. Ю.
Роль педагогіки туризму в розвитку туризмологічних знань …….. 65
Черепанин М. В.
Мистецька палітра культурного життя Станиславова (Івано-Франківська): історичний контекст і музичний професіоналізм сьогодення……. 68
Черепаня М. Т.
Заклади інтернатного типу початку XX століття в історико-педагогічних студіях про Закарпаття……. 72
Csoóri Zsófia (Chovriy Sofiya)
Tanítóképzés Kárpátalján a XVIII. század vége és a XIX. század első fele közötti időszakban……... 76
Jan Sikora
Kształcenie ekonomiczne jako element edukacji zintegrowanej…….. 78

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Андрушек Д. І.
Становлення і розвиток відділу «Художня кераміка» (від Ужгородського художньо-промислового училища до Закарпатської академії мистецтв): особистісно-організаційний аспект……..... 81
Барчій М. С.
Умови формування творчої активності майбутніх фахівців……. 84
Войтанік І. В.
Умови формування англомовного дискурсу в письмі у студентів економістів – міжнародників……. 86
Галущак І. Є.
Підготовка майбутніх економістів до правового забезпечення професійної діяльності……. 90
Добош О. М.
Професійна підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки в контексті асистентської практики ……. 93
Зелінська С. О.
Можливості використання технологій доповненої реальності в інформаційно-освітньому середовищі ВНЗ……..... 97
Кампов Н. С., Касинець О. В., Маслиган О. О., Медвідь Л. І.
Еколого-освітня діяльність засобами екотуризму……... 100
Ксенофонтов С. С.
Інформаційно-комунікативні технології в оптимізації підготовки сучасного освітнього фахівця……... 105
Лисенко Г. І.
Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки магістрів технічного профілю……... 107
Мачинська Н. І.
Диверсифікація змісту педагогічної підготовки фахівців для початкової освіти……. 111
Микуліна А. К.
Розвиток естетичної культури майбутніх педагогів засобами образотворчого мистецтва……. 115
Михайлова К. В., Волошин Н. П.
Ефективність самостійної роботи студентів у процесі теоретичної та практичної підготовки фахівців з дошкільної освіти…… 118
Молнар Т. І.
Педагогічна майстерність учителя початкової школи: сутність, шляхи формування…….. 121
Хлипавка Г. Г.
Педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки……. 124
Черепаня Н. І., Русин Н. М.
Психолого-педагогічні умови розвитку моральної позиції вихователя дошкільного навчального закладу у процесі самоосвіти……..... 129

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Барна Х. В., Чекан О. І.
Використання традицій рідного краю у вихованні громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку……..... 133
Задорожний І. З, Короленко О. О.
Освітньо-мистецька спрямованість фортепіанних творів В. Ф. Теличка……. 136

Комар О. А.
Сутність інтерактивної технології у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи…… 140
Медвідь Т. О.
Релятивна система сольмізації як чинник підвищення рівня шкільної музичної освіти……... 143
Мороз Ф. В.
Основні завдання фізичного виховання в розвитку і рості дітей із врахуванням вікових особливостей……. 145
Репко І. П., Одарченко В. І., Ільченко О. В
Соціальне самопочуття як складова соціалізації студентської молоді …….. 148
Руда Г. С.
Методи, прийоми, форми розвитку музичних здібностей учнів початкової школи в процесі ігрової діяльності……..... 151
Сяо Цзяцзюнь
Поетапна методика формування музично-слухацької культури підлітків мультимедійними засобами……..... 154
Теличко Н. В., Грицько В. В.
Специфічне функціональне значення правової культури молодших школярів……... 157
Товканець Г. В., Ліба О. М.
Виховні аспекти змісту уроків математики у початковій школі…… 160
Хома О. М., Гучканюк А. М.
Нестандартний урок в початковій школі: сучасні підходи……. 163
Човрій М. Я., Бурман К. І.
Педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва……... 166
Kravchenko T. M.
Use of web-resources at English language classes and forms of work with computer training programs……. 169
Lalak N. V., Mishko M. V.
Training of future specialists to the use of interactive technologies in teaching junior schoolchildren…….. 172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

Ваколя З. М.
Тренінгові завдання з розвитку комунікативної компетентності студентів – майбутніх учителів……..... 175
Климова К. Я.
Формування культури українського мовлення студентів на заняттях зі сценічної мови……. 177
Моргун А. В.
Лингводидактический аспект словообразования зоонимов в процессе обучения русскому языку как иностранному……. 180
Моргун І. В.
Проектна технологія як засіб реалізації компетентнісно орієнтованого підходу у навчанні англійської мови……... 185
Прокопович Л. С., Курило О. Й.
Особливості апеляційної дії в комунікативному дискурсі…….. 188
Сідун М. М., Моргун І. В.
Проблеми організації позааудиторного вивчення іноземної мови……. 191

Теличко Н. В., Котубей В. Ф.
Педагогічна сутність комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів у психолого-педагогічних дослідженнях……. 194
Товканець Г. В.
Мовна освіта у структурі підготовки майбутнього педагога……..... 197
Фенцик О. М.
Зміст і структура лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів …. 200
Хома Т. В.
Комунікативна компетентність, її складові……. 203
Чейпеш І. В., Кухта М. І.
Іншомовна комунікативна культура сучасного вчителя в реалізації завдань концепції «Нова українська школа»…… 206
Bopko I.
Peculiar features of foreign language training of the future non-philological specialties teachers……. 209
Konchovych K. T.
The main requirements to theoretical and practical qualification of a future foreign language teacher….. 212
Lypchanko-Kovachyk O. V., Martyn N. V.
Methodological basis of organisation dialogical and pedagogical communication in the process of training future foreign language teacher…….. 215

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Безлюдний О. І., Комар О. С.
Післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу: фактори та тенденції розвитку…….. 219
Бхіндер Н. В.
Імплементація організаційно-педагогічних технологій в процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія……..... 222
Гнатів З. Я.
Сучасні тенденції розвитку естетичного виховання в українському та європейському просторі освіти…….. 225
Панчук Б. Б.
Роль асистента вчителя в інклюзивному класі: український та зарубіжний досвід…….. 228
Постригач Н. О.
Механізм соціального партнерства в освіті дорослих Грецької Республіки……. 232
Самохвал О. О.
Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в межах національної освітньої системи Князівства Ліхтенштейн……. 236
Orosová Renáta, Starosta Volodymyr, Petríková Katarína, Diheneščíková Lucia
Pedagogická a psychologická príprava budúcich učiteľov (v podmienkach Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská Republika)……. 240
Janicka-Panek Teresa
Idea samokształcenia w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce (z teorii i praktyki) …… 244

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Гавришко С. Г., Малець О. О.
Характеристика мотивів до занять фізичними вправами у молодших школярів…….. 249
Кузьмик Б. І., Березовська Л. І.
Психологічні основи дослідження життєздатності особистості…… 252

Щербан Т. Д.
Психологічні особливості толерантності у педагогічному спілкуванні…… 254

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Барчі Б. В.
Кризи професійного становлення особистості…… 258
Березовська Л. І., Мателега Є. М.
Соціально-психологічна реадаптація осіб, що постраждали від військових дій……... 260
Штифурак В. Є., Штифурак В. С.
Психологічне сприяння подоланню комунікативних бар'єрів майбутніх менеджерів..…….. 263

«Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та Психологія» № 1 (7) 2018 містить статті за матеріалами доповідей ІІ Міжнародної науково – практичної конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (19-20 квітня 2018 року, м. Мукачево).

CONTENTS

EDUCATIONAL THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Avshenyuk N. M.
Adult education centres in USA and Japain: typology and functioning peculiarities…… 15
Boyko A. M., Demianenko N. M.
Tutoring as the model of partner relations teacher-student…… 18
Dolynnyi Y. O.
Impact level of experimental and general educational programmes onto the markers of motivating and cognitive criterion of readiness of future specialists in physical training to rehabilitation work…… 22
Krasnogorska V. V.
Student community as the factor of formation of social activity of the youth ……..... 27
Кukharchuk O. S.
Cultural connections of the Transcarpathian people with the population of Ukrainian regions: literacy, birth of historic knowledge, education……. 29
Lakatosh M. O.
Historyography of the problem of development of higher agricultural education in Ukraine (middle of XX century – beginning of XXI century)……... 33
Padalka G. M.
Music education: aesthetic measures of improvement …….. 38
Papp V. V ., Кasynets O. V., Olshakovska G. V.
Development of tourist praxeological science……..... 41
Popova A. I.
Historical and pedagogical aspects of training specialists of light industry in European countries.. 45
Prymakova V. V., Khodakovska L. V.
Characteristics of key concepts of investigation of the problem of development of pre-school education in the South of Ukraine ……. 48
Rozlutska G.M.
Role of greek and catholic church of Transcarpathia in formation of national consciousness of Ukrainian people (1771 – 1867)……. 52
Sophilkanych M. I.
Problem of aesthetic education of the youth in social institutes of Transcarpathia in the first half of XX century: historical review……..... 55
Tkachenko V. I.
Development of language education in schools of Ukraine (80-s of XX century)……. 61
Tovkanets H. V., Luzhanska T. Y., Derkach V. Y.
Role of tourism pedagogics in development of tourism knowledge ……... 65
Cherepanyn M. V.
Artistic palette of cultural life of Stanislavov (Ivano-Frankivsk): historical context and musical professionalism of present days…… 68
Cherepania M. T.
Institutions of boarding school type of the beginning XX century in historical and pedagogical studios of Transcarpathia ……... 72
Chovriy Sofiya
Tendencies of training teachers of primary schools in Transcarpathia in late XVIII – the first half of XIX century……..……. 76
Jan Sikora
Economic education as part of integrated education ……. 78

PROFESSIONALOZATION AND DIVERSIFICATION OF HIGHER EDUCATION

Andrushek D. I.
Formation and development of the department «Artistic ceramics» (from the Uzhgorod Arts and Industrial College to the Transcarpathian Academy of Arts): personality and organizational aspect…….. 81
Barchiy M. S.
Terms of formation of creative activity of future specialists…….. 84
Voytanik I. V.
Conditions of formation of English language discourse in writing by students economists – internationalists …….. 86
Galuschak I. Y.
Preparation of future economists to the law support of professional activitiy…… 90
Dobosh O. M.
Professional training of future teachers of pre-school pedagogics in the context of teaching practicing ……..……. 93
Zelinska S. O.
Abilities of the use of technologies of augmented reality in informational and educational environment of higher educational establishment ……. 97
Кampov N. S., Кasynets O. V., Maslygan O. O., Medvid L. I.
Ecological and educational activity by means of ecoturism …… 100
Кsenofontov S S.
Information-communicative technologies in optimization of training of present-day specialist in education……. 105
Lysenko G. I.
Psychological and pedagogical aspects of professional training of masters of technic profile .…… 107
Machynska N. I.
Diversification of the content of pedagogical training of specialists for primary education……. 111
Mykulina A. К.
Development of aesthetic culture of future teachers by means of fine arts…… 115
Mykhaylova К. V., Voloshyn N. P.
Effectiveness of individual work of students in the process of theoretical and practical training of specialists of pre-school education…….. 118
Molnar T. I.
Pedagogical mastery of primary school teacher: essence, ways of formation…….. 121
Khlypavka G. G.
Pedagogical conditions of formation social competence of future officers of Civil Defence Service of Ukraine in the process of professional training…….. 124
Cherepania N. I., Rusyn N. M.
Psychological and pedagogical conditions of development of moral position of pre-school teacher in the process of self-education ……..... 129

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND PERSONALITY DEVELOPMENT

Barna Kh. V., Chekan O. I.
Use of traditions of native land in breeding civil qualities of children of senior pre-school age ……. 133
Zadorozhnyi I. Z., Кorolenko O. O.
Educational and artistic specificity of piano works of V.F. Telychko…… 136

Komar O. A.
Essence of interactive technologies in professional training of future primary school teachers …… 140
Medvid T. O.
Relative system of sommization as a factor in raising the level of school music education……... 143
Moroz F. V.
Basic tasks of physical education in development and growth of children considering age peculiarities ……... 145
Repko I. P., Odarchenko V. I., Ilchenko O. V.
Social feeling as the part of socialization of student youth ……... 148
Ruda G. S.
Methods, techniques, forms of development of musical skills of primary schoolchildren in the process of playing activity…….... 151
Siao Tsiatsiun
Step-by-step methodology of the musical and listening culture of adolescents by means of multimedia ……..... 154
Telychko N. V., Hrytsko V. V.
Specific functional significance of the law culture of junior pupils……... 157
Tovkanets H. V., Liba O. M.
Educational aspects of the content of math lessons in elementary school ……. 160
Khoma O. M., Huchkanyuk A. M.
Non-standard lesson in primary school: modern approaches……. 163
Chovriy M. Y., Burman K. I.
Pedagogical practice in the system of professional training of future specialists in musical art…… 166
Kravchenko T. M.
Use of web-resources at English language classes and forms of work with computer training programs…….. 169
Lalak N. V., Mishko M. V.
Training of future specialists to the use of interactive technologies in teaching junior schoolchildren …….. 172

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

Vakolya Z. M.
Training tasks in development communicative competence of students – future teachers…… 175
Klymova K. Ya.
Formation of Ukrainian speech culture of students on scenic speech lessons 177
Morgun A. V.
Lingvo didactic aspect of word-formation zoonyms in the process of teaching Russian as a foreign language …… 180
Morgun I. V.
Project technology as a means of realization competence-oriented approach in teaching English……... 185
Prokopovych L. S., Kurylo O. Y.
Peculiarities of appealing action in communicative discourse……... 188
Sidun M. M., Morgun I. V.
Problems of organization of extra-curiculum study of foreign language…….. 191
Telychko N. V., Kotubei V. F.
Pedagogical essence of communicative culture of future teachers of elementary school in psychological and pedagogical researches…….. 194

Tovkanets H. V.
Language education in the structure of training of future primary school teacher ……..... 197
Fentsyk O. M.
Content and structure of lingvo methodic competence of the future teacher of elementary school….. 200
Khoma T. V.
Communicative competence, its components……. 203
Cheypesh I. V., Kukhta M. I.
Foreign communicative culture of modern teacher in realization of tasks of the concept «New Ukrainian school»……... 206
Bopko I.
Peculiar features of foreign language training of the future non-philological specialties teachers …….. 209
Konchovych K.
The main requirements to theoretical and practical qualification of a future foreign language teacher. 212
Lypchanko-Kovachyk O. V., Martyn N. V.
Methodical principles of organization of dialogue pedagogical communication in the process of preparation of bachelors of philology ……..……... 215

COMPARATIVE PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Bezlyudnyi O. I., Komar O. S.
Post-graduate education and qualification increasement of English language teachers in countries of European Union: factors and tendencies of development…….. 219
Bkhinder N. V.
Implementation of organizational and pedagogical teachnologies in the process of professional training of frontier guards in India…….... 222
Gnativ Z. Y.,
Modern trends in the development of aesthetic education in the Ukrainian and European educational space…… 225
Panchuk B. B.
Role of a teacher's assistant in inclusive class: Ukrainian and foreign experience…… 228
Postryhach N. O.
Mechanisms of social partnership in education of adults in Greek Republic …….. 232
Samokhval O. O.
Features of the professional training of future specialists in the national educational system of the Principality of Liechtenstein …….. 236
Orosova Renata, Starosta Volodymyr, Petríkova Katarína,Diheneščíková Lucia
Psychological and pedagogical training of future teachers *(*on the example *of* Pavol Jozef Šafárik University in Košice, Slovak Republic**)** …… 240
Yanitska-Panek Teresa
The idea of self-education in pre-school education and early childhood education in Poland (from theory and practice)…… 244

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Havryshko S. G., Malets O. O.
Characteristics of motives for physical exercises of junior pupils……. 249
Kuzmyk B. I., Berezovska L. I.,
Psychological principles of the study of the vitability of the individual……. 252

Scherban T. D.
Psychological peculiarities of tolerance in pedagogical communication……... 254

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF WORK

Barchi B. V.
Crisis of professional formation of a person……. 258
Berezovska L. I., Matelega Y. M.
Socio-psychological rehabilitation of people who suffered from hostilities…….. 260
Shtyfurak V. Y., Shtyfurak V. S.
Psychological assistance in overcoming communicative barriers of future managers..……... 263

Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology» № 1 (7) 2018 contains articles on the materials of the reports at Second International Scientific and Practical Conference «Art Education in the European Socio-Cultural Space of the XXI Century» (April 19-20, 2018, Mukachevo).

РОЗДІЛ І

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.7.091 (73:520)

Авшенюк Наталія Миколаївна,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

ЦЕНТРИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У США І ЯПОНІЇ: ТИПОЛОГІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ

У статті на підставі вивчення автентичних джерел, порівняльно-педагогічних праць та нормативних документів здійснено аналіз особливостей становлення центрів освіти дорослих у розвинених країнах світу наприкінці XX ст. – початку XXI ст., зокрема США й Японії; виявлено специфіку їх функціонування, відповідно до напрямів діяльності та рівнів підпорядкування і фінансування.

Ключові слова: *освіта дорослих, демографічний чинник розвитку освіти дорослих, освіта впродовж життя, центри освіти дорослих, законодавче забезпечення освіти дорослих, особи третього віку, США, Японія.*

Постановка проблеми. Поняття «lifelong learning» не входило в сферу державної освітньої політики розвинених країн Заходу аж до 70-х років XX ст. Дискусії про приведення освіти дорослих і літніх людей у відповідність з реаліями часу не мали конкретного успіху. Наприклад, Конгрес США в 1976 р. прийняв Закон про навчання протягом усього життя (The Lifelong Learning Act), але не виділив для його реалізації необхідне фінансування [3]. Протягом 90-х рр. XX ст. міжнародний інтерес до освіти дорослих людей відновився, оскільки інвестиції в людський капітал були визнані в якості ключових щодо підтримки економічної конкуренції на світовому ринку. Нині в розвинених країнах освітні можливості, орієнтовані на дорослих і літніх людей, стають все більш помітними. Однак культурні відмінності між країнами відіграють значну роль у процесі формуванні державної політики в цій галузі освіти [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази з теми дослідження показав, що впродовж останніх десятиліть вітчизняними (Н. Бідюк, О. Жижко, І. Ковчина, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Н. Пазюра) й зарубіжними (P. Kawachi, I. Kirsch, A. Knox, M. Lennon, L. McBain, M. Milana, S. Ogawa, E. Rosenberg, C. Tamassia, B. Wilson, K. Yamamoto, K. Young) науковцями активно здійснюються дослідження з розвитку освіти дорослих в економічно й соціально розвинених країнах світу, зокрема США й Японії.

Мета статті полягає в аналізі особливостей становлення центрів освіти дорослих у розвинених країнах світу, осібно США й Японії, виявлення специфіки їх функціонування, відповідно до напрямів діяльності та рівнів підпорядкування і фінансування.

Результати дослідження. Неперервна освіта дорослих у США заснована на принципі неформальності і характеризується високим ступенем гнучкості для задоволення різноманітних потреб у навчанні. Сьогодні освіта протягом життя стала нормою для багатьох американців, способом адаптації до постіндустріальної економіки, але є завданням, яке кожен вирішує сам.

Здійснене дослідження показало, що на початку XXI ст. існує кілька інституцій освіти дорослого населення у США (див. рис. 1), а саме:

– інститути пожиттєвого навчання (Lifelong Learning Institutes), що працюють на базі коледжів і університетів. Вони залучають своїх викладачів для роботи за відповідними освітніми програмами;

– вільні університети (Free Universities) створюються для навчання працюючих дорослих. Державні курси забезпечують різні види навчання, в залежності від потреб студентів. Заняття проходять в неформальній атмосфері в бібліотеках, громадських центрах, приватних будинках. Керівництво Вільного університету здійснюється традиційними університетами, такими як Національний університет США;

– служби й інформаційні системи для літніх людей (OASIS), які пропонують програми з мистецтва і гуманітарних наук, підтримки здоров'я, діяльності в якості волонтерів.

– на базі місцевих громад діє мережа Центрів Шепарда (Shepard's Centers);

– клуби для старшого покоління (Senior Centers), що пропонують широкий вибір освітніх програм [7].

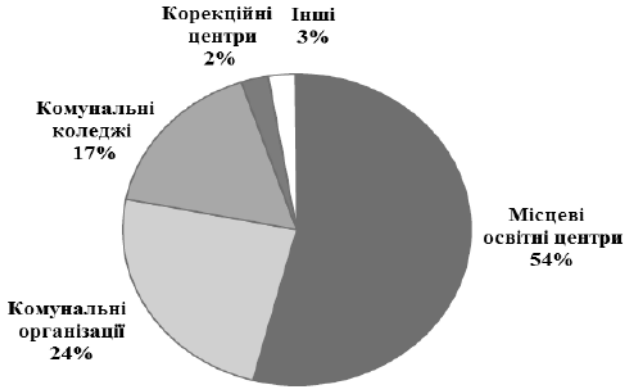


Рис. 1. Типи центрів освіти дорослих у США [5, с. 23]

У межах нашого дослідження звернемо увагу на три типи центрів освіти дорослих, які пропонують навчання за такими основними напрямами:

– освіта дорослих людей третього віку;

– освіта дорослих як неперервне підвищення професійної кваліфікації або здобуття додаткової кваліфікації;

– освіта дорослих на робочому місці без відриву від виробництва.

У США стрімко зростає кількість літніх людей. Якщо в 1900 р. американці старше 65 років становили всього 4% населення цієї країни, то у 2000 р. частка пенсіонерів склала вже 12,4%. З 2011 р. у США почалося стрибкоподібне зростання їх кількості, оскільки перші американці покоління «бебі-буму», тобто народжені між 1946 і 1964 рр. досягли пенсійного віку, а саме 65 років [5, с. 57].

Збільшення частки населення похилого віку в США, а також деякі особливості системи освіти вже спричинили зростання попиту на освітні програми для людей третього віку. Вони були створені без помітної участі уряду. Крім того, на ці програми навіть були асигновані невеликі федеральні кошти. Однак у цілому, єдина державна політика з питання освіти дорослих та літніх людей відсутня. Підтримка цієї групи населення залишена на розсуд окремих штатів, які формують власну освітню політику.

Багато з цих програм створювалися на місцевому рівні за допомогою національних мереж або різних приймаючих організацій (host organizations), таких, як Центри Шепарда, а не виникли в результаті прийняття спеціального державного

законодавства. Фактично, багато програм є особистою ініціативою керівників тих організацій, які усвідомили необхідність освіти дорослих і літніх людей. Приймаючі організації надають, таким чином, законність і престиж освітніми програмам. Як правило, вони пропонують навчання за такими програмами: образотворче мистецтво, комп'ютерна грамотність, фінансова грамотність, історія, гуманітарні науки, іноземні мови, фітнес. Експерти вважають, що і країна, і громадяни третього віку, тільки б виграти від розвитку скоординованої національної політики в цьому фрагменті системи освіти. Покоління «бебі-буму», яке стало виходити на пенсію, це високоосвічені, багаті громадяни, які продовжують активну участь у житті суспільства і готові до навчання впродовж життя [2, с. 10].

Розвиток системи додаткової освіти в США став одним з пріоритетних завдань на початку XXI ст., адже додаткова освіта виконує важливу функцію, надаючи спеціальну професійну підготовку, наприклад, у галузі мистецтва й іншомовної освіти (див. рис. 2.). У Законі США «Workforce Investment Act / Adult Education and Literacy» (https://www2.ed.gov/policy/adulted/leg/legis.html) визначено пріоритети політики держави в розвиткові системи освіти для дорослих [3].

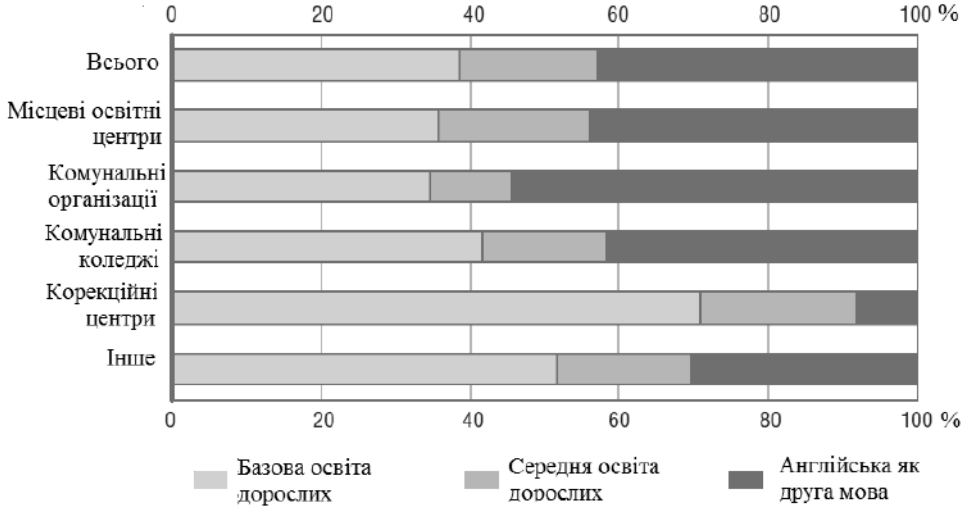


Рис. 2. Пріоритетні напрями освіти дорослих у США [5, с. 24]

Мотивами для отримання додаткової освіти є: безперервні економічні зміни, стрімкий розвиток інформаційних технологій, зросла необхідність в отриманні нової кваліфікації, підвищена потреба в набутті нових навичок, бажання поліпшити своє положення на мінливому ринку праці. Другою причиною можна назвати вплив глобалізації на зайнятість в країні. Мільйони американців втрачають робочі місця в результаті переведення виробництв за кордон і збільшення масштабів імпорту. Третя причина – тривале зростання доходів населення США, збільшення у громадян вільного часу і постійного збільшення числа американців середнього віку. Четвертою причиною необхідності подальшої освіти для дорослих є величезний приплив іммігрантів в Сполучені Штати, яким необхідно вивчити мову і адаптуватися до нових умов життя [6].

Варто зауважити, що неперервне підвищення професійної кваліфікації в США стимулюється систематичними атестаціями фахівців. Фахівець, який претендує на збереження заробітної плати в наступному фінансовому році, повинен у звіті само-оцінки (self-evaluation) показати, що він знаходиться у процесі неперервної освіти. Якщо він не відвідував курси підвищення кваліфікації, то може написати статтю, зробити презентацію або доповідь, взяти участь у реалізації будь-якого проекту. Таким чином, показником неперервної освіти вважається професійний розвиток (professional development).

У США існує ще одна модель навчання дорослих – «навчання на базі досвіду». Цю модель характеризує тісний зв'язок освіти з практичною професійною діяльністю слухачів. Навчання за такими програмами відбувається безпосередньо на робочих місцях. Слід зазначити, що в моделі «навчання на базі досвіду» акценти зміщені з підготовки на навчальну діяльність самих слухачів. Існують інші різновиди кооперованого навчання, що забезпечують зв'язок додаткової освіти дорослих з практичною діяльністю в промисловому секторі. Наприклад, інженерні центри-майстерні при університетах, в яких студенти старших курсів спільно з викладачами й дорослими учнями розробляють проекти, що в подальшому використовуються на виробництві. На роль викладачів часто запрошуються провідні фахівці з підприємств. У цьому випадку виграють обидві сторони: студенти отримують навички практичної діяльності в майбутній професії, а працівники фірм поповнюють свої теоретичні знання і, таким чином, підвищують кваліфікацію [7, с. 72].

У Японії термін «освіта дорослих» формально був уведений в 70-х рр. XX ст.. Однак японці вважають за краще використовувати термін «пожиттєве навчання», оскільки в цьому випадку враховуються знання та навички, отримані як в системі формальної, так і неформальної освіти, а також завдяки незапланованим, епізодичним освітнім практикам (learning experiences) щоденного життя. В Японії, таким чином, «освіта дорослих» розглядається як частина «пожиттєвого навчання». Пожиттєве навчання – один із засобів поліпшення якості життя літніх людей, чий статус і вплив погіршився внаслідок виходу на пенсію. Політики сподіваються мінімізувати потреби літніх людей у фізичному догляді, допомагаючи їм зберегти почуття сенсу в житті. У цій країні ідея освіти дорослих та людей третього віку давно підтримується на урядовому рівні. Мета освітньої політики держави полягає в тому, щоб створити «суспільство, що пожиттєво навчається» або суспільство, в якому люди можуть вчитися у будь-якому віці, вибирати між різними можливостями для навчання і бути впевненими, що результати їх зусиль будуть відповідним чином визнані [1, с. 511].

Японія старіє швидше, ніж будь-яка інша країна світу: якщо в 1900 р. люди старше 65 років становили 5,4% її населення, в 2000 р – 17,3%, то до 2030 року, згідно з розрахунками, їх кількість може скласти 29,6% [4, с. 353]. Нині японський уряд спонсорує низку програм, які спрямовані на підтримку освіти серед літніх людей (від 65 років). З-поміж них є три найбільші програми, що реалізуються центрами освіти дорослих:

– програма, присвячена збереженню здоров'я і відновленню сил у коледжах для осіб третього віку (Senior Citizens' Colleges);

– програма, що дозволяє літнім людям прослухати навчальні курси в комунальних коледжах (The Silver Audit System);

– програма, що передбачає навчальні курси в освітніх центрах «Komin-kan» (The Senior Citizens Continuing Education Program) [1, с. 516].

Саме в межах останньої програми є курси з актуальних питань життя японського суспільства, хобі та традиційного мистецтва, організації діяльності місцевих співтовариств і соціальних навичок. Уряд впевнений, що такі освітні програми сприяють покращенню самопочуття і світовідчуття людей похилого віку, а отримані ними знання можна застосовувати на практиці.Уряд Японії почав розвивати систему освіти в напрямку розширення можливостей для навчання дорослих і людей старшого покоління раніше за всі інші країни. Так, у 1949 р. внаслідок прийняття закону про освіту дорослих (The Law on Adult Education 1949) по всій країні на базі місцевих громад були створені неформальні освітні центри – громадські клуби «Komin-kan». Для реалізації цього закону (поправки в нього вносилися в 1959 р., 1999 р. і 2001 р.) муніципалітети частково були забезпечені урядовими субсидіями [7, с. 80].

«Komin-kan» - є однією з найважливіших неформальних освітніх установ, на рівні з музеями і бібліотеками. За даними Міністерства освіти, в 2002 р. у країні налічувалося майже 19 тис. «Komin kan». Найбільш важливу роль вони відіграють у сільській місцевості, де управління здійснюється місцевими муніципалітетами й ентузіастами без втручання уряду. Діяльність цих центрів обмежується мінімумом керівних вказівок, вони вільні організовувати практично будь-який вид навчання для дорослих і дітей, які проживають в найближчому населеному пункті (звичайно, під наглядом муніципальної ради).

Ці громадські клуби мають різноманітні освітні програми. Заняття, зазвичай, проводяться фахівцями, які володіють тими чи іншими ремеслами, народними танцями або музикою. Заняття проводяться безкоштовно, хоча за останнє десятиліття в деяких місцевих спільнотах «Komin-kan» комерціалізувалися. Такі центри освіти дорослих розглядаються, здебільшого як засіб збереження і заохочення японських культурних традицій, що слабшають у зв'язку з розвитком цифрового суспільства. У міру старіння населення роль «Komin-kan» в якості місця соціального спілкування зростає [4, с. 360].

Іншим, не менш важливим напрямом освіти дорослих в Японії, є підвищення кваліфікації працюючого населення. Фахівці авторитетних в Японії професій – лікарі, вихователі, стоматологи, бухгалтери, юристи, вчителі, інженери – змушені постійно підвищувати кваліфікацію. Для основної маси фахівців отримання додаткової освіти впродовж життя в університетах є мало недоступним через її високу вартість і відсутність вільного часу. Необхідність і бажання продовжувати навчання змусила професіоналів звернутися до створення спеціальних професійних клубів з метою продовження освіти за відносно невеликі гроші. Така неформальна освіта дорослих здійснюється в темпі, який визначають самі слухачі, без інструкторів. Місцеві асоціації професіоналів, які налічують значну кількість учасників, навіть купують землю і будують приватні освітні центри, де обговорюють професійні проблеми або слухають спеціально запрошеного лектора. Додаткова освіта протягом життя в професійних клубах або гуртках є для Японії традиційним видом освіти дорослих. Це все той же «Komin-kan», для організації якого не потрібно отримання будь-яких ліцензій або акредитацій, але є підтримка державних органів, включаючи уряд. Міністерство освіти Японії працює над розширенням системи навчання дорослих, зокрема шляхом збільшення кількості пропозицій вечірніх курсів [1, с. 515].

Освітні можливості для дорослих людей в Японії також пропонує мережевий відкритий коледж ELNET (Educators Learning Network Open College). ELNET використовує супутниковий зв'язок для трансляції лекцій з університетів та інших закладів вищої освіти країни в спеціальні громадські приміщення. Коледж пропонує можливість отримання освіти для тих, хто, можливо, перервав своє навчання або ніколи не мав можливості вчитися після школи. Цільова аудиторія – робітники, жінки і люди похилого віку, а також особи з низьким рівнем доходу. Такі слухачі отримують доступ до університетської системи без складання вступних іспитів, а також можуть засвоювати знання у власному темпі [7, с. 75].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті аналізу систем освіти дорослих розвинених країн світу США й Японії ми приходимо до висновку, що значне збільшення частки дорослого населення, яке бере участь у різних формах навчання в межах формальної системи освіти й поза її межами, підтверджує важливість зусиль з розвитку цієї галузі державними, міжнародними і національними організаціями. В контексті старіння населення в розвинених країнах світу підвищена увага спрямована на потреби і можливості освіти для літніх людей, що призвело до розвитку нових напрямів освіти – університетів третього віку, які навчають пенсіонерів і надають їм можливість для подальшої пізнавальної діяльності та передачі знань і досвіду іншим. Все це свідчить про розширення меж працездатного населення, охопленого освітньою діяльністю. Освіта для дорослих є ключовим компонентом комплексної і всеосяжної системи навчання впродовж усього життя. Виявляється загальна тенденція до збільшення участі дорослих в різних формах підготовки і перепідготовки. Стабільною тенденцією розвитку освітньої політики сучасного суспільства стала співпраця промислових компаній та університетів в реалізації додаткових освітніх програм. У світі накопичений значний позитивний досвід у галузі теорії і практики освіти дорослих в якості підсистеми безперервної освіти впродовж життя. Різні форми навчання дорослих впродовж усього життя дозволяють їм не лише задовольняти свої потреби, а й зреалізувати себе в різних життєвих перспективах. Попри те що існують значні відмінності між регіонами і країнами щодо доступу, змісту й політики в галузі освіти дорослих, зростає консенсус в розумінні сутності освіти дорослих, необхідності й важливості безперервного навчання і освіти в інтересах сталого розвитку суспільств.

Список використаних джерел

1. Kawachi P. Educational reform in Japan for lifelong learning / Paul Kawachi // International Journal of Lifelong Education. – 2008. – Vol. 27. – September-October. – P. 509–516.

2. Knox A. Comparing Adult Education in the United States and Other Countries / Alan Knox // Neveléstudomány Tanulmányok. – 2014. – 1. – P. 6 – 19.

3. Milana M., McBain L. Adult education in the United States of America: A critical examination of national policy (1998-2014) / Marcella Milana, Lesley McBain // Encyclopaideia. – 2014. – XVIII (40). – P. 34 – 52.

4. Ogawa S. Lifelong Learning and demographics: a Japanese perspective / Seiko Ogawa // International Journal of Lifelong Education. – 2005. – Vol. 24. – July-August. – P. 351–368.

5. Tamassia C., Lennon M., Yamamoto K., Kirsch I. Adult Education in America: A First Look at Results from the Adult Education. – Program and Learner Surveys: The Center for Global Assessment, 2007. – 328 p.

6. Wilson B. Lifelong learning policies: Europe, Australia and the place of education in the post-2015 sustainable development goals: report of a policy briefing conducted by the European Union Centre at RMIT, April 2014 / Professor Bruce Wilson. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cradall.org/content/ lifelong-learning-and-sustainable-developmentgoals-post 2015. – Назва з екрану.

7. Young K., Rosenberg E. Lifelong Learning in the United States and Japan / Kelly Young, Ed Rosenberg // The LLL Review. – Fall 2006. – P. 69 – 85.

В статье на основании изучения аутентичных источников, сравнительно-педагогических трудов и нормативных документов

осуществлен анализ особенностей становления центров образования взрослых в развитых странах мира в конце XX в. - начала XXI в., в частности США и Японии; выявлена специфика их функционирования, в соответствии с направлениями деятельности и уровнями подчинения и финансирования.

Ключевые слова: *образование взрослых, демографический фактор развития образования взрослых, образование на протяжении жизни, центры образования взрослых, законодательное обеспечение образования взрослых, люди третьего возраста, США, Япония.*

In the article, based on the study of authentic sources, comparative pedagogical papers and normative documents, an analysis of peculiarities of adult education centres development in the developed countries, in particular the USA and Japan at the end of the XX – beginning of the XXI century was carried out. The specifics of their functioning, in accordance with the directions of activity and levels of management and financing are revealed. As a result of adult education systems investigation, we conclude that a significant increase of adult population participating in various forms of education within the formal education system and beyond, confirms the importance of efforts to develop this educational sphere by international and national organizations. In the context of population aging in developed countries, great attention is focused on the needs and opportunities of education for the elderly, which has led to the development of new trends in education – third-university education, which teaches retirees and provides them with the opportunity to further cognitive activity and transfer of knowledge and experience to others. All this testifies to the expansion of the working-age population covered by educational activities. The cooperation of industrial companies and universities in the implementation of additional educational programs has become a stable trend in the educational policy development of modern society. The developed countries have gained significant positive experience in the theory and practice of adult education as a subsystem of lifelong learning. Different forms of adult education allow people not only to meet their social needs, but also to realize themselves in different life perspectives. Despite the fact that there are significant differences between countries and regions regarding accessibility, content and policies in adult education, there is a growing consensus on the essence of adult education, the need and importance of lifelong learning and education for society's sustainable development.

Key words: *adult education, demographic factor of adult education development, life-long education, adult education centres, legal provision of adult education, third-year-olds, USA, Japan.*

УДК 378.091.12

Бойко Алла Микитівна,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
Дем'яненко Наталія Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ

ТЬЮТОРСТВО ЯК МОДЕЛЬ ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ

Обгрунтовано феномен тьюторства у вищій школі, розкрито сутність понять: «тьютор», «тьюторіал», «тьюторська дія», «педагогіка супроводу». Основою і головною умовою розвитку тьюторства визначено партнерські суб'єкт-суб'єктні відносин викладач-студент. Тьюторський супровід у вищій школі трактовано як педагогічну діяльність з індивідуалізації освітнього процесу, що передбачає постановку і реалізацію освітніх цілей особистості засобами розроблення і впровадження індивідуальних освітніх траєкторій та індивідуальних освітніх програм. Доведено значення тьюторства у формуванні відкритого освітньо-наукового простору вищої школи, розвитку сучасних освітньо-інтеграційних процесів.

Ключові слова: *тьютор, тьюторський супровід, тьюторіал, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна освітня програма, партнерство в освіті.*

Постановка проблеми. Сучасний етап реформування української освіти спрямований на забезпечення її відкритості, індивідуалізацію освітніх процесів. Актуалізується особистісне спрямування освітнього розвитку, орієнтування на пошук нового шляху в професії, професійне самозростання, набуття авторського стилю діяльності. В умовах звернення до цінностей індивідуального вибору акцент зміщується на особисту відповідальність, прийняття самостійних рішень щодо подальшої власної освіти, а отже, на перше місце виходять проблеми професійно-педагогічного супроводу у визначенні індивідуальної освітньої траєкторії, самоосвіті й саморозвитку особистості. На наш погляд, цим сьогодні й зумовлено інтерес до реалізації принципу індивідуалізації на рівні тьюторських практик. Тьюторство стає вагомим ресурсом розвитку освітньо-наукового середовища вищої школи, а партнерські суб'єкт-суб'єктні відносини викладач – студент основою і умовою реалізації тьюторської технології [1, с. 10 - 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначаючи дефініцію «тьютор», звернемося до авторських підходів: 1) педагог-наставник, походить від англійського «tutor» і латинського «tueor», що означає «спостерігаю», «піклуюся» - помічник, наставник студента (С.Гончаренко, 1997); 2) викладач-консультант або куратор, який допомагає в організації індивідуального навчання і здійснює організаційно-методичне керівництво дидактичним процесом у рамках конкретної освітньої програми (Т.Ковальова, 2009); 3) викладач, наставник, який допомагає студентам коледжу, університету найбільш оптимально побудувати освітній процес (Т.Єфремова, 2000). Урахування цих точок зору дозволяє трактувати «тьюторство» у вищій школі як засіб індивідуалізації освіти, що передбачає створення реальних умов для входження студента в процес освіти, управління власною освітньою траєкторією.

Принагідно зазначимо, що тьютор є центральною фігурою, а тьюторство – офіційно визнаним компонентом системи англійської університетської освіти. Це куратор, опікун, вихователь, індивідуальний науковий керівник студента (М. Комлєв, 2006). Історичним корінням тьюторство завдячує Оксбриджській моделі освіти, з тією різницею, що в Оксфорді усі зазначені функції виконує одна й та сама особа, а в Кембриджі тьютор веде практичні заняття і називається supervisor. У його обов'язки входить контроль за успішністю студентів, їх ставленням до освітнього процесу, формуванням навичок самостійної роботи. Підготовка тьюторів у Великій Британії –спеціально розроблена система, яка дозволяє майбутнім тьюторам опановувати інноваційні особистісно орієнтовані технології дляпожиттєвої освітилюдини.

Мета статті: обгрунтувати феномен тьюторства у вищій школі, розкрити сутність понять: «тьютор», «тьюторіал», «тьюторська дія», «педагогіка супроводу».

Результати дослідження. Виходячи з того, що базою розповсюдження тьюторства є індивідуальна спрямованість освіти, під індивідуалізацією освітнього процесу (в широкому контексті) розуміємо спосіб забезпечення кожній людині права і можливості на формування власної освітньої мети, освітньої траєкторії, надання

осмисленості дидактичній дії за рахунок урізноманітнення її типу, формування індивідуального замовлення в освіті, бачення власних освітніх перспектив. Тьюторське забезпечення індивідуалізації освітнього процесу відбувається на основі самостійного вибору особистістю змісту, форм освіти, в тому числі навчальних дисциплін, місць стажерської практики, самостійного визначення тем і напрямів творчої, дослідницької і проектної діяльності тощо. Цей вибір оформляється як індивідуальна освітня програма, що створюється на основі дослідження доступних тьюторанту ресурсів освітньої установи, соціуму, регіону, мережі Інтернет. Важливою умовою індивідуалізації дидактичного процесу є відкритість і варіативність освіти. «Тьютор працює з освітою тьюторанта, яка виходить далеко за рамки інституалізованих форм, і передбачає формування останнім власного, унікального образу в існуючий культурі» [16, с. 14].

У межах вищої школи тьютор покликаний організувати самовизначення, самоздійснення особистості, сприяти самореалізації людини в професії. За своєю суттю це – педагогіка супроводу [6, с. 106 - 116], основою і умовою реалізації якої виступають партнерські відносини тьютор – тьюторант. Теоретичне обгрунтування системи супроводу базується на концепції вільного вибору як умови розвитку особистості. Вихідним положенням для формування теоретичних основ індивідуального супроводу у вищій школі можна вважати особистісно-соціальний підхід (А. Бойко), що реалізується через особистісно орієнтований (І. Бех, В. Слободчиков, І. Якіманська та ін.). У цьому контексті наголос робиться на індивідуально-соціалізуючому характері тьюторства. Тьютор несе відповідальність не лише за рівень знань, а й за формування особистості майбутнього фахівця. Відмінність тьюторської моделі від традиційної полягає в тому, що процеси навчання, соціальної практики і освітньої рефлексії розглядаються як рядоположні, при цьому провідна функція зберігається за процесом освітньої рефлексії. Пріоритетом стає опертя на внутрішній потенціал суб'єкта, реалізацію його права самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність.

Якщо мати на увазі тьютора педагогічної освіти, то це суб'єкт, що супроводжує професійний розвиток майбутніх педагогів у процесі їхньої підготовки. Потреби тьюторства сьогодні зумовлені необхідністю змін у педагогічній діяльності, а у зв'язку з цим і в педагогічній освіті – побудовою індивідуально орієнтованої системи педагогічної освіти (за індивідуальними можливостями), що супроводжує професійний розвиток педагогів. Тьюторство у вищій школі розвивається сьогодні переважно як один із складників кредитно-модульної системи навчання. Можна виділити універсальне тьюторство, що передбачає вербальну педагогічну взаємодію тьютора зі студентами, дистанційне он-лайн і оф-лайн тьюторство та ін. Класичне тьюторство – це регулярні індивідуально-групові,більшістю консультативні, заняття викладача-тьютора з 1 - 3-ма прикріпленими до нього на весь період навчання студентами. У традиційній структурі тьюторства (з британського досвіду) виділяють три різні функції: directorofstudies відповідає за навчання студентів у цілому, moraltutor – за їх моральність, tutor курує навчання окремого студента упродовж семестру чи навчального року [4, с. 116 - 122]. Нагальність упровадження тьюторства в українських закладах вищої освіти зумовлена, зокрема, збільшенням обсягів усіх видів самостійної роботи студентів, а на сьогодні –суттєвим переважання у навчальних планах і програмах годин, виділених на самостійну роботу, над аудиторними, що трансформує процес освіти студента в самоосвіту [7, с. 15 – 18]. Особистісна спрямованість самостійної роботи означає якнайповніше врахування інтересів, можливостей і прагнень молодої людини, допомогу студентові не тільки у виборі самостійного завдання, а й у організації його виконання. На тьютора в цих умовах покладаються передусім дві головні ролі – коуча (тренера, інструктора) і колеги, що іноді перетинаються. Ключовим методом при цьому, як правило, виступає постановка проблемно-пошукових завдань, що спонукає до пошуку істини, а засобами – самостійне вивчення джерел. Освітній процес відбувається з опертям на принципи діалогізації, суб'єктності, вербалізації. Тьютору належить досягти раціонального й доцільного поєднання в освітньому процесі загального й індивідуального. Він забезпечує можливість конкретному студенту зробити знання особистісно значущими, а консультативні тьюторські поради – необхідними в житті [1, с. 27 – 30]. І хоча у нашій країні тьютор – професія, якої ніби ще немає, але вона визріває у вищій школі як методичний супровід самостійної роботи, створення індивідуальних освітніх програм, індивідуальне й групове навчання-консультування.

Орієнтуючись на актуалізацію значення тьютора в освітньо-науковому процесі вищої школи, кафедра педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з 2015 – 2016 н. р. розпочала підготовку викладача-тьютора в магістратурі *011 Освітні, педагогічні науки* (Педагогіка вищої школи. Тьюторство). З цією метою в рамках контекстно-компетентнісної підготовки магістрів запроваджено спеціалізовані (елективні) навчальні курси: «Тьюторство і тьюторська технологія» [5], *«Наукова школа і персоніфікований досвід у світовому освітньому вимірі»*, «Організація самостійної роботи студентів і консультативної діяльності викладача-тьютора», «Грантова політика, міжнародні проекти і програми розвитку вищої освіти», багаторівневу практику (асистентську, науково-дослідну, архівну, музейну). При цьому реалізація магістерської освітньо-професійної програми здійснюється за контекстно-тьюторською технологією, що передбачає розроблення і виконання індивідуальних тьюторських програм, квазіпрофесійне, ситуативне моделювання майбутньої тьюторської діяльності, відповідні майстер-класи, тренінги тощо. Цілком погоджуємося, що аудиторна і позааудиторна тьюторська технології сприяють гуманізації освітньо-наукового процесу, становленню самобутньої особистості, самовихованню студента і самовдосконаленню тьютора-викладача.

Піднімаючи питання «тьюторського супроводу» у вищій школі, зазначимо, що більшість авторів-дослідників схиляються до визначення цього поняття як руху тьютора поряд із тьюторантом, в ході якого розробляється і виконується персональна освітня програма. У взаємодії викладач – студент викладачем-тьютором забезпечується своєчасна навігація можливих шляхів, допомога і підтримка (за потреби) у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії і програми. Метою тьюторського супроводу є розкриття освітнього потенціалу і задоволення потреб суб'єкта у саморозвитку, самоактуалізації через освітню діяльність. Серед основних положень тьюторського супроводу: урахування соціально-економічних умов «самоздійснення в освіті»; визнання права особистості на освіту і культурний розвиток, самостійний вибір способів реалізації освітніх прав; прийняття відповідальності за якість власної освіти, грунтовність розроблення і реалізації Індивідуальної освітньої програми (ІОП); гармонізація внутрішнього психічного розвитку особистості й зовнішніх умов освітньої діяльності. Відповідно, до функцій тьюторського супроводу прийнято відносити: 1) інформаційно-аналітичне забезпечення окремих етапів освітньої діяльності, розробки і реалізації ІОП; 2) проектування і самопроектування сценаріїв власного розвитку; 3) розвивальну діагностику освітніх потреб, можливостей і перспектив тьюторанта; 4) сприяння в антропологічному розвиткові тьюторанта з метою успішної реалізації ІОП, зокрема, через тренінги особистісного і професійного розвитку і саморозвитку; 5) технології формування тьюторської аутокомпетентності, самокомпетентності; 6) тьюторські навігації і консультування з проблем освіти, розроблення і реалізації ІОП; 7) обговорення з тьюторантом альтернативних сценаріїв просування в освіті; 8) ретроспекції освітньої діяльності (метод психобіографії); 9) організацію рефлексії; 10) тренінги самоуправління, саморегуляції емоційно-вольової сфери і самовідновлення особистості [12, с. 18 – 28].

У найзагальнішому вигляді під Індивідуальною освітньою програмою розуміємо програму освітньої діяльності, спрямовану на особистісний, професійний розвиток тьюторанта, розроблену і реалізовану ним на основі особистісних, освітніх, професійних інтересів, потреб і запитів. ІОП не лише дозволяє врахувати запити,

потреби, можливості особистості, але й урізноманітнити, оптимізувати види і форми її освітньої діяльності, виконуючи такі функції: нормативну (нормативно визначає і забезпечує освітню, самоосвітню діяльність тьюторанта, регулює її розвиток); інформаційну (інформує про освітню діяльність); мотиваційну (обгрунтовує цілі, цінності й результати освіти); організаційну (визначає види і форми, методи, моделі, варіанти, ресурси освіти); самовизначення (дозволяє реалізувати потребу у самовизначенні на основі реалізації освітнього вибору, а також потребу в самоактуалізації) [13, с. 23 – 27]. Одним із завдань тьюторського супроводу є не лише надання своєчасної допомоги і підтримки особистості в освіті, але і навчання самостійно долати труднощі цього процесу, відповідально ставитися до свого становлення, допомога у прагненні стати повноцінним суб'єктом власного освітнього, професійного, громадського життя. Таким чином, тьюторство – це педагогічна діяльність з індивідуалізації освіти, спрямована на з'ясування освітніх мотивів та інтересів особи, що навчається, пошук освітніх ресурсів для створення ІОП, праця з особистим освітнім замовленням, формування індивідуальної освітньої рефлексії [10, с. 21 – 22]. В процесі реалізації ІОП виникає необхідність трактування ще одного поняття – «тьюторської дії», яка розглядається в якості цілісної одиниці професійної діяльності. Вона включає три етапи: 1) створення тьютором надлишкового освітнього середовища, перш за все за рахунок розкриття тьюторантом освітнього потенціалу оточуючого соціуму, його власне соціальної, інфраструктурної, культурно-предметної складової, а також виявлення і використання антропологічного освітнього потенціалу; 2) навігація освітнього маршруту тьютором і/або самим тьюторантом; 3) стратегування – обговорення можливості різних масштабів дії тьюторанта [11, с. 65–67].

Основними формами супроводу студентів закладів вищої освіти є індивідуальний і груповий тьюторіали. Під індивідуальним тьюторіалом розуміємо консультативну зустріч тьютора і тьюторанта, метою якої є просування за певними напрямами тьюторського супроводу студентів, а серед ключових фунуцій тьюторіалу виділяємо: 1) виявлення, фіксацію, проектування і аналіз освітньої мети та інтересів тьюторанта; 2) виявлення ресурсів і побудову ресурсної карти під освітні запити; 3) супровід конструювання і реалізації ІОП; 4) організацію рефлексії освітніх спроб, подій, руху за ІОП; 5) підбір адекватного способу подолання труднощів у діяльності; 6) поетапне коригування ІОП та освітніх стратегій. У свою чергу оцінювання ефективності індивідуального тьюторіалу може здійснюватися за такими критеріями: 1) фіксація наслідків, які виникли на попередньому тьюторіалі; 2) нарощування, зафіксоване в рефлексії за одним із напрямів тьюторіалу; 3) зростання ініціативи, відповідальності й самостійності тьюторанта, що проявляється як внутрішньо в тьюторіалі, так і в професійній та освітній діяльності. Проектування і реалізація індивідуальних тьюторіалів передбачають такі підходи: орієнтування на поточний рівень професійного самовизначення тьюторанта як відправної (стартової) лінії; розгортання тьюторіала на основі пробно-продуктивних дій тьюторанта; сприйняття тьюторіала як потенційного старту зростання і розвитку; одночасне дотримання первинного задуму тьюторіала і фіксація ймовірного руху тьюторанта в ньому [15, с. 41 – 48].

На відміну від індивідуального груповий тьюторіал часто називають навчальним тьюторським семінаром. Це відкрите навчальне заняття із застосуванням методів інтерактивного й інтенсивного навчання, спрямоване на набуття досвіду використання модельних і нестандартних ситуацій [14, с. 34 - 37]. Мета групового тьюторіалу принципово відрізняється від індивідуального і має такі характеристики: 1) вихід на індивідуальну позицію за рахунок групового ресурсу та індивідуальне освітнє просування на тлі загальної групової роботи; 2) ймовірнісний характер (на відміну від тренінгу, де йде робота на відпрацювання конкретної навички); 3) виявлення внутрішньогрупових ресурсів через особу кожного учасника тьюторіалу; 4) виникнення проектних і дослідницьких міні-груп; 5) створення загального змістового поля; 6) супровід групи як суб'єкта освіти [11, с. 29 – 34]. Організація, механізм реалізації змісту тьюторіала залежать від конкретної практико орієнтованої мети (пошук вирішення проблемної ситуації, відпрацювання практичних умінь, вироблення моделі поведінки за певних умов тощо). Перевага надається активним й інтерактивним технологіям – діловій чи рольовій грі, тренінгу, мозковому штурму, презентації, ситуативному аналізу, круглому столу, конференції, захисту проекту тощо. Технічні засоби застосовуються з метою підвищення ефективності, скорочення часу на проведення тьюторіалу й т. ін. Упроваджуються методи і прийоми створення сприятливого психологічного клімату [10, с. 54 – 59]. Тьюторіали можуть офіційно вводитися в навчальний розклад, тим більше, що за типологією тьюторська консультація логічно вписується в загальну структуру освітньо-наукового процесу закладу вищої освіти: 1) стартова – проводиться на початку року, коли студентом спільно з тьютором намічаються найближчі цілі й завдання, формулюються очікування, планується робота індивідуально чи тьюторською групою; 2) аналітична – аналізується певний етап реалізації ІОП, виявляються «плюси» і «мінуси», труднощі й несподіванки, з якими довелося стикнутися тьюторантам, висловлюються побажання і пропозиції на майбутнє; 3) робоча – підбиваються проміжні підсумки поточної роботи, визначаються труднощі в реалізації ІОП, їх причини і способи подолання; 4) підсумкова – фіксуються просування кожного студента удосягненні мети і завдань, поставлених первинно на певному етапі реалізації ІОП; 5) тематична – обговорюються актуальні проблеми на основі запитів і потреб студентів [2, с. 11 – 20].

У сучасній системі вищої освіти України тьюторство найбільш розповсюджене в дистанційній освіті (ДО). Тут продуктивно використовуються технології індивідуального консалтингу, напрацьовані університетською системою Великої Британії. Тьютор організовує ефективне вивчення курсу. Проводить семінари і консультує студентів, перевіряє і коментує письмові завдання. Напрями діяльності тьютора в ДО наступні: надавати допомогу в досягненні найкращого освітнього результату; забезпечувати зворотній зв'язок від педагогів до виконаних завдань; проводити консультації (тьюторіали); супроводжувати індивідуальний освітній рух студента; підтримувати в нього зацікавленість у навчанні протягом усього курсу. У ДО тьютор виконує педагогічну, соціальну, управлінську, технічну функції та виступає в ролі коуча, керівника, модератора, мотиватора, експерта, новатора, порадника [9, с. 47 – 51]. До основних форм реалізації дистанційної тьюторської діяльності відносять аудіовізуальний і контактний тьюторіали. Основними засобами роботи з тьюторськими групами (10 – 20 учасників) виступають метод кейс-стади, медіапедагогічні засоби (газети, журнали, тези доповідей, лекцій, слайди, таблиці, аудіо- і відеозаписи, телебачення). Зв'язок із тьютором відбувається, як правило, через електронну пошту, он-лайн форуми, синхронні комп'ютерні й відеоконференції, вебінари. На нього покладається місія методиста (розроблення завдань, змісту проекта), стимулятора (пробудження інтересу до проекту, більш глибокого проникнення в роботу над ним, подолання труднощів), спостерігача (формування атмосфери співробітництва, навиків взаємодії, кооперації), технічного спеціаліста і експерта. Таким чином, у ДО тьюторство особливо стверджується як система наставництва, супроводу, заснована на академічній і психологічній допомозі тьютора-викладача студентам [3, с. 30 – 33]. Зазначене актуалізує впровадження тьюторства як у стаціонарному, так і в заочному й стаціонарно-заочному (змішаному) навчанні. Це може бути, зокрема, сайт віддаленого навчання. Він дозволить реалізовувати дидактичні нововведення, створить умови для практичного відпрацювання у неперервній педагогічній освіті нових педагогічних технологій, забезпечить організацію асинхронного навчання студентів [8, с. 6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, процеси реалізації концепції неперервної професійної освіти, яка забезпечує кожній людині можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії з метою професійного, кар'єрного і особистісного росту; організація мережевої взаємодії освітніх установ для розвитку мобільності у сфері освіти; зростання експортного потенціалу освіти потребують організації педагогічної

підтримки індивідуальної освіти, що найбільш ефективно реалізується у моделі тьюторського супроводу. Це в свою чергу зумовлює необхідність офіційного запровадження посади «тьютор» у Класифікатор професій України, що сприятиме науково-методичному і нормативно-правовому забезпеченню існуючих тьюторських практик, здійсненню професійної експертизи і сертифікації діючих тьюторських центрів, які масово виникають і функціонують на неофіційних засадах, у більшості з приватної ініціативи, рекламуючи послуги з підготовки тьютора, при цьому не до кінця (а подекуди й помилково) розуміючи зміст тьюторської професійної діяльності. Офіційне запровадження посади «тьютор» до державного реєстру професій безперечно сприятиме встановленню партнерських зв'язків із зарубіжними освітніми центрами, створенню міжнародних інформаційних баз з проблематики тьюторства та обміну досвідом тьюторської діяльності, інтернаціоналізації освітніх процесів в Україні та їх ідентифікації у світовому освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Бойко А.М. Індивідуальні тьюторські завдання для самостійної роботи студентів II – V курсів (інтегрований курс теорії та історії педагогіки) / Бойко А.М – Київ-Полтава, 2010. – 400 с.
2. Гордон Эдвард, Гордон Элайн. Столетия тьюторства. Ижевск, 2008. 321 с.
3. Дем'яненко Н.М. Історичні витоки і сучасна модифікація тьюторства у вищій школі України. Вища освіта України. 2007. № 2 (додаток 1). Т. 1. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». С. 30-33.
4. Дем'яненко Н.М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії для вищої школи України. Зб. наук. праць. Сер. Пед. науки. Полтав. держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2007. Вип. 5 (57). С. 116-122.
5. Дем'яненко Н.М. Тьюторство і тьюторська технологія: навчальна програма. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки магістрів галузі знань 01 Освіта, спеціальності 011 Науки про освіту (Педагогіка вищої школи) за контекстно-тьюторською технологією (спеціалізації «Андрагогіка», «Тьюторство»)/за ред. Н.М. Дем'яненко; Нац. пед. університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2017. Ч. II. С. 160 –179.
6. Дем'яненко Н.М. Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів. Історико-педагогічні студії: наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2008. Вип. 2. С. 106-116.
7. Дем'яненко Н.М. Тьюторські технології у вищій школі України ПостМетодика. 2007. № 6 (77). С. 15-18.
8. Дем'яненко Н.М. Тьюторство у вищій школі: від концептуального обгрунтування до впровадження. Освіта. 2016. № 13-14 (5708-5709). С. 6.
9. Жилина М. Ю. Образовательное событие: варианты прочтения. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора.М., 2009. С. 47 – 51.
10. Зоткин А. Идея тьюторства и проблема субъективности в образовании. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Томск, 2005.
11. Ковалева Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. М.-Воронеж, 2000.
12. Ковалева Т. М. Новые задачи тьюторской практики: от потенциала к ресурсу. Тьюторские практики. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. Томск, 2009. С. 18 – 28.
13. Ковалева Т. М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы научно-методического семинара. М., 2009. С. 23 – 27.
14. Колосова Е. Б. Тьютор как новая педагогическая позиция. М., 2008. 243 с.
15. Попова (Смолик) С. Ю. Тьютор и его компетенции в системе высшего профессионального образования. Тьюторские практики: от философии до технологии. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Волгоград, 2010. С. 41 – 48.
16. Щедровицкий П. Г. Об исследовательской программе тьюторства. Школа и открытое образование: Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической тьюторской конференции. М.-Томск, 1999. С. 12-20.

References

1. Boyko A.M. (2010), Indyvidualni tiutorski zavdannia dlia samostiinoi roboty studentiv II – V kursiv (intehrovanyi kurs teorii ta istorii pedahohiky) [Individual tutorial tasks for independent work of students of the II – V year students (an integrated course of the theory and history of pedagogy)],Kiev; Poltava,400 p.
2. Gordon Edward, Gordon Eline. (2008), Stoletyiatiutorstva [Centuries of tutoring], Izhevsk, 321 p.
3. Demyanenko N.M. (2007), Istorychni vytoky i suchasna modyfikatsiia tiutorstva u vyshchii shkoli Ukrainy [Historical origins and modern modification of tutoring in the higher school of Ukraine]*Higher education in Ukraine. (appendix 1). V. 1. Thematic issue «High school Pedagogy: methodology, theory, technology»*,№ 2,pp. 30-33.
4. Demyanenko N.M. (2007), Systema tiutorstva: aktualizatsiia retrodosvidu Velykoi Brytanii dlia vyshchoi shkoly Ukrainy [System of tutoring: actualization of the retrospective experience of Great Britain for the higher school of Ukraine], *Collection of scientific works. Series of pedagogical sciences. Poltava State Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Poltava*, Issue 5 (57).- pp. 116-122.
5. Demyanenko N.M. (2017), Tiutorstvo i tiutorska tekhnolohiia: navchalna prohrama: navchalno-metodychnyi kompleks fakhovoi pidhotovky mahistriv haluzi znan 01 Osvita, spetsialnosti 011 Nauky pro osvitu (Pedahohika vyshchoi shkoly) za kontekstno-tiutorskoiu tekhnolohiieiu (spetsializatsii «Andrahohika», «Tiutorstvo») [Teaching and tutoring technology: educational program: educational-methodical complex of professional training of masters of field of knowledge 01 Educationof a specialty 011 Education Sciences (Pedagogy of the higher school) for contextual-tutor technology (specializations«Andragogika», «Tyutorstvo»)], edited by N.M. Demyanenko; National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Kyiv,P. II. -pp. 160-179.
6. Demyanenko N.M.(2008), Tiutorstvo - tekhnolohiia suprovodu osobystisno-profesiinoho rozvytku studentiv [Tutoring is a technology for supporting the student's personal and professional development], *Historical and pedagogical studios: scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanov*, Is. 2,pp. 106-116.
7. Demyanenko N.M.(2007), TiutorskitekhnolohiiuvyshchiishkoliUkrainy [Tutoring technologies in the higher school of Ukraine] *PostMethodology*, № 6 (77),pp. 15-18.
8. Demyanenko N.M.(2016), Tiutorstvouvyshchiishkoli: vidkontseptualnohoobhruntuvanniadovprovadzhennia [Tutoring in the higher school: from conceptual rationale to implementation]*Education*, № 13-14 (5708-5709), p. 6.
9. Zhilina M. Yu. (2009), Obrazovatelnoeso butye: varyantu prochtenyia [Educational event: reading options] *Organization of tutor support in an educational institution: content, rationing and standardization of tutor activities*, M.,pp. 47-51.

10. Zotkin A. (2005), Ydeia tiutorstva y problema subъektyvnosty v obrazovanyy [The idea of tutoring and the problem of subjectivity in education], *Tutoring: concepts, technologies, experience*, Tomsk.

11. Kovaleva T.M. (2000),Ynnovatsyonnaia shkola: aksyomuyhypotezu [Innovative school: axioms and hypotheses], M.; Voronezh.

12. Kovaleva T.M. (2009), Novue zadachy tiutorskoi praktyky: otpotentsyalakresursu[New tasks of tutorial practice: from potential to resource], *Tutor practice. Support of individual educational programs,* Tomsk,pp. 18-28.

13. Kovaleva T.M. (2009), Odeiatelnosty tiutora v sovremennom obrazovatelnom uchrezhdenyy [On the activity of a tutor in a modern educational institution], *Organization of tutor support in the educational institution: content, rationing and standardization of the tutor's activities: materials of the scientific and methodological seminar*, M.,pp. 23-27.

14. Kolosova E. B. (2008),Tiutor kak novaiap edahohycheskaia pozytsyia [Tutor as a new pedagogical position], M., 243 p.

15. Popova (Smolik) S. Yu. (2010),Tiutor yeho kompetentsyy v systeme vussheho professyonalnoho obrazovanyia [Tutor and his competences in the system of higher professional education], *Tutor practice: from philosophy to technology: materials of the Interregional scientific and practical conference*, Volgograd,pp. 41-48.

16. Shchedrovitskii P.G. (1999), Obyssledovatelskoiprohrammetiutorstva [About the research program of tutoring],*School and open education: a collection of scientific papers on the basis of the All-Russian scientific and practical tutor conference,* M.; Tomsk,pp. 12-20.

Обосновано феномен тьюторства в высшей школе, раскрыта сущность понятий: «тьютор», «тьюториалы», «тьюторские действие», «педагогика сопровождения». Основой и главным условием развития тьюторства определены партнерские субъект-субъектные отношения преподаватель-студент. Тьюторское сопровождение в высшей школе истолковано как педагогическую деятельность по индивидуализации образовательного процесса, которая предполагает постановку и реализацию образовательных целей личности средствами разработки и внедрения индивидуальных образовательных траекторий и индивидуальных образовательных программ. Доказано значение тьюторства в формировании открытого научно-образовательного пространства высшей школы, развитии современных образовательно-интеграционных процессов.

Ключевые слова: *тьютор, тьюторское сопровождение, тьюториалы, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальная образовательная программа, партнерство в образовании.*

Modern trends of human civilization development determine the individual educational way of person on the open education basis. A special place in supporting of personality development in the information society belongs to a tutor.A tutor is a central figure while a tutorial is an officially recognized component of the British educational system. Today this profession is actualized in many European countries. Social and personal request for a tutorial support is increasing in Ukraine. A tutorial is developing as a basis for the formation of teacher-student partnership. On the other hand, pedagogically expedient, subject-subjective, moral and aesthetic relations are a condition for the tutorial technology implementation. They form a personally oriented activity of two equal partners - a tutor and tutorant. It should be emphasized on the individual-socializing nature of tutorial. A tutor is not only responsible for the level of knowledge, but also for the formation (upbringing) of the individual.A tutorial accompaniment is a pedagogical education individualizing activity which is directed at the identification and development of educational motives and interests of the person, the search for educational resources for the creation of an individual educational program, the formation of person educational reflection. It involves the educational environment organizing, actual support for the formation and implementation of a tutor`s individual educational program; its methodical support. A tutorial support is carried out in accordance with the peculiarities of the age of the tutorants (from preschool age), provides the pedagogical provision of autonomous formulation and realization of the person's educational goals, stimulation and motivation of independent educational activity.The Department of Pedagogy and Psychology of Higher Education has carried out a tutor professional and pedagogical training at the National Dragomanov Pedagogical University since 2015.

Key words*: tutor, tutorial accompaniment, tutorial, individual educational trajectory, individual educational program, partnership in education.*

УДК 378.016:376

Долинний Юрій Олексійович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка, м. Глухів

СТУПІНЬ ВПЛИВУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ УЧБОВИХ ПРОГРАМ НА ПОКАЗНИКИ МОТИВАЦІЙНОГО ТА КОГНІТИВНОГО КРИТЕРІЮ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

*Проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту у вищій школі до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Метою даного дослідження є виявлення ступеню η% впливу експериментальної та загальної учбових програм на показники мотиваційного та когнітивного критерію готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Для реалізації дослідження були застосовані**:** діалектичний метод (принцип історизму, принцип системності, принцип діалектичного протиріччя, принцип єдності якості й кількості, принцип діалектичного заперечення, принцип розвитку, принцип причинності); педагогічне анкетування, педагогічні спостереження й експеримент; методи математичної статистики; метод дисперсійного аналізу. Результати проведених досліджень впливу експериментальної та загальної програм на підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями встановлено, що використання експериментальної програми під час навчання бакалаврів з 2-4 курс має більший % приріст освоєння мотиваційного та когнітивного критерію готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи.*

Ключові слова*: вплив, учбові програми, фахівці, фізичне виховання, фізична реабілітація.*

Постановка проблеми. В останні роки значно зростає кількість дітей з обмеженими фізичними можливостями, які впродовж усього життя потребують державної допомоги. Тому сьогодні вкрай важливо мати висококваліфікованих, компетентних і конкурентоспроможних фахівців з фізичної реабілітації, які ефективно будуть відновлювати стан здоров'я та фізичну працездатність дорослих і дітей. Життєвий досвід, практика фізичного виховання та спорту сприяють комплексній

реалізації проблеми реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями, освіти, виховання, формуванню позитивного морального та психофізичного клімату в суспільстві.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищій школі. Підвищена увага до цього питання великої кількості педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не мають права залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, системи людських взаємин і цінностей. Ці діти мають такі ж права, як і здорові: їм необхідно повноцінно навчатися, отримувати загальну освіту та в майбутньому приносити користь суспільству та державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив вивчити значний досвід з теорії та практики професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту у вищій школі. Безперервності професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту досліджували І. Башкін, Н. Бєлікова, Р. Гайволя, С. Гончаренко,Л. Демінська, І. Зязюн, В. Кузнецов, В. Кукса, С. Сисоєва, Л. Сущенко, Ж. Холодов та інші [1-5; 7; 8; 11].

Вади дітей з обмеженими фізичними можливостями розглядали І. Бех, В. Бондар, О. Гузій, Ю. Долинний, В. Засенко, О. Куц, Д. Лубовський, Є. Мастюкова, Г. Мерсіянова, В. Оржеховська, В. Синьов, Є. Соботович, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Ярмаченко [6; 9; 10]. Особливості фізичної реабілітації з людьми, що мають обмеження в розвитку, досліджували І. Башкін, Т. Бойчук, О. Вацеба, А. Вовканич, Т. Д'яченко, Ю. Ляной, О. Марченко, В. Мухін. Соціально-педагогічний захист дитинства в Україні на державному, регіональному та місцевому рівнях розглядали В. Алфімов, О.Бондаренко, Л. Волинець, І. Звєрєва, О. Зінченко, В. Зінченко, Л. Міщик.

Мета статті: виявити ступінь η% впливу експериментальної та загальної учбових програм на показники мотиваційного та когнітивного критерію готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Завдання дослідження: 1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. 2. Перевірити ступінь впливу експериментальної та загальної учбових програм на показники мотиваційного та когнітивного критерію готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями

Для вирішення мети дослідження були застосовані теоретичні й емпіричні методи:

1. Для вирішення поставлених завдань у процесі аналізу наукової та методичної літератури було використано діалектичний метод (принцип історизму, принцип системності, принцип діалектичного протиріччя, принцип єдності якості й кількості, принцип діалектичного заперечення, принцип розвитку, принцип причинності); системний підхід, узагальнення, аналіз, синтез, індукція, дедукція.

2. Педагогічне анкетування, педагогічні спостереження й експеримент**.** При обробці отриманої інформації ми враховували, що дослідник підходить до предмета з наукових позицій, а респондент мислить за законами буденного мислення.

3. Методи математичної статистики − для обробки результатів отриманих у ході дослідження. Методи математичної статистики описані у спеціальній літературі (Б. Суслаков (1982), В. Іванов (1990), Ю. Тюрін (1998), Н. Кремер (2000) та інші), які забезпечують кількісний і якісний аналіз.

Для перевірки достовірності покращення результатів контрольних тестів значення F розрахункового порівнювались з критичними $F_{\alpha,\gamma1,\gamma2}$ із таблиці теоретичного розподілення Фішера для α=0,05. За допомогою дисперсійного аналізу при кореляції даних визначили ступінь впливу різних програм. Дані оброблялись засобами статистичного пакету комп'ютерної програми Microsoft Excel 8.0 for Windows. Оцінка статистичних гіпотез виходила із 5% рівня значимості, який забезпечує необхідну точність у педагогічних дослідженнях.

4. Метод дисперсійного аналізу − під час повторних вимірювань на одних і тих же об'єктах, які стикаються з сильним взаємозв'язком (кореляцією) вимірювань або випробувань**.**

Результати дослідження. Відмінності в програмі та методиці проведення занять між експериментальною та контрольної групами залежали від умов та вимог експерименту. У ході педагогічного дослідження вивчався вплив 2-х факторів (загальна та експериментальна програма) на зміну показників критеріїв готовності майбутніх бакалаврів. Реєструвалися результати запитань (%) відношення критеріїв (мотиваційного, когнітивного, рефлексивного, професійного) готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями за чотирма рівнями (високий, середній, достатній, низький) оцінювання як у контрольній групі, так і у експериментальній.

Для об'єктивного проведення експерименту щодо мотиваційного та когнітивного критеріїв готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями були розроблені по дві анкети:

– анкета № 1 дослідження мотиваційного критерію спрямована на виявлення учбово-пізнавальної мотивації студентів (майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, фізичної терапії) під час навчання у вищих навчальних закладах України;

- анкета № 2 дослідження мотиваційного критерію спрямована на виявлення діяльнісної мотивації студентів (майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, фізичної терапії) під час навчання у вищих навчальних закладах України;

- анкета № 3, 4 дослідження спрямована на виявлення когнітивного критерію у студентів (майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, фізичної терапії).

Результати динаміки дослідження наведених в таблицях 1–4 відображають характеристику показниківмотиваційного та когнітивного критеріїв готовності майбутнього бакалавра з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у контрольній та експериментальній групах.

Аналіз результатів анкети № 1 дослідження мотиваційного критерію готовності спрямованого на виявлення учбово-пізнавальної мотивації майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями під час навчання з 2014 по 2017 навчальний рік у вищих навчальних закладах України **(**див.табл 1) дав змогу виявити ступінь впливу різних учбових програм на дослідні групи**:**

Так як, $F_{0,05;\ 1;\ \mathbf{з}} < F_{\mathbf{р}}$, то показники достовірні:

- на всіх контрольних етапах у КГ (високий) спостерігаємо недостовірність результатів;

- після 500 занять у ЕГ (низький) спостерігаємо недостовірність результатів;

- у період 500 – 1000 занять у ЕГ (достатній) спостерігаємо недостовірність результатів;

- у період 1000 – 1500 занять у КГ (достатній, низький) та ЕГ (достатній, низький);

- у період 1500 – 2000 занять у КГ (достатній, низький) та ЕГ (середній, достатній, низький) групі.

Результати дисперсійного аналізу мотиваційного критерію (анкета № 1) протягом всього періоду навчання (1 – 2000 занять) спрямованого на виявлення учбово-пізнавальної мотивації

майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями під час навчання у вищих навчальних закладах України (див.табл. 1) свідчить про достовірні покращення.

Таблиця 1

Ступінь η% впливу експериментальної та загальної програм на мотиваційний критерій (анкета № 1) учбово-пізнавальної мотивації майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостямипід час навчання серед експериментальних і контрольних груп

Кількість занять	Високий рівень				Середній рівень				Достатній рівень				Низький рівень			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	η	F^p	η	F^p	η	F^p	η	F^p	η	F^p	η	F^p	η	F^p	η	F^p
1-500	25,0	3	36,4	24	9,7	13,4	16,2	49	30,1	75	62,5	75	34,0	16,3	5,6	6
500-1000	25,0	3	14,3	25	9,4	27	9,4	27	12,1	25	8,1	9	39,6	27	7,3	25
1000-1500	6,7	1	24,6	49	9,4	27	5,2	25	3,3	2,4	10,0	6	13,2	5,4	0,3	1
1500-2000	6,7	1	24,6	49	2,9	9	0,9	3	4,2	6	4,7	9	1,1	3	5,6	6
$F^{0,05;1;3} = 10,0$																
1-2000	59,2	5,12	72,5	121,4	40,5	61,3	37,2	47	45,6	41,5	61	24,5	67	40,7	24,7	15,4
$F^{0,05;1;12} = 3,26$																

Результати дисперсійного аналізу мотиваційного критерію (анкета № 2) спрямованого на виявлення діяльнісної мотивації майбутніх фахівців з фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями під час навчання у вищих навчальних закладах України (див.табл. 2) дають змогу вияснити наступну достовірність.

Так як, $F_{0,05;\ 1;\ 3} < F_{\mathbf{p}}$, то показники достовірні:

- на всіх контрольних етапах у КГ (високий рівень), контрольна група (достатній) та ЕГ (низький) спостерігаємо недостовірність результатів;
- після 500 занять у КГ (низький рівень) і ЕГ (середній) спостерігаємо недостовірність результатів;
- в період 500 – 1000 занять у ЕГ (достатній) спостерігаємо недостовірність результатів;
- в період 1000 – 1500 занять у КГ (низький) та ЕГ (достатній, середній);
- в період 1500 – 2000 занять у КГ (середній, низький) та ЕГ (середній, високий) групі.

Таблиця 2

Ступінь η% впливу експериментальної та загальної програм на мотиваційний критерій (анкета № 1) спрямованого на виявлення діяльнісної мотивації майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостямипід час навчання серед експериментальних і контрольних груп

Кількість занять	**Високий рівень**				**Середній рівень**				**Достатній рівень**				**Низький рівень**			
	КГ		**ЕГ**		**КГ**		**ЕГ**		**КГ**		**ЕГ**		**КГ**		**ЕГ**	
	η	$\mathbf{F}_p$	η	$\mathbf{F}_p$	η	$\mathbf{F}_p$	η	$\mathbf{F}_p$	η	$\mathbf{F}_p$	η	$\mathbf{F}_p$	η	$\mathbf{F}_p$	η	$\mathbf{F}_p$
1-500	11,4	6	26,7	24	15,0	4,9	8,3	5	4,9	5,4	19,2	4,2	19,2	4,2	0,4	3
500-1000	3,6	3	19,7	25	25,0	1,8	11,6	25	1,8	6	12,6	25	12,6	25	0,9	9
1000-1500	3,1	3	6,3	3	25	2,0	4,5	9,0	2,0	6	5,4	2	5,4	2	0,4	3
1500-2000	2,5	3	32,1	5	6,0	3,1	0	0	3,1	2	25,7	7,7	25,7	7,7	1,9	6,0
$F_{0,05;1;3} = 10,0$																
1-2000	25,3	11,1	63,2	14,9	42,1	29,7	28,1	18,0	18,6	10,7	15,5	16,0	56	13,8	6,1	15,8
$F_{0,05;1;12} = 3,26$																

Результати дисперсійного аналізу мотиваційного критерію (анкета № 2) протягом всього періоду навчання (1 – 2000 занять) спрямованого на виявлення діяльнісної мотивації майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями під час навчання у вищих навчальних закладах України (див.табл.2) свідчать про достовірні покращення. Але, порівняно з мотиваційним критерієм спрямованого на виявлення учбово-пізнавальної мотивації достовірність показників дещо зменшується.

Аналіз результатів дисперсійного аналізу когнітивного критерію (анкета № 3) підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями під час навчання (з 1 – 2000 заняття) у вищих навчальних закладах України (див.табл.3) дав змогу виявити, що підвищення результатів достовірні.

Так як, $F_{0,05;\ 1;\ 3} < F_{\mathbf{p}}$, то показники достовірні:

- після 500 занять у ЕГ (низький рівень) спостерігаємо недостовірність результатів;
- в період 500 – 1000 занять у КГ (достатній) і ЕГ (низький) спостерігаємо недостовірність результатів;
- в період 1000 – 1500 занять у КГ та ЕГ (високий рівень);
- в період 1500 – 2000 занять у КГ (високий, достатній, низький) ЕГ (низький, середній) групі.

Таблиця 3

Ступінь η % впливу експериментальної та загальної програм на когнітивний критерій (анкета № 3) підготовки майбутніх фахівців з ізичного иховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями під час навчання серед експериментальних і контрольних груп

Кількість занять	Високий рівень				Середній рівень				Достатній рівень				Низький рівень			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	η	F_p	η	F_p	η	F_p	η	F_p	η	F_p	η	F_p	η	F_p	η	F_p
1-500	20,5	34,6	4,1	23	25,8	56	30,2	34,6	17,6	34,6	58	72,3	2,3	20	7,6	4,2
500-1000	4,4	10,0	2,0	40	15,8	121	35,1	14,2	3,6	2,5	33	121	2,1	20	1,3	6,0
1000-1500	0,9	0,62	0,3	4,6	6,6	32,7	41	20	11,6	20	12	33	0,8	10	6,2	32
1500-2000	0,9	1,0	1,6	9,5	4,4	10	13,3	0,76	0	0	6,5	10	0,4	2,7	1,5	1,9
$F_{0,05;1;3} = 10,0$																
1-2000	30,1	21,3	12	58,6	54,4	131	79	24	36	28	74,3	150	10	26,7	21,3	11,9
$F_{0,05;1;12} = 3,26$																

Результати дисперсійного аналізу когнітивного критерію (анкета № 3) підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями під час навчання (1 – 2000 занять) у вищих навчальних закладах України (див.табл.3) свідчать про достовірність дослідження на даному етапі.

Аналіз результатів дисперсійного аналізу когнітивного критерію (анкета № 4) підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями під час навчання (з 1 – 2000 заняття) у вищих навчальних закладах України (див.табл.4) свідчить про достовірність показників.

Так як, $F_{0,05;\ 1;\ 3} < F_{\mathbf{p}}$, то показники достовірні:

- у КГ (високий рівень) і ЕГ (низький) спостерігаємо недостовірність результатів на всіх контрольних етапах;
- у період 1 – 500 занять у ЕГ (середній) спостерігаємо недостовірність результатів;
- в період 500 – 1000 занять у у ЕГ (високий рівень) спостерігаємо недостовірність результатів;
- в період 1000 – 1500 занять у КГ (середній, достатній) та ЕГ (середній);
- в період 1500 – 2000 занять у всіх групах окрім КГ (низький).

Таблиця 4

Ступінь η % впливу експериментальної та загальної програм на когнітивний критерій (анкета № 4) підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостямипід час навчання серед експериментальних і контрольних груп

Кількість занять	Високий рівень				Середній рівень				Достатній рівень				Низький рівень			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	η	F_p	η	F_p	η	F_p	η	F_p	η	F_p	η	F_p	η	F_p	η	F_p
1-500	4,3	6	87	30	84	121	1,1	3	23,5	24	69	49	78	75	2,1	3
500-1000	1	3	8,5	6	53	25	7,6	25	23,1	27	56	49	40	25	4,9	9
1000-1500	1	3	9	25	57	6	4,2	6	7,1	9	39	25	56	13	2,3	3
1500-2000	0,2	1	0,5	0,3	21	3	0,2	1	3,6	3	29	5,4	37	27	4,9	9
$F_{0,05;1;3} = 10,0$																
1-2000	9,5	12	76,4	29,4	88,7	31,5	19,1	25,7	56,6	50,8	85,4	56,7	90	103	21,4	24,8
$F_{0,05;1;12} = 3,26$																

Результати дисперсійного аналізу когнітивного критерію (анкета № 4) підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями під час навчання (1 – 2000 занять) у вищих навчальних закладах України (див.табл.4) свідчать про достовірність дослідження на цьому етапі.

Таким чином, дисперсійний аналіз мотиваційного та когнітивного критерію готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями дозволив визначити найбільший вплив на навчальну діяльність експериментальної та загальної програм під час навчання (з 1 – 2000 заняття) у вищих навчальних закладах України (див.табл.5) :

- аналіз результатів дисперсійного аналізу засвоєння мотиваційного критерію спрямованого на виявлення учбово-пізнавальної мотивації студентів вказує найбільший вплив у КГ – 66,9% (низький), у ЕГ – 72,5% (високий);
- аналіз результатів дисперсійного аналізу засвоєння мотиваційного критерію спрямованого на виявлення діяльнісної мотивації студентів вказує на найбільший вплив у КГ – 56,0% (низький), у ЕГ – 63,2% (високий);
- аналіз результатів дисперсійного аналізу засвоєння когнітивного критерію (анкета № 3) вказує на найбільший вплив у КГ – 54,4% (середній), у ЕГ – 78,8% (середній);
- аналіз результатів дисперсійного аналізу засвоєння когнітивного критерію (анкета № 4) вказує на найбільший вплив у КГ – 90% (низький), у ЕГ – 85,4% (достатній).

Таблиця 5

Ступінь η % впливу експериментальної та загальної програм на мотиваційний та когнітивний критерій готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями експериментальних і контрольних груп під час навчання (з 1 – 2000 заняття) у вищих навчальних закладах України

Групи	Рівень	Анкета			
		1	2	3	4
КГ	Високий	59,2	25,3	30,1	9,5
ЕГ	Високий	72,5	63,2	12	76,4
КГ	Середній	40,5	42,1	54,4	88,7
ЕГ	Середній	37,2	28,1	78,8	19,1
КГ	Достатній	45,6	18,6	36	56,6
ЕГ	Достатній	61,0	15,5	74,3	85,4
КГ	Низький	66,9	56,0	10	90
ЕГ	Низький	24,7	6,1	21,3	21,4

Висновки і перспективи подальших досліджень. В результаті проведених досліджень впливу експериментальної та загальної програм на підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями встановлено, що використання експериментальної програми під час навчання бакалаврів з 2-4 курс несе більший % приріст освоєння мотиваційного та когнітивного критерію готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи. Це підтверджує порівняльний (%) аналіз контрольних та експериментальних груп показників рівня готовності фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Список використаних джерел

1. Деминский А.Ц. Основы теории и методики физического воспитания / А.Ц.Деминский. – Донецк: Донеччина, 1995. − 520 с.
2. Долинний Ю. О. Системний підхід у формуванні готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями / Ю. О. Долинний // Наукові записки / ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 161. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. – С. 93–98.
3. Долинний Ю. О. Стан підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями / Ю. О. Долинний // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Випуск № 78. Том 3. – Херсон : Херсонський державний університет, 2017.– С. 109–113.
4. Иванов В. С. Основы математической статистики. − М. : Физкультура и спорт, 1990. − 175 с.
5. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания. М.: Академия, 2001. − С. 131–132.
6. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. − М. : Юнити, 2000. − 543 с.
7. Теория и методика физического воспитания: в 2 т. / под ред. Т. Ю. Круцевич. К.: Олимпийская литература, 2003.
8. Теорія і методика фізичного виховання: підручник для студ. вузів фіз. вихов. і спорту. В 2 т. Т.2. Методика фізичного виховання різних груп населення / за ред. Т. Ю. Круцевич. − К.: Олімпійська література, 2008. − 368 с.
9. Матвеев Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов. − Київ: Олимпийская литература, 1999. − 317 с.
10. Суслаков Б. А. Статистические методы обработки результатов измерений // Спортивная метрология / под ред. проф. В.М.Зациорского. − М.: Физкультура и спорт, 1982. − С. 19–62.
11. Тюрин Ю.Н. Статистический анализ данных на компьютере / под. ред. В.Э.Фигурнова. − М.: ИНФРА, 1998. − 528 с.

References

1. Deminskiy, A.Ts. (1995) Osnovy teorii i metodiki fizicheskogo vospitaniya [Bases of theory and methodology of physical education]. Donetsk: Donechchina [in Russian].
2. Dolinniy, Y.O. (2018). Sistemniy pidkhid u formuvanni gotovnosti maybutnikh fakhivtsiv z fizichnogo vikhovannya i sportu do reabilitatsiynoї roboti z ditmi z obmezhenimi fizichnimi mozhlivostyami [Approach of the systems in forming of readiness of future specialists on physical education of i sport to rehabilitation work with children with limit physical possibilities]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky [Scientific messages. Series: Pedagogical sciences], 161, 93–98 [in Ukrainian].
3. Dolinniy, Y.O. (2017). Stan pidgotovki maybutnikh fakhivtsiv z fizichnogo vikhovannya i sportu do reabilitatsiynoї roboti z ditmi z obmezhenimi fizichnimi mozhlivostyami [State of preparation of future specialists on physical education of i sport to rehabilitation work with children with limit physical possibilities]. Pedagogichni nauky [Pedagogical sciences], 3(78), 109–113 [in Ukrainian].
4. Ivanov, V.S. (1990). Osnovy matematicheskoy statistiki [Bases of mathematical statistics]. Moscow: Fizkultura i sport [in Russian].
5. Kholodov, Zh.K., &Kuznetsov, V.S. (2001). Teoriyai metodika fizicheskogo vospitaniya [Theory and methodology of physical education]. Moscow: Akademiya [inRussian].
6. Kremer, N.Sh. (2000) Teoriya veroyatnostey i matematicheskaya statistika [Theory of chances and mathematical statistics]. Moscow: Yuniti [inRussian].
7. Krutsevich, T.Yu. (Ed.). (2003). Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya v 2 tomakh [Theory and methodology of physical education]. Kyiv: Olimpiyskayaliteratura [inRussian].
8. Krutsevich, T.Yu. (Ed.). (2008). Teoriya i metodika fizichnogo vikhovannya v 2 tomakh. Tom 2. Metodika fizichnogo vikhovannya riznikh grup naselennya [Theory and methodology o fphysical educationi n 2 volumes. Volume 2.]. Kyiv: Olimpiyskaliteratura [inRussian].
9. Matveev, L.P. (1999). Osnovy obshchey teorii sporta i sistemy podgotovki sportsmenov [Bases of general theory of sport and system of preparation of sportsmen]. Kviv: Olimpiyskaya literatura [inRussian].
10. Suslakov, B.A. (1982) Statisticheskie metody obrabotki rezultatov izmereniy [Statistical methods of treatment of results of measuring]. InZatsiorskiy, V.M. (Ed.) Sportivnaya metrologiya [Sport metrology] (pp.19−62). Moscow: Fizkulturaisport [inRussian].
11. Tyurin, Yu.N. (1998). Statistic heskiy analizdann ykh na kompyutere [Statistical analysis of data on a computer]. Moscow: INFRA [inRussian].

Проблемой современной педагогической теории и практики является процесс профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями в высшей школе. Целью данного исследования является выявление степени % влияния экспериментальной и общей учебной программы на показатели мотивационного и когнитивного критерия готовности будущих специалистов по физическому воспитанию к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями. Для реализации исследования были использованы: диалектический метод (принцип историзма, принцип системности, принцип диалектического противоречия, принцип единства качества и количества, принцип диалектического отрицания, принцип развития, принцип причинности); педагогическое анкетирование, педагогические наблюдения и эксперимент; методы математической статистики; метод дисперсионного анализа. Результаты проведенных исследований влияния экспериментальной и общей программ на подготовку будущих специалистов по физическому воспитанию к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями показали, что использование экспериментальной программы во время учебы бакалавров с 2-4 курс несет больший % прирост освоения мотивационного и когнитивного критерия готовности будущих специалистов по физическому воспитания к реабилитационной работе.

***Ключевые слова**: влияние, учебные программы, специалисты, физическое воспитание, физическая реабилитация.*

The real problem of modern pedagogical theory and practice is a process of professional training of future specialists of physical education and sport to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities in higher school. Special attention to this problem is paid by plenty of teachers, psychologists, sociologists. It is predefined that children with the limited physical possibilities in modern democratic society have no authority, system of human mutual relations and values to remain on the side of a road of social' no-culturing processes. Children with the limited physical possibilities have the same rights, as well as healthy: they must study, that is get education and in the future to be of the use society and state.The purpose of this research is an exposure of percnentage of influences of experimental and general on-line tutorial on the indexes of motivational and cognitive criterion of readiness of future specialists on physical education to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities.For realization of this aim the following researches have been drawn: dialectical method (principle of historical method, principle of the system, principle of dialectical contradiction, principle of unity of quality and amount, principle of dialectical denial, principle of development, principle of causality); pedagogical questionnaire, pedagogical supervisions and experiment; methods of mathematical statistics; method of analysis of variance.Results of the conducted researches of influence of the experimental and general programs on preparation of future specialists on physical education to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities have shown that the use of experimental programs during the studies of bachelors from 2-4 years of study carries greater percentage increase of mastering of motivational and cognitive criterion of readiness of future specialists on physical educations to rehabilitation work. It is confirmed by the the comparative (%) analysis of control and experimental groups of indexes of level of readiness of specialists on physical education to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities.

***Key words**: influence, specialists, physical education, physical rehabilitation.*

УДК 378.035.091.59(045)

Красногорська Вікторія Вікторівна,
аспірант,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м Харків

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ

У статті розкрито роль студентського самоврядування у соціалізації молоді, яка є індикатором суспільно-політичних процесів у нашій державі. Автор розглядає поняття соціалізації, соціальної активності особистості, самореалізації та охарактеризовує види та ознаки соціальної активності студентства, можливості закладів вищої освіти для самореалізації майбутнього фахівця. Детально зупиняється на структурі та характеризує компоненти соціальної активності студентської молоді: мотиваційному, ціннісному, емоційно-вольовому, пізнавально-рефлексивному та динамічному.

***Ключові слова:**студентське самоврядування, соціальна активність, структура соціальної активності студентської молоді, соціальне виховання, соціалізація.*

Постановка проблеми. Із періоду становлення української суверенної незалежної, соціальної, правової держави, так і до нині відбувається активне утвердження демократичних засад в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства. Процес демократизації вимагає забезпечення прав і свобод усіх громадян. Демократизація стосується всіх верств населення та різних сфер діяльності громадян України, а тому не обійшла стороною й освіту.

На сучасному етапі розвитку особливого значення набувають наукові дослідження, результати яких можна використати в державотворчій практиці.

Першим на динамічні зміни в суспільстві реагує студентство, яке є індикатором суспільно-політичних процесів у нашій державі, що надає студентам можливість більш ефективно впливати на громадське життя. Саме держава проводить молодіжну політику, на меті якої стає створення необхідних суспільно-економічних, політико-правових, організаційних умов та гарантій длясуспільного становлення, як окремої молодої людини, так і всього молодого покоління. На сьогодні у вищих школах України діють різні студентські об'єднання, які презентують інтереси студентства та сприяють соціалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить, що актуальнимє організаціядіяльності органів студентського самоврядування (В. Астахова, В. Базилевич, І. Бех, В. Бондар, Я. Бурлака, О. Дубасенюк, О. Киричук, В. Кузь, Н. Ніколаєвський, В. Портних, І. Смирнов, М. Стельмахович, О. Якуба та інші). Особливий інтерес викликають наукові дослідження останніх років такихвітчизняних учених як Л. Божович, Л. Буєва, І. Зязюн, З. Зикова, А. Капська, В. Караковський, М. Красовицький, Т. Кириленко, В. Семиченко, С. Сисоєва, в яких розглядаються організаційні аспекти самоврядування студентів, проблеми соціальної зрілості та самореалізації, становлення студентів як суб'єктів життєвотворчості, виховання гуманістичних цінностей, формування здатності до свідомої саморегуляції [4].

Мета статті: проаналізувати роль студентського самоврядування у формуванні соціальної активності студентів.

Результати дослідження. Соціалізація — це процес опанування індивідом упродовж життя знань, норм і цінностей суспільства, до якого він належить. Кінцевою метою соціалізації має бути формування громадянськості, ступінь якої визначається тим, наскільки особа пристосувалася до соціальних відносин та сприяє розвитку суспільства [2, с. 37].

Головними інститутами, що формують орієнтації особи, є держава, громадські організації, школи, заклади вищої освіти тощо. Так, вища школа здійснює як безпосередню, так і латентну соціалізацію. Безпосередню — завдяки організації нформаційного

процесу (вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін, виховні заходи тощо). Латентну — через організацію інтерактивних процесів, завдяки яким засвоюються соціальні ролі та форми поведінки. У такий спосіб вища школа сприяє формуванню когнітивного компоненту соціалізації.

Важливим фактором соціалізації людини є розвиток її соціальної активності, що виявляється у поведінці особистості та її діяльності. Соціальна активність особистості — це системна соціальна якість, в якій виявляється рівень її соціальності, тобто глибина та повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин [4]. Ознаками соціальної активності особистості є сильне, стале прагнення впливати на соціальні процеси та дієва участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити наявний соціальний лад, його форми та елементи [1].

Студентське самоврядування надає широкі можливості для самореалізації особистості у різних сферах: організаційній, громадській, науковій, благодійній, роз'яснювальній, агітаційній та інформаційній. Участь у студентському самоврядуванні спрямована на розвиток позитивного ставлення студента до себе і суспільства як активного та відповідального соціального суб'єкта. Ми вважаємо, найважливішим узагальнюючим напрямом реалізації соціальної активності є активність в організаційній сфері, яка найбільш яскраво виражена у діяльності студентського самоврядування та об'єднує у собі різноманітні прояви соціальної активності [3, с. 9].

Для розуміння сутності феномену соціальної активності саме студентської молоді доцільно розглядати її структуру. Ми вважаємо, що до структури соціальної активності входять такі компоненти: мотиваційний, ціннісний, емоційно- вольовий, пізнавально-рефлексивний, діяльнісний [5]. Базовим компонентом соціальної активності студентів є мотиваційний, що містить потребу людини в налагодженні соціальних зв'язків, яка виникає через бажання: усвідомити власну позицію в системі взаємозв'язків, виховати відчуття впевненості у собі, утвердити власне «Я», досягти уваги, співучасті, підтримки від інших, знайти для себе позитивні стимули у житті, отримати емоційно-насиченесхвалення, сформувати самоставлення, обмінятися соціальними вміннями тощо [1]. Факт участі у студентському самоврядуванні стає істинним тоді, коли ця діяльність має соціальну цінність для студента. Ціннісна значимість діяльності для студентів базується на отриманні задоволення від її здійснення, самооцінці діяльності, на причинах і мотивах залучення до цієї діяльності. Аналіз сучасних реалій засвідчує, що процес формування системи соціальних цінностей у студентському середовищі є недостатньо динамічним та керованим. Адже більшість молоді перебуває у стані вибору своїх ціннісних орієнтацій. Тому серед студентів можна виокремити таких осіб, які характеризуються:

– гуманістичною спрямованістю;

– невизначеними ціннісними орієнтаціями, що пов'язані з нерозумінням молоддю сенсу власного життя, відсутністю життєвих орієнтирів;

– внутрішньо конфліктною, суперечливою орієнтацією, в основі якої лежать суперечності між особистісними ціннісними орієнтаціями, і цінностями, прийнятими у суспільстві, які викликані вже наявними, але ще не стабільними особистісними орієнтаціями студентів;

– прагматичною спрямованістюособистості.

Емоційно-вольовий компонент соціальної активності у контексті студентського самоврядування виявляється через такі особистісні риси, як: самостійність, організованість, відповідальність, здатність долатитруднощі, вміння доводити справу до кінця – це, так звана, вольова саморегуляція. Також важливим у межах цього компоненту соціальної тактивності є емоційне ставлення особистості до діяльності студентського самоврядування.

Показниками пізнавально-рефлексивного компоненту соціальної активності студентів у діяльності студентського самоврядування є: усвідомлення сутності студентського самоврядування, наявний досвід соціальної діяльності, здатність аналізувати свої вчинки, постійний пошук нової інформації, шляхів саморозвитку, самовиховання, самореалізації, вміння співвідносити свої можливості у перетвореннях навколишнього середовища із суспільними вимогами.

Безпосередні прояви соціальної активності у студентському самоврядуванні реалізуються через її діяльнісний компонент. Критеріями діяльнісного компоненту виступають: кількість реалізованих соціальних проектів, посада в органах студентського самоврядування чи прагнення обіймати певну посаду чи виконувати певні обов'язки у власному ЗВО, ступінь участі у різних напрямах соціальної діяльності в межах вишу [5].

Як відомо, студентське самоврядування є видом соціальної активності студентів тоді, коли воно створює реальні передумови для самореалізації особистості, розкриття всіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності, творчості, формування суб'єктності особистості. Активність студентів у студентському самоврядуванні вказує на те, чи є студентство споживачем, чи активним учасником суспільного життя. Студентське самоврядування є надзвичайно ефективним засобом формування демократичних традицій та культури, прищеплення навичок відстоювання та захисту своїх інтересів, інтересів громади [3, с. 9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Роль студентського самоврядування у формуванні соціальної активності студентської молоді ЗВО має значення, якщо участь у самоврядуванні виникає через бажання усвідомити власну позицію в системі взаємозв'язків, виховати відчуття впевненості у собі та здатності відповідати за свою діяльність. Представники соціально активної студентської молоді мають володіти певними навичками соціальної діяльності, вміти аналізувати свої вчинки та позитивно ставитися до діяльності студентського самоврядування.

Список використаних джерел

1. Булах І.С. Викладач – студент: психологія міжособистісних взаємодій : навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К.: Національний педагогічний ун-т ім. М. П.Драгоманова, 2005. – 106 с.

2.Косовець В.І. Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук / В. І. Косовець; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2009 – С. 37.

3.Студентське самоврядування: досвід, проблеми, перспективи розвитку: Збірник тез і статей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції / відповід. ред. В. С. Калюжний. Запоріжжя: ЗДІА, 2012.С. 9.

4. Сліпченко Л. В. Соціалізація особистості студента в контексті розвитку самоврядних структур ЗВО [Електронний ресурс] / Л. В. Сліпченко // Вісник Житомирського університету. Випуск 2(74). Педагогічні науки. – 2014. – Режим доступу до ресурсу:http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU 2014 2 9.

5. Базиленко А. К. Самоврядування як вид соціальної активностістудентської молоді [Електронний ресурс] А. К.Базиленко // Вісник Національного університету оборони України 3 (40). Питання психології. 2014 – Режим доступу до ресурсу:file:///D:/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/Vnaou_2014_3_37.pdf

References

1. Bulah I.S., Dolinska L.V. Teacher-student: psychologyofinterpersonalinteractions: teachingmethod. manual / I. S. Bulakh, L. V. Dolinskaya. - K .: NationalPedagogicalUniversitynamedafter. M.P. Dragomanov, 2005. - 106 p.

2. Kosovets V.I. Development of social activity of young people in conditions of socio-cultural environment of the village: author'sa bstract. Disforobtaining sciences. Step Cand. Ped Sciences / V.I. Kosovets; National Pedagogical University named after. M.P. Drahomanov - K .: National Pedagogical University named after. M.P. Drahomanova, 2009, p. 37.

3. Student self-government: experience, problems, prospectsofdevelopment: Collectionofabstractsandarticlesofthe All-Ukrainian student's scientific-practical conference / answer. Ed. V. S. Kalyuzhny Zaporozhye: ZDIA, 2012. C. 9.

4. Slipchenko L.V. Socialization of the student's personality in the context of the development of self-governing structures of ZWO [Electronic resource] / L.V. Slipchenko // Visnyk of Zhytomyr University. Issue 2 (74). Pedagogical sciences. - 2014. – Resource access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2014_2_9.

5. Basilenko A.K. Self-management as a form of social activity of student youth [Electronic resource] A.K. Basilenko // Bulletin of the National Defense University of Ukraine 3 (40). The question of psychology. 2014 - Resource Access Mode: file: /// D: /% D0% A0% D0% B0% D0% B1% D0% BE% D1% 87% D0% B8% D0% B9% 20% D1% 81% D1% 82% D0% BE% D0% BB / Vnaou_2014_3_37.pdf

В статье раскрыта роль студенческого самоуправления в социализации молодежи, которая является индикатором общественно-политических процессов в нашем государстве. Автор рассматривает понятие социализации, социальной активности личности, самореализации и характеризует виды, признаки социальной активности студенчества, возможности высших учебных заведений для самореализации будущего специалиста. Подробно останавливается на структуре и характеризует компоненты социальной активности студенческой молодежи: мотивационном, ценностном, эмоционально-волевом, познавательно-рефлексивном и динамическом.

Ключевые слова: *студенческое самоуправление, социальная активность, структура социальной активности студенческой молодежи, социальное воспитание, социализация.*

Democratization applies to all strata of the population and various spheres of activity of Ukrainian citizens, and therefore it did leave out education. Student community reacts first to dynamic changes in society. Student community is an indicator of social and political processes in our state, which gives students the opportunity to more effectively influence ons ocial life. Today, in higher education institutions of Ukraine, there are various student associations that represent the interests of students and promote the socialization of the individual. The purpose of the article is to analyze the role of student self-government in forming the social activity of students. Higher education carries out both direct and lat n tsocialization. In this way, the higher education contributes to the formation of the cognitive component of socialization. An important factor in the socialization of a person is the development of his social activity, which manifests itself in the behaviour of the individual and his activities. Student self-government provides wide opportunities for self-realization of a personality in various spheres: organizational, public, scientific, charitable, agitational and informational ones. The author believes that the structure of social activity includes the following components: motivational, value, emotional-volitional, cognitive-reflexive, and activity ones. Immediate demonstrations of social activity in student self-government arerealizedt hrough its activity component. The criteria for the activity componentare: the number of implemented social projects, the position in the bodies of student self-government or the desire to occupy a certain position or perform certain responsibilities in their own institution of higher education, the degree of participation in various areas of social activity within the higher education.

Key words: *student self-government, social activity, the structure of social activity of student youth, social education, socialization.*

УДК 37.01; 94 (477.87)

Кухарчук Ольга Степанівна,
кандидат історичних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

КУЛЬТУРНІ ЗВ'ЯЗКИ ЗАКАРПАТЦІВ З НАСЕЛЕННЯМ УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ: ПИСЕМНІСТЬ, ЗАРОДЖЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ЗНАНЬ, ОСВІТА

У статті представлені відомості про розвиток культурно-освітнього і суспільно-політичного життя краю за часів феодалізму: писемність, зародження історичних знань до XVIII ст., розвиток освіти, літератури, гуманітарних наук до середини XIX ст., культурних зв`язків закарпатців з населенням України.

Ключові слова: *літургікони, мінеї, євангелія, псалтир, «покрайні записи», церковна книга, літопис.*

Постановка проблеми. Давніми літературними пам`ятками XII-XVI ст., які дійшли до нас, були книги церковного вжитку: літургікони, мінеї, євангелія, псалтирі тощо. Окрема група пам`яток дає можливість простежити процес зародження історичних знань. Це: «покрайні записи» на церковних книгах, «учительні» євангелія, Гукливський літопис тощо. В XII-XVII ст. з різних міст України, європейських країн на Закарпаття потрапляли інкунабули, рукописні та слов`янські друковані книги церковного і світського характеру, зокрема «Острозька біблія» Івана Федорова (1581 р.). Широкого поширення в краї набула середньовічна повість «Александрія», завезена з українських земель. Цей твір став своєрідним навчальним посібником з історії і географії.Особливо багато літератури, в тому числі і твори окремих письменників, вчених завозилися зі сходу у XVIII – першій половині XIX ст., що посилювало потяг закарпатців до освіти, їх жадобу до знань, підтримувало почуття духовної спільності зі східними слов`янами.

У статті подаються відомості про розвиток народної освіти в XVI – першій половині XIX ст., зокрема про розширення шкільної мережі. Важливою подією в культурно-освітньому житті Закарпаття було відкриття в Ужгороді у 1793 р. на кошти населення першої учительської семінарії з українською мовою навчання. Відкриття середніх учбових закладів, де чимало предметів викладалося рідною мовою, було одним із засобів боротьби закарпатців проти латинізації та католицизму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес до історії Закарпаття завжди був неабияким. Минуле та сучасне краю, його майбутнє цікавили не лише населення Закарпаття, а й широку громадськість України, Словаччини, Угорщини, Румунії тощо. Це й природно, оскільки історичні долі сусідніх країн завжди переплітались, і через їх історію розкриваються окремі сторінки власної історії Закарпаття.

Початок вивченню історії Закарпаття започаткували його уродженці, частина яких емігрувала, а частина залишалася тут, в Закарпатті. Перші праці з історії краю написали на рубежі XVIII-XIXст. І. Базилович, І. Орлай, Ю. Гуца-Венелін та ін. Особливе місце серед них посідає праця М. Лучкая «Історія карпатських

русинів», що вважалася найбільшим дослідженням в даній області того часу. Віддав належне історії Закарпаття О. Духнович – найпомітніший серед вчених і громадських діячів XIX ст. [4].

Чимало писали про історію Закарпаття угорські та австрійські історики: Іштван Деньдєші (1629-1704), Габор Дойка (1769-1796), художники Імре Ревес (1859-1945), Міхай Мункачі (1844-1900), Шімон Голлоші (1857-1918), історики Карой Мейсарош (1821-1890), Тиводар Легоцький (1830-1915), Антоній Годинка (1864-1946) та ін.

Окремі періоди історії Закарпаття, як стародавнього часу, так і феодалізму, досліджували такі вчені й громадські діячі, як А. Кралицький (описання архівів монастирів, публікація уривків Мукачівського літопису, історико-географічні описання комітатів), І. Сільвай, О. Митрак, Ю. Жаткович (становище русинів в Австро-Угорщині, розвиток культури). Хоч статті названих авторів і не є суто історичними дослідженнями, але порушені в них питання мають важливе значення для розуміння специфіки історії Закарпаття.

Для вивчення окремих питань історії Закарпаття, взаємин його населення з угорцями, румунами, словаками, зв'язків з Україною певне значення мають праці філологів. У дослідженнях мовознавців В. Німчука, Й. Дзендзелівського, П. Лизанця, П. Чучки, В. Добоша, І. Сабадоша, К. Галаса висвітлені питання розвитку мови і міжмовних контактів народів Карпаторусського регіону. Вчені науково обґрунтували думку, що діалекти Закарпаття – частина української мови, а їх словниковий фонд збагачує мовознавство як науку [4]. Літературознавці В. Микитась, О. Мишанич, П. Лісовий, Т. Чумак, Ю. Сак, М. Зимомря простежили шляхи становлення літератури Закарпаття.

Мета статті: обґрунтувати особливості культурно-освітніх зв'язків закарпатців з населенням українських земель щодо писемності та освітти.

Результати дослідження. З розвитком феодальних відносин на Закарпатті,як і в Київській Русі, розвивається культура,зокрема писемність. Її поява пов'язана із прийняттям християнства. Оскільки тут не було окремого державного об'єднання, то і не видавалися офіційні документи, які б відбивали соціально-економічне становище. Тому давніми літературними пам'ятками були книги церковного вжитку: літургікони, мінеї, євангеліє, псалтирі, тощо.

Найдавніші закарпатські писані пам'ятки, які дійшли до нас,відносяться до кінця XII,а переважно до XIII-XVI ст. Тут у першу чергу слід назвати написані на пергаменті Мукачівські та Імстичівські уривки з євангелій та мінеї. Досить цікаве «Мукачівський псалтир» і «Ужгородський півустав», «Остромирово євангеліє». Цінними пам'ятками писемності XV-XVI ст. є «Ужгородська празднична мінея», «Треблянський пролог», «Торунський збірник», а також євангелія, тріоди, октоїхи, літургікони та інші рукописні богословські книги. Одне з євангелій XVI ст., знайдене в Ужгороді, умовно називається «московським», оскільки,мабуть, завезено із Москви [8].

Характерно, що названі пам`ятки культури, написані традиційно давньоруською мовою з домішками церковно-слов'явської містять велику кількість слів живої народної мови. До XV ст. належать і окремі пам'ятки світової писемності, зокрема дарчі грамоти, в яких є багато своєрідних закарпатських діалектизмів. Подібні грамоти, але без цих діалектизмів, зустрічаються повсюдно на Русі, аж до Новгорода і Пскова [1].

Відзначимо, що наприкінці XV ст. на Закарпатті проникали перші слов'янські друковані книги,видані у Кракові ШвайпольтомФіолею («Осьмогласник», «Часословець»), празькі видання білоруського діяча культури Георгія (Франциска) Скорини («Біблія русская...»та ін.) та книжки сербських діячів культури Божидора і Вікентія Буковичів, видані у Венеції («Сборник», «Молитвенник» тощо). Серед закарпатців великою популярністю користувалися видання російського першодрукаря Івана Федорова, зокрема його славнозвісна «Острозька біблія» (1581р.) [9].

Наприкінці XIX ст. були опубліковані з відповідними коментарями такі «учительні євангелія»: Няговське, Скотарське, Ізське, Данилівське, Сокирницький збірник, Углянський збірник «Ключ», Поляно-Кобилянська Тріодь 1561р. Всі вони, звичайно, богословського характеру, однак відбивають і деякі сторони господарського та політичного життя нового часу.

Так, у Данилівському євангелії XVII ст. відбито нахил селянства до садівництва. Це, зокрема, видно з таких слів: «Чом видиш, газда о дерево садовоє имеет старания, окоптует єго, обрізує, нахилят, щоби хосново было і щобы урожай добрий принесло». В іншому місці автор вислови своє занепокоєння засиллям латинізації: «Можеш то каждый розуміти ,видячи, што ся дієт межи нашим народом руским; ижгосподь-богузял у них царство і панство, а придал латинь, котрыи своїх учителей честує і им потребности і заслуги платят яко учителям і слугам божим» [15]. А ось і коментар І. Франка до цього уривку: «Як бачимо, автор уміє вдарити навіть у патріотичну струну, коли йому того треба і, очевидно, числить на симпатичний відгук у серцях слухачів» [15].

На Закарпатті в XVIIст. широкого поширення набула повість «Александрія», завезена з українських земель. Вона створена грецькою мовою у II-III століттях. На Русі перекладена в XI-XII ст. у XV-XVIII ст. поширилась перероблена, так звана сербська редакція повісті. Рукописні списки її на українських землях поширювалася до початку XX ст. Повість «Александрія» використовувалася в краї як підручник для навчання дітей, неодноразово переписувалася і тому відома під назвами «Ужгородський, Пістрялівський і Тишківський рукописи». У свій час Тишківька «Александрія» стала предметом скрупульозного дослідження [10].

Цікавою є доля Пістрялівського рукопису «Александрія». У цьому списку вміщено такий покрайній запис: «написана бисть книжниця сія от Мукачева недалеко, только єдна миля…Писал благої скусний младенец Ілья Беркович родом от Верецки, когла учил хлопці в Пістрялові у Василія Филипа». Виходить, що сільський учитель для селянських дітей переписував цю книгу .

У повісті давалися основні поняття з історії стародавнього світу, опис Македонії, Єгипту, характеризувалася військова діяльність короля Греції Філіпа, походи Олександра Македонського, його війна з перським царем Дарієм. Автор «Александрії» добре знав легенди про Олександра Македонського і одну з них наводить у розділі «О смерти Нектанова, от котрого мудрости Александр учился и от которого ся страху зачав». Тут же описано і ряд природніх явищ. Автор «Александрії», звичайно, людина релігійного світогляду і вважає неминучість кінця світу, і пояснює це так: «бо уже дурного потопу видного не будет,уже бо пред страшним судом затопит бог світ потопом огненним…и вшиткозгорит» [10].

Першою спробою більш-менш широкої подачі текстів давньої літератури Закарпаття є збірник творів письменників дорадянського Закарпаття «На верховині». Упорядкований та підготований доктором філологічних наук О. Мишаничем. Його перу належить також монографічне дослідження давньої літератури Закарпаття. За підрахунками вчених на Закарпатті знайдено кількасот рукописів і друкованих руських книг з XVII-XVIII ст., які описані і прокоментовані відомим літературознавцем, доктором філологічних наук В. Микитасем та які зберігаються у Фондах бібліотеки Ужгородського університету і Закарпатського обласного краєзнавчого музею [8].

З розвитком продуктивних сил Закарпаття зростає і потреба не лише у збільшенні кількості книг, а й у підвищенні загальної духовної культури населення. Одним з найстаріших монастирів був Грушівський, який за деяким твердженням,на початку XVII ст. став резиденцією Румунських православних єпископів. Про існування цього православного монастиря свідчить дарча грамота від 1-го травня 1404 р., за якою сини воєводи Баліци (Балки)-Дмитро і Олександр передали йому три села і право розпоряджатися на всій території цих сіл. Текст грамоти дослівно звучить так: «…три села монастирю і єдин млин. Єдно село Тересь, а друге Кривчич, а третіє Крушево і млинь, що є на земли Дольгополской на Сопунки,

гдепадає Сыпьнца у Тису, да служить монастиру… А тия села дадошепред ними и на наше віданіє і с полем, и с лісом, и с водою, и с всема прижитком да будут монастиру» [11]. Грамота важлива і тим, що в ній подано давні назви трьох закарпатських сіл: Тересь (Тересва), Кривчич (Крива), Крушево (Грушево), сьогодні всі Тячівського району. За своїми мовними особливостями грамота 1404р. досить близька до древньоруських і молдавських грамот ХІУ-ХУ ст. написана вона не румуном, а закарпатським українцем.

Важливою особливістю культурного життя монастирів була наявність при них друкарень. Багато дослідників історії Закарпаття, зокрема А. Балудянський, А. Кралицький, допускають, що така друкарня діяла і при Грушівському монастирі ще на початку ХУІІст. А деякі навіть висловлюють думку про те, що в ній видавав книги Швайпольт Фіоль-білоруський друкар, який прибув у ці краї, рятуючись від переслідування краківського єпископа. На жаль, ніхто не навів документів про існування друкарні, не відшукано жодної книги, виданої тут. Це стало підставою для деяких дослідників заявити, що «Грушівську друкарню треба одправити в царство казок», для інших що «на вопрос о существовании типографии в Грушевском монастире в ХУІІ ст.следует ответить утвердительно» [13]. Недоведеним залишилося це питання і на сьогодні. Друковані книги церковно-слов'янською і українською мовами, що були у вжитку на Закарпатті завозилися сюди з України і Росії. В краї друкарні з українським шрифтом було відкрито значно пізніше -1863р. в Ужгороді.

У зв'язку з дороговизною і відсутністю паперу освічені люди записували важливі події на полях рукописних і друкованих книг. Цей спосіб запису дістав назву- покрайні записи. Таким чином, до нас дійшли різноманітні відомості тогочасного життя - про погоду, урожай, хвороби, голод тощо. Ось один з таких записів: «Такоє літо сухоє, что мелай тай овес, трава, вшитко в суші погоріло. І за тим зима така суха, что марга гибла без води…, а потоки вшидко переслохли» [17]. Через покрайніх записів Острозької біблії, знайдено і в селі Бедевля Тячівського району, є таке повідомлення: «1710р. шашка (саранча) вийшла била в Мараморощі, глад бил велик., множество народа померло и розийшовся наруд. В мор великий померло всіх душ із дітьми у Бедевли 300» [11].

Зустрічаються відомості про інфляцію грошей. В записі, знайденому в селі Золотарьово Хустського району про це говориться так: «…стулко гроши било, як трави, у едной баби, тулко било, что у другий раз у газди авадь у пана тулко не било». І далі йде перелік цін різних речей. Цікавими є їх назви : «холошні, крисаня, постоли, чоботи»; категорії працюючих: «копачник, косар…» [11]. На рукописному євангелії з Великих Ком'ят під 1648 роком є записів про героїчні битви та успіхи козацько-селянських військ у період визвольної війни українського народу. Ось його заміст: «По смерти великого іменем короля Владислава польського ізвоєвали козаки Польшу. Почали палити вароші і села от ріки Дніпра од славного Києва і ляхов истинати…аж до ріки Вісли. Старшому козакові ім'я було Хміль» [11].

Цікавою є невелика записка латинською мовою, яка була знайдена в селі Гукливе (Воловецький район) під назвою «Про походження поселення Гукливе» й опублікована в 1929 р. Вона, на думку дослідників, була написана у ХУІІІ ст. місцевим православним священиком. Її автор з великою любов'ю описує красу природи рідного краю. А наведені назви сіл і міст, сусідніх із Закарпаттям держав, свідчить про непогану обізнаність з географією. Назву поселення Гукливе автор виводить від гуркотливого, стрімкого потоку, що протікає через нього [18]. Автор записки хотів залишити нам відомості про виникнення поселення на Гукливе, але з жалем зізнається: «Хто й коли вперше почав заселяти це поселення - точно не відомо» [18]. Але він певен у тому, що заселення здійснено людиною, яка любила ліси і мисливство (полювання). Можливо від прямої відповіді на це питання автора утримували якісь обставини, бо рукопис обривається на словах: «Але аби разом сказати те, що я хочу» [18].

Та справжнім свідченням зародження і розвитку історичних знань на Закарпатті ХУІІІ ст. є «Гукливський літопис». Уривки з цього літопису вперше були опубліковані О. Петровим у 1893 р., а повний його текст – Я. Стрипським у 1911р. Ця місцева літописна пам'ятка була знайдена в тому ж селі Гукливі під назвою «Новішая яже случишася». Вона починається описом подій з 1660 до 1760 р. з перервами, а з 1780 до 1830 р., записи ведуться послідовно рік за роком. Більшість з них українською мовою зробив місцевий священний Михайло Григаші. Записи характеризують, зокрема, природні умові та становище селян.

Ось один з таких записів: «1660р. Зима била твердая, сніг упав великий, так, же люди дорогу у ліс протоптати не могли…Люди в недостатку солому хижі, стодоли геть подерли марзі…не било штосіять. Люде з голоду пухли і в Мараморощи із голоду умираючи, а ще правда єть і издихлятину іли…і того року літо било мокроє і студеноє, врожаї слабии. Того ж року вівці, корови, коні на мотилицю коло Тиси вигибли найпаче їдячи морозовату тенгерицю. Того ж року люде їли січку, жаливу, ріпницю, кромплювину. Сівба погоріла, у Дебрецені і поза Тису по 12 золотих німецьких єден кобель жита платити…угорська земля зерно возила собі раде вижившленія і єденкобель жита платила по 5 золотих ринських, яко і по 6 у Галиції» [2].

Звичайно, не кожен міг заплатити таку ціну, і багатьох селян чекала голодна смерть. Взагалі літопис дає цікаву інформацію для роздумів. Тут є згадки про перебування на Закарпатті Ференца Ракоці ІІ, зимування на Верховині курців (учасників визвольної війни угорського нарду проти габсбургських завойовників в 1703-1711 роках), про посилення варти на кордоні у зв'язку з загостренням відносин між Росією і Польшею в другій половині ХУІІІст.- варта такою була, що «лем птах перелітав через Бескид» [2]. Автор підмітив і загострення відносин між Росією і Австрією з одного боку та Туреччиною з другого: «Цар Римський Іосиф Вторій и Павел Московський на противо царя Турецького повсталивоєвати…Турка до Мукачева близ тисяча приведено било, которіи поимав цар Іосиф, Москаль и еще більше бодрость із турка уробив». Тут відбито і антинародну внутрішню політику австрійського уряду, зокрема незадоволення селянських мас діями Йосифа ІІ в аграрному питанні, повідомивши про його смерть, автор пише, що «угорська земля всі єго декрети попалила, нумера з хиж постісувала, книги мірські попалила» [2].

Цікавими є замітки з приводу подій в Росії і Угорщині в кінці ХУІІІ ст., характеристика заходів, які вживалися угорським урядом з метою запобігати поширенню ідей французької революції 1789-1794р. Повідомляючи, що «цариця Московська Єкатерина померла», автор пише «и тогожде року в Угорській земли цілоє літо немеші ізобрали били лагри (табори), муштровалися і напротиво француза готовилися, але лиши келчик уробили і розійшлися без усякого хосна» [2]. Про досить високу компетентність автора у міжнародних подіях і доброзичливе ставлення до Росії свідчить його радісне повідомлення про розгром французів під Москвою 1812р.: «1813 р. Москаль француза голодом і землею в полях при Москві цілу армадію заморозив и так єго нагнав до французької земли». А далі описуються закордонні походи російської армії, зокрема події в Італії «Року 1813 в Тальянській земли француза москаль і німець множество убив біля вороша Липсії». І останній запис від 1830-го року повідомляє про холеру в Росії [2]. В літописі 7 разів зустрічаються записи про голод, хвороби і інші біди, и які буквально косили населення. Гукливський літопис поставлений І. Франком в ряд важливих пам'яток ХУІІІ ст. [15].

Відома ще одна літописна записка, яку зробив Ю. Вусяник, парох у Вишнім Шараді. Автор в основному описує метерологічні і господарські явища з 1770-1789 р. Але, подібно до Гукливського літопису, тут відбито невдоволення народу внутрішньою політикою Йосифа ІІ. «Навіть угорські пани зраділи смерті», – говорить автор, і якраз почалися уєдно зберати на світ і почали із всіх міст виданим царем книги, декрети, списки імілярні каталоги в нікоторих столицях огнем палити і кликали: «Йосифе, смотри теперь, аж єсть на небі, от туду поникай, аж єсь у пеклі і вутам натігайся, бо твои

вумаскиуди запущени..» Про голод і дорожнечу автор сказав: «завару, боже, од такових времен». В літературі згадується і Мукачівський літопис, в якому описані події починаючи ХУ ст. Першим про цю пам'ятку у 1874р. повідомив А. Кралицький. Однак О. Петров у 1893р. зробив висновок, що самої ж хронології не збереглося. А в 20-х роках інтенсивну роботу по її пошуку провів Ф.Тихий. Він шукав оригінал в окремих осіб у бібліотеках монастирів але безрезультатно. Висновок його – Мукачівський літопис не існував [14].

До нас дійшли і писемні пам'ятки, що містять в собі важливі принципи загальнолюдської моралі. Однією з них є «Наговскія поученія» з середини ХУШст. (1757-1758 рр.). Опублікував і прокоментував цю пам'ятку О.Петров в 1914-1923 рр., назвавши її «Первым рукописным пам'ятником карпато руського наречея», оскільки написана вона чистою народною мовою. Тут, звичайно, відсутня характеристика соціально-економічного і політичного становища краю, не описується і його історичне минуле. Автор пропагував у цій пам'ятці моральні принципи людського співжиття.

Ось деякі з них: «Неупивайся ніколи, ані найбурше коли постишь чом много злого діла у пянстві. І не гріши у переці родителюм своїм и каждому, кто єсть буршій…честуй каждого і служи до смерті каждого. Не держи ненависть, та й гнів, та й вражду, та лиху дяку, нікому не лай, нікому не давай раду лихую, та й не був товариш кривді, та й не сважайся ні з ким, та й не держийся твердий, алі милостивий іко каждому…тай не бесідуй слова глупии і порожнии… І не бий, не убивай, та й не сороми; не будь ненавислив, не чини злое, не кради, не розбивай, не чалуй,не перепущай дорого, не упродаже не укупли… І не хвалийся, і не радуйся, соромови другого не будь лицемірем» [12].

Цікаво знати в яких умовах духовенство розвивало своє «розумове життя». Один із його представників церковної еліти описує так: «становище угро-руського духовенства в ту епоху було вкрай важке і безвідрадне» [7]. Принижене і убоге, а нерідко підлягало навіть тілесним покаранням, при чім вони не одержували, подібно католицькому духовенству певні доходи, а тільки випадкові зовсім невеликі подаяння…так що повинні були перебиватися, головним чином, важким землеробством. Недивно тому, що в таких неможливих умовах суцільної освіченості, рабства і нужди, і моральний стан духовенства був дуже низький, і не рідкими були в його середовищі випадки моральної розпущеності, марновірства, пияцтва, бійок, крадіжок» [6]. За цих умов вищезгадувані писемні пам'ятки були іскорками, які все більше освітлювали дорогу до знань,з акладали основу розвитку культурно-освітнього життя нашому краї. Особливо слід пам'ятати такий висновок Великого Каменяра: «Але що є справді нове і цінне в тих оповіданнях і поученнях,так се їх мова – проста народна…» [15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Значний інтерес до історії Закарпаття, до його минулого і сучасного зростає сьогодні. Дух нового політичного мислення, розкріпачення думки, поглиблення процесу демократизації, розвиток незалежної української держави викликають підвищену увагу до минулого, до перспектив майбутнього України. У наш час набагато гостріше ставляться питання, хто ж ми насправді, кому належимо, яка історична доля краю, хто був поруч з нами на історичному шляху, хто допомагав розвиватись, а хто гальмував розвиток, прикриваючись нерідко фразами захисту інтересів трудящих, які взаємини між населенням по обидва боки Карпат.

Сподіваємося, що наведені у статті матеріали послужать доказам на підтвердження того, що закарпатоукраїнці в умовах іноземного поневолення не тільки зберегли свою мову, культуру, а й внесли вагомий внесок у світовий історичний процес, збагативши його зміст. У той час Закарпаття дало світові цілу плеяду яскравих особистостей, які не тільки підняли на новий щабель розвиток освіти й науки в краї, а й внесли свою лепту у зміцнення дружніх зв'язків українського народу з угорським, словацьким, чеським та іншими народами.

Список використаних джерел

1. Бідзіля В. І. Історія культури Закарпаття на рубежі нашої ери / В. І. Бідзіля. – Київ, 1971.– 166 с.
2. Біленький Я.(Г.Стрипський).Угроруські літописні записки // Записки наукового товариства Шевченка / під ред. М. Грушевського. – Львів,1911. - Кн.IV. – С.54 –82 с.
3. Грушевський Михайло. Історія України – Руси / Михайло Грушевський. – Львів, 1904. – Т.1. – 105 с.
4. Данилюк Д. Д. З історії заселення та розвитку культури Закарпаття в добу феодалізму (до середини XIX ст.) / Д. Д.Данилюк, В. І. Ілько– Ужгород. – 1990. – 71 с.
5. Енциклопедія Закарпаття : визначні особи XX ст. / редкол. : В. В. Бедь, М. М. Ганич, О. Д. Довганич та ін. ; Закарпат. обл. осередок наук. т-ва ім. Т. Шевченка, Карпат. ун-т ім. А. Волошина. – Ужгород : Ґражда, 2007. – 400 с. : іл.
6. Кондратович И.М. Очерки из истории Мукчевской Епархии / И.М. Кондратович // Карпаторусск. зборник. - Ужгород, 1930.– 97 с.
7. Кралицкий А. Список монастырей чина св. Василия Великого / А. Кралицкий // Научный зборник Галицько-русской матицы. - Вып.1.– Львов, 1865.– 52 с.
8. Микитась В. Давня література Закарпаття / В. Микитась. – Львів, 1968. – 78 с.
9. Падяк В. Нарис історії карпаторусинської літератури XVI-XXI ст. / Валерій Падяк; Дослідний центр карпатознавства . – Ужгород : Вид-во В. Падяка, 2010. – 204 с.
10. Панькевич І. Тишівська «Александрія» з початку ХУШ ст. / І. Данькевич // Науковий збірник товариства «Просвіта». – Ужгород, 1922.– 108 с.
11. Панькевич І. Покрайні записи на підкарпацьких церковних книгах / І. Панькевич // Науковий збірник товариства «Просвіта» в Ужгороді за 1928-1929 рр. – Ужгород, 1929. – 157 с.
12. Пеняк С. І. Ранньослов'янське і давньоруське населення Закарпаття VI-XIIIст. / С. І. Пеняк. – К., 1980. – 179 с.
13. Стрипский Я. Ци була друкарня в Грушові? / Я.Стрипский // Зоря. Часопис Подкарпатского общества наук, Рочник II. -1942. – Ч. 1-2. – 34 с.
14. Тихий Ф. Замітки до Мукачівської літописі з ХУ віку / Ф. Тихий // Науковий збірник товариства «Просвіта». – Ужгород, 1922. – 111 с.
15. Франко Іван. Данилівське (угроруське) учительне Євангеліє/ Іван Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах. – Т. 32. – 241 с.
16. Шандор В. Закарпаття, історико-правовий нарис від IX ст. до 1920 р. / Вікентій Шандор. – Нью-Йорк, 1992. – 292 с.
17. Яворський Ю. А. Исторические, личные, вкладные и другие записи… / Ю. А. Яворський //Науковий збірник товариства «Просвіта» за 1931 р. – 197 с.
18. Яворський Ю.А. Старая латинская записка о с. Гукливой / Ю. А. Яворський // Карпацкий світ. – Ужгород, 1929. – №9-10. – 738 с.

References

1. Bidzil V.I. (1971), Istoriia kultury Zakarpattia na rubezhi nashoi ery [History of culture of Transcarpathia at the turn of our era], Kiev, 166 s.
2. Bilenko Ya (G. Stripsky) (1904), Uhroruski litopysni zapysky. Zapysky naukovoho tovarystva Shevchenka [Ugrian-Rusyn chronicles. Notes of Shevchenko Scientific Society], Lviv, pp. 73-82
3. Hrushevsky Mikhail. History of Ukraine. Rusy [History of Ukraine. Rusy], Lviv, T.1., 105 s.

4. Daniluk D. D., Ilko V. I. (1990), Z istorii zaselennia ta rozvytku kultury Zakarpattia v dobu feodalizmu (do seredyny KhIKh st.) [From the history of settling and developing the culture of Transcarpathia in the era of feudalism (until the middle of the nineteenth century)]; Uzhgorod, 71 p.
5. Entsyklopediia Zakarpattia : Vyznachni osoby KhKh st. [Encyclopedia of Transcarpathia: Prominent persons of the twentieth century] (2007), rare.: V.V. Bed, M. M. Ganich, O. D. Dovganich and others; Transcarpathian region a branch of science. T-va them. T. Shevchenko, the Carpathians. Un-t them. A. Voloshina, Uzhhorod: Grazhda, 400 p.
6. Kondratovich I. M. (1930), Ocherky yz ystoryy Mukchevskoi Eparkhyy [Essays from the history of the Mukchev Diocese], Karpatourisk Collector, Uzhhorod, 97 p.
7. Kralitsky A. (1865), Spysok monasturei chyna sv. Vasylyia Velykoho [List of monasteries of the Order of St. Basil the Great], Scientific collection of the Galician-Russian mother-faces., V.1, Lviv, 52 p.
8. Mykytas V. (1968), Davnia literatura Zakarpattia [Ancient Literature of Transcarpathia], Lviv, 78 p.
9. Padyak V. (2010), Narys istorii karpatorusynskoi literatury KhVI-XXI st. [Essay on the history of Carpatho-Rusyn literature of the 16th-21st centuries]; Research Center for Carpathian Studies; Uzhgorod: Vitya V. Padyaka, 204 p.
10. Pankevich I. (1922), Tyshivska «Aleksandriia» z pochatku KhUIII st. [Tishivska "Alexandria" from the beginning of the eighteenth century]; Scientific collection of the company "Prosvita"; 108 p.
11. Pankevich I. (1929), Pokraini zapysy na pidkarpatskykh tserkovnykh knyhakh [The last records in Subcarpathian church books], Scientific collection of Prosvita Society in Uzhhorod for 1928-1929, Uzhgorod, 157 p.
12. Pennyak S.I. (1980), Rannoslov'ianske i davnoruske naselennia Zakarpattia VI-XIII st. [Early Slavonic and Old Russian population of Transcarpathia VI-XIII centuries]; K., 179 s.
13. Stripsky Ya. (1942), Tsy bula drukarnia v Hrushovi? [Qi was a printing house in Hrusov ?]; Zorya, A Journal of the Subcarpathian Society of Sciences, Rosnik II, Ch. 1-2., 34 s.
14. Tykhyi F. (1922), Zamitky do Mukachivskoi litopysi z KhU viku [Notes to Mukachevo Chronicle of the 19th Century], Scientific collection of Prosvita Society. - Uzhgorod, 111 p.
15. Franco Ivan. Danylivske (uhroruske) uchytelne Yevanheliie [Danylivske (Ugrian-Rusyn) teaching gospel], Collected Works in Fifty Volumes, T. 32., 241 p.
16. Shandor V. Zakarpattia, istoryko-pravovyi narys vid IKh st. do 1920 r. [Transcarpathia, historical and legal essay from the IX century. till 1920], New York, 292 p.
17. Yavorsky Yu. A. (1931), Ystorycheskye, lychnye, vkladnye y druhye zapysy… [Historical, personal, deposit and other records]. Scientific collection of Prosvita Society for, 197 p.
18. Yavorsky Yu.A. (1929), Staraia latynskaia zapyska o s. Huklyvoi [The Old Latin Note on Huklyvoi], Karpatsky world. Uzhgorod, No. 9-10., 738 p.

В статье представлены сведения о развитии культурно-образовательной и общественно-политической жизни края во времена феодализма – письменность, зарождение исторических знаний в XVIII в. Развитие образования, литературы, гуманитарных наук к середине XIX в., культурних связей закарпатцев с населеним Украины. Давними литературными памятками XII-XVI вв., которые дошли до нас, были книги церковного обихода: литургикон, минеи, Евангелия, псалтыри и тому подобное.

***Ключевые слова**: литургикон, минеи, Евангелия, Псалтырь, «покрайние записи», церковная книга, летопись.*

The article presentst the information on the development of the cultural-educational and socio-political life of the land during the feudal times, that is the writing, the origin of historical knowledge to the eighteenth century, the development of education, literature, humanitarian sciences until the middle of the nineteenth century, the cultural connections of the Transcarpathians with the population Of Ukraine. Theancientliterarymemorialsofthe 12th-18th centuries that came to us were books of churchuse: liturgical, mines, gospels, psalteries, etc. A separate group of memorial smakes it possible to trace the process of the origin of historical knowledge. Theseare: "thelastrecord" inchurchbooks, the "teaching" ofthegospel, theHuklivskyChronicle, e.t.c. In the XII-XVIII centuries incunabulas, manuscripts and Slavic printed books of church and secularnature, including the Ostroh Bibleby Ivan Fedorov (1581), cametoTranscarpathiafromdifferentcitiesofUkraineand European countries. Especially a lotofliterature, including the works of individual writers, was imported from the eastinthe 18th – the firs thalf of the19th century, which intensified the attraction of Transcarpathians toeducation, their thirst for knowledge, andsupported a sense of spiritual fellowship with the Eastern Slavs. Thearticledeals with the information on the development of public education in the16th – the first half of the19th century, in particular the expansion of the school network. Along withchurchschools, incitiesandlargevillages, thenumberof «Russian» folkschoolsgrew. An important event in the cultural and educational life ofT ranscarpathia was the establishment in Uzhhorodin 1793 of the first teacher's seminary with the Ukrainian language of instruction at the expense of the population. The opening of secondary schools, where a lot of subjects were taught in the native language, was one of the means of combating Transcarpathians against Latinization and Catholicism.

***Key words:** liturgical, mines, gospel, psalter, «lastrecords», churchbook, chronicles.*

УДК 378:36 (477) (091) «195/201»

Лакатош Мар'яна Олександрівна,
аспірант,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (СЕРЕДИНА XX СТ. - ПОЧАТОК XXI СТ.)

У статті здійснено короткий аналіз стану дослідженості проблеми розвитку вищої аграрної освіти України у період з 50-их рр. XX ст. до початку XXI ст. У період перебування України у складі СРСР її аграрна освіта досліджувалася як невід'ємна складова системи вищої аграрної освіти радянського союзу і її ефективність та результативність були значно заідеологізовані, хоча повністю перекреслювати певний позитивний досвід підготовки фахівців для аграрного сектору не можна. Автором також зазначено, що у працях радянського періоду мало уваги зверталося на аналіз якості навчальних планів, програм підготовки фахівців-аграріїв, організації освітнього процесу, практичної підготовки, форм, методів та прийомів навчальної роботи викладачів. В умовах незалежності України проблема підготовки фахівців для аграрного сектору значно актуалізувалась.

***Ключові слова:** аграрна освіта, заклади вищої освіти, соціалізм, підготовка фахівців, кількісні показники, безкоштовність освіти та соціальна рівність, протиставлення закордонному досвіду, незалежна Україна, якість підготовки, реформування.*

Постановка проблеми. Розвиток аграрної галузі, як і України в цілому, вимагає цілісної системи освіти, яка б відповідала національним інтересам і цивілізаційному вектору її розвитку та забезпечувала б підготовку фахівців, здатних втілювати інноваційні ідеї в життя. У період другої половини XX століття нагромаджено значний потенціал історичних джерел про сферу освіти України, які відображують різнопланові напрямки функціонування системи народної освіти республіки, зокрема закладів загальної середньої, професійно-технічної, середньої спеціальної та вищої освіти. Проте існує невелика кількість джерел про становлення та розвиток вищої аграрної освіти України. Однак, на даний час відсутнє узагальнююче ґрунтовне дослідження з історіографії розвитку вищої аграрної освіти в Україні. Є лише поодинокі розвідки з історії вивчення її окремих аспектів. А сучасний етап розвитку вітчизняної аграрної освіти, який позначений якісними змінами і зрушеннями, потребує підготовки та проведення таких досліджень.

З точки зору історичних розвідок з досліджуваної нами проблематики, за радянських часів характерними були такі аспекти: акцентування уваги на позитивних сторонах життя при соціалізмі, кількісних показниках та динаміці розвитку системи вищої аграрної освіти, протиставлення закордонних прикладів, підкреслювання таких рис, як безкоштовність та вільний доступ до навчання, відсутність національних та ґендерних обмежень, замовчування негативних явищ та тенденцій. І все ж таки, незважаючи на істотні вади, не варто абсолютно заперечувати наукову цінність радянської історіографії з досліджуваної нами проблеми. Отже, актуальним є звернення до історії становлення вищої аграрної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному українському науковому просторі проблемі реформування та інноваційного розвитку вищої аграрної освіти присвячено праці В. Андрущенка, Б. Года, М. Згуровського, В. Кременя, С. Клепка, К. Корсака, О. Козлової, О. Листопад, О. Мещанінова, О. Огієнко, Н. Ничкало, П. Сауха, Є. Суліми та ін. Проблеми вищої аграрної освіти в Україні досліджували Л. Барановська, І. Бендера, М. Бондар, Н. Кожемякіна, І. Ляшенко, В. Свистун (професійна підготовка майбутніх аграріїв); Л. Білан, С. Білан (історія вищої аграрної освіти в Україні); О. Малюга, Л. Новицька (методичні аспекти підготовки студентів аграрних університетів).

Мета статті: узагальнення історіографічних джерел з проблеми розвитку вищої аграрної освіти України.

Результати дослідження. Розвиток вищої аграрної освіти України, починаючи з 50-их рр. XX ст. і до здобуття Україною незалежності, розглядається нами в контексті історії вищої школи УРСР та/або історії вищої освіти СРСР.

Своєрідною особливістю висвітлення становища радянської вищої освіти другої половини 1950-х років стало те, що авторами публікацій були, в більшості, партійні та державні працівники. Очевидно, значна частина опублікованих матеріалів не мала наукового підґрунтя, а служила міцною ідеологічною опорою для керівництва СРСР в майбутній побудові комуністичного ладу. Значний фактичний матеріал з історії функціонування вищої школи УРСР, у тому числі і аграрної, узагальнений в роботах Дадєнкова Ю. [9], Єфименка Г. [13], Елютіна В. [12]. У них розглянуті кількісні та якісні показники зростання студентського контингенту та розкрито стан матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення закладів вищої освіти УРСР. У цих працях окремий фактологічний матеріал поєднувався зі схематичним переліком постанов комуністичної партії і поспішними політизованими висновками.

Аналіз наукових праць свідчить, що науковці досліджували становлення та розвиток вищої аграрної школи України, з'ясовували тенденції її розвитку, зосереджувалися на напрямках її діяльності у контексті розвитку вищої аграрної освіти СРСР (Іванович К.А.: «Сельскохозяйственное образование в СССР» [17], «Высшая сельскохозяйственная школа в СССР» [15] та «Основы обучения и воспитание в сельскохозяйственной школе» [16], Гатліх Г.А.: «Сельскохозяйственные вузы СССР» [8]). Однак, безпосередньо вищій аграрній освіті УРСР не присвячено жодної окремої праці.

У працях Івановича К.А. [15; 16; 17] міститься короткий, але насичений інформацією нарис про аграрну освіту в дореволюційній Росії та в СРСР. В них були позначені основні віхи становлення професійних (спеціальних) аграрних навчальних закладів з поділом їх на нижчу, середню і вищу школи. З погляду нашого дослідження, цікавим є те, що автор подає короткий нарис виникнення сільськогосподарських навчальних закладів, характеризуючи стан і завдання подальшого розвитку вищої сільськогосподарської освіти. Успішне вирішення складних завдань сільськогосподарського виробництва було можливе тільки на основі широкого застосування в сільському господарстві всіх досягнень аграрної науки.

Гатліх Г. А. у своїй праці «Сельскохозяйственные вузы СССР» [8] виділив окремий розділ, присвячений історичному розвитку аграрних вищих навчальних закладів України. Хронологічні рамки дослідження охоплюють 1920 –1963 рр. Це єдине дослідження, яке надає, хоча і в стислій довідковій формі, але важливий фактологічний матеріал щодо особливостей функціонування аграрних вузів в Україні. Отже, Іванович К.А. та Гатліх Г.А. [15; 17; 8] ставили собі за мету показати розвиток і охарактеризувати стан вищої аграрної освіти в СРСР і, зокрема, в УРСР, як складову загальносоюзного механізму. В книгах дається короткий нарис виникнення аграрних навчальних закладів, характеризується стан і завдання подальшого розвитку вищої аграрної освіти.

У праці Іванової Г. А. «О подготовке кадров производственно- технической интеллигенции для социалистического сельского хозяйства» [14] висвітлено фактичний матеріал про розвиток аграрної освіти в 1953–1962 роках. Особливу увагу отримали такі питання, як комплектування складу студентів, зміст навчання та його відповідність запитам практики. Але автор фактично узагальнив підсумки підготовки фахівців у аграрних навчальних закладах, а не описав сам процес, засоби досягнення мети. У праці в основному відображено результати роботи закладів вищої освіти (університети, інститути), оминувши увагою аграрні коледжі, технікуми. Узагальненню досвіду навчальної та наукової роботи ветеринарних навчальних закладів у дореволюційний період та за роки радянської влади присвячена монографія В. Коропова «Ветеринарна освіта в СРСР» [20].

Проблемі підготовці висококваліфікованих фахівців для сільського господарства присвячені праці Бабич Д. І. «Удосконалення підготовки спеціалістів для сільського господарства (1959 –1965 рр.)» [2], Караваєва В. К. «Діяльність Комуністичної партії України по підготовці спеціалістів сільського господарства через вузи і технікуми» [18], Бабій В.С. «Партийное руководство развитием высшего сельскохозяйственного образования на Украине (1959-1970)» [1], написаних в історико-партійному дусі. У них розкривається позитивна роль партійного керівництва процесом формування і виховання фахівців для сільського господарства, подано опис шляхів вдосконалення системи підготовки спеціалістів для сільського господарства: поліпшення якісного складу студентів, навчально-матеріальної бази вузів, зміцнення складу та підвищення кваліфікації викладачів.

Одними з перших радянських дослідників історії аграрної вищої освіти вважають Галкіна К. [7] та Чуткерашвілі Є. [30]. Вагомою працею з історії становлення вищої школи в західноукраїнському регіоні у повоєнний період стала монографія Ростикуса Р. [26]. Питанням становлення мережі вищої аграрної освіти в УРСР ці дослідники торкалися побіжно, виключно в контексті висвітлення становлення та розвитку цілісної системи освіти Радянського Союзу. Роботи цих науковців містять лише окремі розрізнені факти й приклади фрагментарного характеру зі стану вищої аграрної освіти в Україні. Їх праці практично не містять наукового аналізу всебічної діяльності вищої школи України, а з погляду політики тих років наводили фактичні матеріали, цим і доводили «успіхи національної політики КПРС», «культурної революції», «розвитку радянської освіти». Відтак, чимало наукових праць, присвячених вищій школі України, виходило з друку в Москві, тому багато принципових питань розвитку освіти в Україні

оцінювалось через «московські окуляри».

Чуткерашвілі Є.В. [26] розглядає проблеми вищої освіти в економіко-статистичному плані, наводить дані про зростання вузів, контингент студентів, зміну їх соціального складу, забезпечення вищої школи науково-педагогічними кадрами. Значну увагу автором приділено порівнянню освітньо-наукових кадрів Радянського Союзу та провідних капіталістичних держав світу. Звичайно, ці порівняння дослідником проводилися суб'єктивно, під впливом тиску компартійної ідеології, що значно знизило наукову цінність публікацій. Разом з тим, вчений дещо переоцінює роль заочного навчання, обходить питання позанавчальної виховної роботи зі студентами.

Значний внесок в історію становлення вищої школи в західноукраїнському регіоні у повоєнний період мала монографія Ростикуса Р. [26]. Цінності дослідженню додає те, що через різку зміну соціально-економічних та політичних основ життя Західної України після приєднання до СРСР, місцеве населення неоднозначно сприймало комуністичні перетворення у закладах освіти, часто нівелюючи намагання радянської влади ідеологізувати навчально-виховний процес. Однак, робота не вийшла за рамки радянської цензури. Відповідно, автор суб'єктивно висвітлив повоєнні проблеми галузі, роблячи акцент на перевагах радянської системи освіти. Заслуговують на увагу кандидатські дисертації, Бабича Д. [2], Тимохи Я.[29], в яких досліджено процес інтелектуалізації матеріального виробництва колгоспного села, залучення до нього навчальних закладів, насамперед вищих. Центральне місце в цих роботах займає висвітлення діяльності комуністичної партії з підготовки кадрів для сільського господарства.

У кандидатських дисертаціях Сергійчук О. [27] і Домбровської С. [11] розглядаються питання розвитку вищої школи України в умовах лібералізації суспільного життя в 1953–1964 рр. Брехунець Н. [6] досліджувала історіографію діяльності навчальних закладів України в 50-80-х рр. XX ст. Білан С. [5] досліджує проблему державної політики у сфері аграрної освіти України в умовах незалежності. У дисертаціях Жабенка О., Кравчук М., Кузнєцова О., Куцаєвої Т., Майбороди С., Хоменко Н., Щебетюк Н., які дотичні до проблеми історіографії розвитку вищої аграрної освіти України другої половини XX ст., автори намагаються об'єктивно та неупереджено підійти до аналізу історико-педагогічних джерел та літератури.

Нами також проаналізовано окремі статті, в яких особливу увагу надано дослідженню проблеми підготовки кадрів для села [10; 23]. Сюди ж слід віднести статті, написані безпосередньо організаторами аграрної освіти в країні [21; 22]. Зазначені праці цікаві постановкою конкретних завдань подальшого розвитку вищої аграрної освіти, аналізом її поточних потреб, розкриттям низки практичних питань вдосконалення підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Що стосується цих досліджень про підготовку кадрів для сільського господарства, то обмеженість хронологічних рамок і регіональний характер матеріалу не дозволили авторам створити цілісну картину розвитку сільськогосподарської освіти. Однак, це не зменшує значущості виконаної роботи з вивчення та узагальнення конкретного матеріалу, визначення ролі вузів у забезпеченні сільського господарства кадрами агрономів, зоотехніків, інженерів та інших фахівців.

У контексті вищезазначеної проблеми на сучасному етапі, Яремчук О. [31] в статті «Стан вищої аграрної освіти» зазначає, що для розвитку аграрної освіти нині актуальним є проект «Державної цільової програми розвитку аграрного сектора економіки України на період до 2020 року», пріоритетами якої є підвищення конкурентоспроможності сільського господарства та розвиток аграрної політики в сфері науки, освіти та інновацій. Це в свою чергу передбачає проведення реформ у сфері аграрної освіти задля підвищення якості підготовки кадрів, задіяних в агросекторі. У проекті «Єдиної комплексної стратегії розвитку сільського господарства та сільських територій України на 2015-2020 роки» зазначається про підвищення урядом ефективності витрат на наукові дослідження та вищу освіту, реформування науково-дослідних інститутів, державних університетів.

Окремі дослідження, що стосуються проблем та перспектив розвитку вищої освіти в Україні, стосуються і безпосередньо аграрної освіти. Зокрема, Педченко Г. вперше запропоновано методику визначення рівня адаптації аграрних закладів вищої освіти до ринкового середовища за допомогою комплексної порівняльної рейтингової оцінки, критеріями якої є матеріально-технічний та науково-педагогічний потенціал закладів вищої освіти, затребуваність підготовлюваних ними спеціалістів, джерела надходження фінансових коштів, диверсифікованість освітніх послуг закладів вищої освіти. Також розроблено методику визначення ризику кадрового бізнесу за допомогою імітаційного моделювання, що враховує джерела фінансових надходжень, обсяги реалізації та ціни на освітні послуги й удосконалено методичні підходи щодо оцінки ефективності інвестицій у людський капітал, а саме – у підготовку спеціалістів з різним рівнем освіти та визначення окупності даних вкладень [24].

Приходько І. досліджено механізми державного управління розвитком вищої аграрної освіти України в умовах її інтеграції у світовий освітній простір [25]. Проблеми модернізації вищої аграрної освіти у Польщі в умовах євроінтеграції, досвід якої у цій сфері є надзвичайно важливим для України, розкриті у дослідженнях Соколович-Алтуніна Ю. Ним, зокрема, з'ясовано сутність модернізації вищої аграрної освіти у Польщі за умов євроінтеграції як нелінійного процесу, що характеризується збільшенням адаптивної складності й ефективності цієї системи, посиленням функціональної диференціації змісту підготовки фахівців-аграріїв і переходом від вертикального підпорядкування до горизонтальних зв'язків між компонентами системи – вишами, їх структурними підрозділами, науково-педагогічними кадрами. Також, автором узагальнено досвід стратегічного планування модернізації вищої аграрної освіти у Польщі на європейському, національному й інституційному рівнях, визначено можливості його використання в Україні [28]. Питання розвитку вищої аграрної освіти порушувалися в тій чи іншій мірі в дослідженнях, присвячених загальним проблемам підготовки кадрів для всього народного господарства в цілому [12; 19; 30]. Ці роботи дають можливість визначити місце вищої аграрної освіти в загальній системі вищої і середньої спеціальної освіти в країні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснений нами короткий аналіз наукових розвідок з проблеми розвитку вищої аграрної освіти України періоду 50-их рр. XX – початку XXI ст. засвідчив, що у радянський період система аграрної освіти України розглядалась і досліджувалась як невід'ємна складова системи вищої освіти СРСР. Більшість наукових праць цього періоду значно заідеологізована, аналіз стану розвитку вищої аграрної освіти розглядається як досягнення комуністичного ладу, підготовка кадрів здійснювалася для потреб планового колективного сільського господарства фахівців широкого профілю, які готові діяти в рамках чітких інструкцій, вказівок, наказів, постанов, планів. У працях того часу лише побіжно аналізувалися особливості освітнього процесу у закладах аграрної освіти, вдосконалення навчальних планів, програм, використання форм, методів, прийомів роботи для покращення якості підготовки фахівців.

Із здобуттям Україною незалежності, переходом до ринкової економіки, євроінтеграційними процесами у сфері освіти і наук, питання забезпечення підготовки висококваліфікованих фахівців, вдосконалення освітнього процесу у закладах аграрної вищої освіти особливо актуалізувалося, що і знайшло своє відображення у наукових працях сучасних науковців. Їх дослідженнях, зокрема, і спрямовані на вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду підвищення якості освітнього процесу, який повинен забезпечувати підготовку творчих, креативних фахівців для економіки та сільського господарства у нових ринкових умовах, та розкриття шляхів його впровадження у практику роботи аграрних закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бабий В. С. Партийное руководство развитием высшего сельскохозяйственного образования на Украин (1959-1970 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. Наук: 07.00.01 / В. С. Бабий.–К.,1976. –25 с.
2. Бабич Д. И. Деятельность партийных организаций Украины по укреплению сельского хозяйства руководящими кадрами (1959 – 1965 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. Наук: 07.00.01 / Д. И. Бабич. –К.,1978. –26 с.
3. Бабич Д. І. Вдосконалення системи підготовки спеціалістівдля сільського господарства (1959–1965 рр.) / Д. І. Бабич //Український історичний журнал. – 1976. – №12. – С.86–93
4. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-оспитательного процесса подготовки специалистов. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
5. Білан С.О. Аграрна освіта в Україні: історичний аспект (90-ті роки ХХ –початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. Наук: спец. 07.00.01. «Історія України» /С.О. Білан. – К., 2005. – 22 с.
6. Брехунець Н.С. Навчальні заклади освіти України 50 –80-х років ХХ ст.: історіографія: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.06. «Історіографія, джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни»/ Н.С.Брехунець. –К., 2006. – 23 с.
7. Галкин К.Т.Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР / К.Т. Галкин. –М., Советская наука, 1958. –176 с.
8. Гатлих Г.А.Сельскохозяйственные вузы СССР / Г.А. Гатлих. –М.: Высшая школа, 1965.–368 с.
9. Даденков Ю. М. Вища і середня спеціальна освіта на Україні / Ю.М. Даденков // Українська радянська культура. –К.: Наукова думка, 1960. –112 с.
10. Дмитрашко И.И.Некоторые вопросы подготовки колхозных кадров в новых условиях / И.И. Дмитрашко // Новый этап в развитии колхозного строя. –М., 1959.
11. ДомбровськаС.М. Розвиток вищої школи в Харкові у період тимчасової лібералізації тоталітарної системи (друга половина 50-х –перша половина 60-х років ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук. спец. 07.00.01. «Історія України» / С. М. Домбровська. –Х., 2006. – 15 с.
12. Елютин В. П. О перестройке системы высшего образования в СССР / В.П. Елютин. –М., 1958. –73 с.
13. Єфименко Г. П. Важлива державна справа / Г. П. Єфименко. –К.: Вища школа, 1959. –79 с.
14. Иванова Г.А.О подготовке кадров производственно-технической интеллигенции для социалистического сельского хазяйства / Г.А.Иванова. –М., 1962. –56 с.
15. Иванович К.А. Высшая сельскохозяйственная школа в СССР / К.А.Иванович.–М.: Тип. газ. «За родину» в Риге, 1948. –159 с.
16. Иванович К.А. Основы обучения и воспитание в сельскохозяйственной школе / К.А. Иванович. –М.: Сельхозиздат, 1953. –303с.
17. Иванович К.А. Сельскохозяйственное образование в СССР / К.А.Иванович. –М.: Советская наука, 1958. –240с.
18. Караваев В. К. Діяльність Комуністичної партії України по підготовці спеціалістів сільського господарства через вузи і технікуми / В. К. Караваев // Наукові праці з історії КПРС. –Випуск 26. –К., 1968. –С. 132-138.
19. Комаров В.Е. Экономические основы подготовки специалистов длянародного хазяйства / В.Е. Комаров. –М.: Изд-во АН СССР, 1959. –207с.
20. Коропов В.М. Ветеринарное образование в СССР / В.М. Коропов. –М.: Гос. изд. с.-х. лит., 16-я тип. Главполиграфитиздата, 1949. –264 с.
21. Кудин Н.Д. Совершенствовать подготовку специалистов для сельского хазяйства / Н.Д. Кудин // Среднее специальное образование. –1958. –№ 12. –С.12 –14.
22. Немцов В.Ф. Шире размах сельскохозяйственного образования на Востоке страны / В.Ф. Немцов // Вестник высшей школы. – 1958. –№ 2. – С. 14-19.
23. Пальчевский В.И.Опыт пропаганды сельскохозяйственных знаний / В.И.Пальчевский, С.П. Роженко // Вестник высшей школы. –1956. –№ 8. – С. 32-33.
24. Педченко Г. П. Диференціація та концентрація на ринку аграрної освіти / Г. П. Педченко // Збірник наукових праць Таврійського державного агротехнологічного університету (економічні науки). - 2013. - № 2(3). - С. 270-277.
25. Приходько І. П. Вдосконалення вищої аграрної освіти в умовах інтеграції України до європейської спільноти / І. П. Приходько // Економіка та держава. - 2010. - № 12. - С. 107-109.
26. Ростикус Р.П. Розвиток і зміцнення вищої школи в західних областях України в післявоєнний період / Р.П. Ростикус. –Чернівці : Вид-во ЧДУ, 1957. –218 с.
27. Сергійчук О.М. Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя. 1953–1964 рр.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. Наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / О.М.Сергійчук. –К., 2002. –19 с.
28. Соколович-Алтуніна Ю. О. Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Юлія. Олександрівна Соколович-Алтуніна ; СДПУ імені А.С. Макаренка. – Суми, 2012. – 218 с.
29. Тимоха Я. И. Воспроизводство квалифицированных кадров сельского хазяйства : автореф. дис. ... канд. экон. Наук: № 590 / Я. И. Тимоха. –Харьков, 1969. –19 с.
30. Чуткерашвили Е.В. Развитие высшего образования в СССР / Е.В.Чуткерашвили. –М.: Высшая школа, 1961. – 357 с.

References

1. Babyi,B.C., 1976. Partyinoe rukovodstvo razvytyem vyssheho selskokhoziaistvennoho obrazovanyia na Ukrayn (1959 - 1970 hh.)[Party leadership in the development of higher agricultural education in Ukraine (1959 - 1970).]: avtoref. dys. ... kand. yst. nauk: 07.00.01 / V. S. Babyi.– K.,25 s.
2. Babych, D. Y., 1978 Deiatelnost partyinykh orhanyzatsyi Ukrayny po ukreplenyiu selskoho khoziaistva rukovodiashchymy kadramy (1959 –1965 hh.)[The activities of party organizations of Ukraine to strengthen agriculture by leading personnel (1959 -1965).]: avtoref. dys. ... kand. yst. nauk: 07.00.01 / D. Y. Babych. – K.,26 s.
3. Babych, D. I., 1976. Vdoskonalennia systemy pidhotovky spetsialistivdlia silskoho hospodarstva (1959–1965 rr.) [Improvement of the system ofspecialists'training for agriculture (1959-1965 gg.).] / D. I. Babych // Ukrainskyi istorychnyi zhurnal, 12, p. 86–93
4. Bespalko, V. P., Tatur, Yu. H., 1989. Systemno-metodycheskoe obespechenye uchebno-ospytatelnoho protsessa podhotovky spetsyalystov.[System-methodical maintenance of educational and informational process ofspecialists' training.] – M.: Vysshaia shkola, 144 s.
5. Bilan,S.O., 2005. Ahrarna osvita v Ukraini: istorychnyi aspekt (90 -ti roky XX –pochatok XXI st.)[Agrarian Education in Ukraine: Historical Aspect (90th years XX-the beginning of the XXI Century): author's resume for obtaining of scientific degree of candidate of historic

sciences.]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ist. nauk: spets. 07.00.01. «Istoriia Ukrainy» / S.O. Bilan. – K.,22 s.

6. Brekhunets, N.S., 2006. Navchalni zaklady osvity Ukrainy 50 – 80 -kh rokiv XX st.: istoriohrafiia [Educational establishments of education of Ukraine 50 - 80th years of XX century: historiography: author. dis. for obtaining of scientific degree of candidate of sciences.]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ist. nauk: spets. 07.00.06. «Istoriohrafiia, dzhereloznavstvo ta spetsialni istorychni dystsypliny» / N.S.Brekhunets. – K.,23 s.

7. Halkyn, K.T., 1958. Vysshee obrazovanye y podhotovka nauchnykh kadrov v SSSR / K.T. Halkyn. –M., Sovetskaia nauka, 176 s.

8. Hatlykh, H.A., 1965. Selskokhoziaistvennye vuzy SSSR [Higher and secondary specialized education in Ukraine.] / Yu.M. Dadenkov // Ukrainska radianska kultura. / H.A. Hatlykh. –M.: Vysshaia shkola, 368 s.

9. Dadenkov, Yu. M., 1960. Vyshcha i serednia spetsialna osvita na Ukraini [Higher and secondary specialized education in Ukraine.]/ Yu.M. Dadenkov // Ukrainska radianska kultura. – K.: Naukova dumka, 112 s.

10. Dmytrashko, Y.Y.,1959. Nekotoryevoprosy podgotovki kolkhoznykh kadrow v novykh usloviakh/ I.I. Dmitrashko // New stage in the development of the collective farm system. -M.

11. Dombrovska, S.M., 2006. Rozvytok vyshchoi shkoly v Kharkovi u period tymchasovoi liberalizatsii totalitarnoi systemy (druha polovyna 50-kh –persha polovyna 60 -kh rokiv XX st.)[Development of a higher school in Kharkiv during the period of the temporary liberalization of the totalitarian system (the second half of the 50's - the first half of the 60's of the XX-th century.]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ist. nauk. spets. 07.00.01. «Istoriia Ukrainy» / S.M. Dombrovska. – Kh., 15 s.

12. Eliutyn, V. P., 1958. O perestroike systemy vyssheho obrazovanyia v SSSR / V. P. Eliutyn. – M., 73 s.

13. Iefymenko, H. P., 1959. Vazhlyva derzhavna sprava / H. P. Yefymenko. – K. : Vyshcha shkola, 79 s.

14. Ivanova, H.A., 1962. O podhotovke kadrov proyzvodstvenno-tekhnycheskoi yntellyhentsyy dlia sotsyalystycheskoho selskoho khaziaistva / H.A.Ivanova. – M., 56 s.

15. Ivanovych, K.A., 1948. Vysshaia selskokhoziaistvennaia shkola v SSSR / K.A.Ivanovych.–M.: Typ. haz. «Za rodynu» v Ryhe,159 s.

16. Ivanovych, K.A., 1953. Osnovy obuchenyia y vospytanye v selskokhoziaistvennoi shkole / K.A. Ivanovych. – M.: Selkhozyzdat, 303s.

17. Ivanovych, K.A., 1958. Selskokhoziaistvennoe obrazovanye v SSSR / K.A.Ivanovych. – M.: Sovetskaia nauka, 240s.

18. Karavaev, V. K., 1968. Diialnist Komunistychnoi partii Ukrainy po pidhotovtsi spetsialistiv silskoho hospodarstva cherez vuzy i tekhnikumy[Activities of the Communist Party of Ukraine on the training of specialists in agriculture through universities and technical schools.] / V. K. Karavaev // Naukovi pratsi z istorii KPRS, 26. – K., p. 132-138.

19. Komarov, V.E., 1959. Economic basics for the training of specialists for the national economy / V.E. Komarow. - M.: Publishing-house of the Academy of SciencesUSSR,207s.

20. Koropov, V.M., 1949. Veterynarnoe obrazovanye v SSSR / V.M. Koropov. –M.: Hos. yzd. s.-kh. lyt., 16-ya typ. Hlavpolyhrafytyzdata, 264 s.

21. Kudin, N.D., 1958. Sovershenstvovat podgotovku spetsialistov dlia selskogo khoziaytv [Secondary specialized education.], 12, p.12 -14.

22. Nemtsov, V.F., 1958. Shyre razmakh selskokhoziaistvennoho obrazovanyia na Vostoke strany[The larger scope of agricultural education in the East of the country]/ V.F. Nemtsov // Vestnyk vysshei shkoly, 2, p. 14 –19.

23. Palchevskyi, V.Y., 1956. Opyt propahandy selskokhoziaistvennыkh znanyi[Experiment of Agricultural Knowledge Promotion.] / V.Y. Palchevskyi, S.P. Rozhenko // Vestnyk vыsshei shkoly, 8, p. 32 –33.

24. Pedchenko, H. P., 2013. Dyferentsiatsiia ta kontsentratsiia na rynku ahrarnoi osvity[Differentiation and concentration in the market of agrarian education.] / H.P. Pedchenko // Zbirnyk naukovykh prats Tavriiskoho derzhavnoho ahrotekhnolohichnoho universytetu (ekonomichni nauky), 2(3), p. 270-277.

25. Prykhodko, I. P., 2010. Vdoskonalennia vyshchoi ahrarnoi osvity v umovakh intehratsii Ukrainy do yevropeiskoi spilnoty[Improvement of higher agricultural education in the conditions of Ukraine's integration into the European community] / I. P. Prykhodko // Ekonomika ta derzhava, 12, p. 107-109.

26. Rostycus, R.P., 1957.Rozvytok i zmitsnenni vyshchoishkoly v zakhidnykh oblastiakh Ukrainy v pisliavoennyi period / R.P. Rosticus. - Chernovtsi: View of the BSU, 218 p.

27. Serhiychuk, O.M., 2002.VyshchashkolaUkrainyvumovakhliberalizatsiisuspilnohozhyttia. 1953-1964 rr.[Higher school of Ukraine in the conditions of liberalization of social life. 1953-1964 years]: author's abstract for obtainingof scientific degree of candidate of historic sciences: special 07.00.01. "Istoriia Ukrainy" / O.M.Sergiychuk. -K., 19 p.

28. Sokolovych-Altunina, Yu. O., 2012. Modernizatsiia vyshchoi ahrarnoi osvity v. Polshchi v umovakh yevrointehratsii[Modernization of higher agricultural education in Poland in the context of European integration.]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.01 / Yuliia. Oleksandrivna Sokolovych-Altunina; SDPU imeni A.C. Makarenka. –. Sumy, 218 s.

29. Tymokha, Ya. Y., 1969. Vosproyzvodstvo kvalyfytsyrovannykh kadrov selskoho khoziaistva[Reproduction of skilled agricultural workers.]: avtoref. dys. ... kand. эkon. nauk:590 / Ya. Y. Tymokha. – Kharkov, 119 s.

30. Chutkerashvili, E.V., 1961. Razvitie vysshego obrazovaniia v SSSR/ E.V. Chutkerashvili. -M .: Higher school, 357 p.

В статье осуществлен краткий анализ состояния изученности проблемы развития высшего аграрного образования Украины в период с пятидесятых гг. XX ст. до начала XXI века. В период пребывания Украины в составе СССР ее аграрное образование исследовалась как неотъемлемая составляющая системы высшего аграрного образования Советского Союза и ее эффективность и результативность были значительно заидеологизированные, хотя полностью перечеркивать определенный положительный опыт подготовки специалистов для аграрного сектора нельзя. Автором также отмечено, что в трудах советского периода мало внимания обращалось на анализ качества учебных планов, программ подготовки специалистов-аграриев, организации образовательного процесса, практической подготовки, форм, методов и приемов учебной работы преподавателей. В условиях независимости Украины проблема подготовки специалистов для аграрного сектора значительно актуализировалась.

***Ключевые слова**: аграрное образование, высшие учебные заведения, социализм, подготовка специалистов, количественные показатели, бесплатность образования и социальное равенство, противопоставление зарубежном опыта, независимая Украина, качество подготовки, реформирование.*

A brief analysis of the state of research of the problem of development of higher agricultural education in Ukraine in the period from the 50-ies of the XX century to the beginning of the XXI century has been made in the article. During the period of Ukraine's stay in the USSR its agrarian education was investigated as an integral part of the system of higher agricultural education of the Soviet Union and its effectiveness and productivity

were precisely ideologized, although it is impossible to completely eliminate some positive experience of specialists΄training for the agrarian sector. The author also noted that in the works of the Soviet period a little attention was paid to the analysis of the quality of curricula, programs of specialists-agrarians΄preparation, organization of educational process, practical training, forms, methods and teachers΄work. In the conditions of Ukraine's independence, the problem of specialists΄training for the agrarian sector has become much more actualized.The development of the agrarian sector, as well as Ukraine as a whole, requires a holistic system of education that would be in line with the national interests and civilizations΄ vector of its development and would ensure the specialists΄training capable to implement innovative ideas into the life.During the second half of the 20th century was accumulated a significant potential of historical sources on the sphere of education of Ukraine, reflecting the diverse areas of functioning of the republic's national education system, in particular institutions of general secondary, vocational, secondary and higher education. However, there is a small number of sources on the formation and development of higher agricultural education in Ukraine. Nevertheless, nowadays there is not generalized thorough research on the historiography of the development of higher agricultural education in Ukraine. There are only isolated intelligence from the history of studying of its individual aspects. And the current stage of development of domestic agrarian education, which is marked by qualitative changes and shifts, requires the preparation and conducting of such studies.

***Key words**: agrarian education, institutions of higher education, socialism, specialists΄training, quantitative indicators, free education and social equality, opposition to foreign experience, independent Ukraine, quality of preparation, reforming.*

УДК 37.016:78:17.022.1

Падалка Галина Микитівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ

МУЗИЧНА ОСВІТА: ЕСТЕТИЧНІ ВИМІРИ УДОСКОНАЛЕННЯ

Необхідність удосконалення музичної освіти студентів університетів зумовлено потребами підвищення інтелектуально-творчого, культурного потенціалу суспільства; особливостями художньої практики сьогодення, що характеризується інтенсивним пошуком нових форм, жанрів, стилів у мистецтві. У статті висвітлюється значення естетичної функції мистецтва та її реалізації у професійній підготовці музикантів, наголошується на важливості подолання вузько-прагматичного підходу до музичного навчання. Розкриваються шляхи естетизації фахової підготовки через посилення уваги до формування оцінного та творчого ставлення студентів до мистецтва. Наводяться практичні рекомендації щодо розвитку естетичних ідеалів і смаків, здатності до творчого самовираження у музичній діяльності майбутніх фахівців.

***Ключові слова**: музична освіта, студенти, естетична функція мистецтва, художня оцінка, творча діяльність.*

.

Постановка проблеми. Потреби реформування освіти зумовлено необхідністю підвищення інтелектуально-творчого, культурного потенціалу суспільства. Не має стояти осторонь і мистецька, зокрема, музична освіта, яка покликана зберігати і примножувати національні цінності, опікуватись становленням духовності, широкого світогляду і високої моральності підростаючого покоління. Сучасні умови розвитку суспільства і мистецької освіти характеризуються значним креном у бік технократичного мислення. Зменшення уваги до мистецької освіти школярів, широке розповсюдження невибагливих зразків масової культури серед молоді, певна розпливчатість професійних орієнтирів підготовки студентів у мистецьких навчальних закладах спонукають до пошуку інноваційних підходів, які б враховували потреби і реальні можливості практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку мистецької освіти у різних її ланках знайшли широке відображення у науковій літературі. Докладно досліджено акмеологічні засади музичного навчання (А. Козир, В. Федоришин), можливості впливу музичного навчання на становлення особистості, її духовної культури (О. Олексюк), проблеми формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики (Н. Попович), визначено комунікативний потенціал музичного навчання (А. Зайцева), шляхи забезпечення виконавської надійності музикантів (Д. Юник) і т.п. Водночас проблеми естетичного спрямування музичного навчання не привернули достатньої уваги науковців і потребують подальших наукових пошуків.

Мета статті: визначити пріоритетні напрями реалізації естетичної функції музичної освіти у вищій школі.

Результати дослідження. Естетико-філософська думка сучасності зосереджує увагу на особливій значущості естетичної функції мистецтва порівняно із гедоністичною, комунікативною, виховною і т.п. При цьому увага акцентується на двох провідних її складових – оцінній і творчій. Зокрема, В. Мэденфорт [7, с.13] підкреслює, що художня творчість ґрунтується на основі виявлення передбачає творче самовираження його у художніх образах.

Грунтуючись на здобутках естетико-філософської теорії, вважаємо, що естетична функція музичної освіти передбачає активізацію у студентів здатності до відчуття і адекватного оцінювання прекрасного у мистецтві, а також спонукання особистості до творчості за законами краси. Якщо конкретизувати ці поняття відповідно до реалій існуючої практики, слід підкреслити, що необхідність забезпечення естетичної функції навчання зумовлено потребою подолати, знівелювати розрив між бажаними результатами підготовки фахівців-музикантів в університетах і практичними можливостями студентів. Втілення естетичної функції мистецтва у практику навчання означає звертання не лише до технологічного боку підготовки, зокрема, музично-виконавської, а й насамперед до естетико-художнього спрямування навчання, пов'язаного з відтворенням досвіду художнього осмислення життя. Викладання музичних дисциплін має бути спрямоване на оволодіння студентами духовно-ціннісним характером змісту художніх образів, на спонукання майбутніх фахівців до творчого самовиявлення. Вузько-прагматичне ставлення до музики має поступитись місцем формуванню широких естетичних орієнтирів у випускників до майбутньої мистецької діяльності. Нехай технічно-виконавські можливості студента виявляються певним чином обмеженими, проте здатність до виразного виконання, нехай навіть самого нескладного твору, естетичні характеристики інтерпретації бодай найпростішої п'єси не мають бути знівельовані.

Головні напрями реалізації естетичної функції мистецької освіти передбачають: 1) активізацію оцінного ставлення студентів до мистецтва, формування їх естетичних ідеалів і смаків у процесі музичного навчання; 2) спонукання до творчого самовиявлення у процесі музично-навчальної діяльності. Розглянемо їх послідовно.

Формування естетичних ідеалів і смаків майбутніх фахівців з музичного мистецтва. Художня практика сучасності характеризується оновленням мистецтва, для якого все характернішим стає пошук нових форм, жанрів, стилів. Художнє усвідомлення різних сторін сучасного життя – процес ускладнений, нерідко суперечливий, такий, що породжує естетично різнорідні явища. Поза чіткими ціннісними орієнтаціями в галузі мистецтва

майбутнім фахівцям важко розібратись в тому, що є істинно прекрасним, а які твори тільки здаються такими. Отже, формування естетичних ідеалів і смаків студентів має посісти чільне місце у музичному навчанні.

Естетичні ідеали і смак – найважливіші властивості особистості музиканта, поза якими неможливе здійснення його суспільних функцій на професійному рівні. Сучасна теорія естетичного виховання висуває категорії естетичного ідеала і естетичного смаку до числа фундаментальних. Під естетичним ідеалом розуміють конкретно-чуттєве уявлення щодо типу, зразка, моделі естетичної досконалості і водночас вираження найвищої мети естетичної діяльності. Естетичний смак розглядається як система чуттєво-раціональних схильностей особистості, що виростають на ґрунті історично детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне і спонукаючих його до активної, відповідної ідеалу життєдіяльності. У взаємодії естетичних ідеалів і художнього смаку відтворюється діалектика загального і часткового, де естетичний ідеал виступає як загальне, смак як часткове.

Знаходження внутрішніх факторів взаємодії естетичних ідеалів і смаків, що започатковуються в їх внутрішній єдності і протилежності, націлюють дослідницьку думку на пошук гнучкої, рухливої системи педагогічних засобів, які можна було би застосовувати диференційовано, рахуючись із вимогами індивідуального підходу, так важливого в сфері музичного виховання.

Дослідження розвиненості естетичних ідеалів і смаків студентів дозволило визначити ряд вад у розвитку їх музично-естетичного ставлення до мистецтва. Серед них - нестабільність оцінки, слабка стійкість естетичних уявлень щодо прекрасного, порівняно легка навіюваність, несамостійність художніх переваг, підпорядкованість чужій думці. Зафіксовано також нездатність до самостійного створення виконавської трактовки музики, безпорадність у виборі потрібних, адекватних задуму засобів виконавської виразності. У виборі музичних творів ці студенти виявили музичну «всеядність» (Мені все одно, що грати, які твори включати до навчального репертуару»). У цілого ряду студентів спостерігається перебільшена увага до оцінювання елементів форми музичного твору, спрощене уявлення про новаторство в мистецтві, головні художні достоїнства творчості вони вбачають у знаходженні композитором нових художніх засобів і прийомів поза зіставленням їх зі змістом, не вміють відрізнити псевдоновизну від справжніх новаторських устремлінь у мистецтві. У виконанні музики студенти нерідко виявляють схильність до навмисного, демонстративно підкресленого виконання окремих елементів твору, тобто спостерігається відсутність почуття художньої міри у застосуванні динамічних відтінків динаміки, темпові перекручення тощо.

Застосована нами свідома установка на розгляд естетичних ідеалів і смаків у єдності їх взаємодоповнюючих і протирічивих начал сприяла обґрунтуванню висновків, що мають значення для педагогічного вирішення проблеми реалізації естетично-оцінної функції мистецтва, а саме:

1. Формування естетичних ідеалів і смаків слід розглядати як цілісний об'єкт педагогічного впливу. Подібний підхід зумовлено уявленнями про цілісність як необхідну властивість людського суб'єкта.

2. Єдність і протирічивість естетичних ідеалів і смаків особистості дозволяє схарактеризувати їхню взаємодію як систему прямого і зворотного зв'язку, що містить можливості саморегуляції і удосконалення на основі внутрішніх джерел розвитку.

3. Врахування гнучкого характеру взаємозв'язку, взаємозумовленості естетичних ідеалів і смаку особистості дає можливість також повніше і конкретніше уявити складний процес педагогічної детермінації формування і естетичних ідеалів, і смаку. Двобічність об'єкта формування (при опорі на уявлення щодо його цілісності і здатності до саморегуляції) дозволяє забезпечити упорядковану розстановку педагогічних акцентів в залежності від необхідності більшого чи меншого впливу на ідеали чи на смак, передбачити гнучкість, мобільність методичної системи, можливість її пристосування до конкретних умов навчання, здійснення індивідуального підходу.

4. Розгляд суперечливої єдності естетичних ідеалів і смаків створює підґрунтя для вирішення питань щодо співвіднесення нормативного і диференційованого, стабільного і змінного, узагальненого і конкретного, чуттєвого в системі педагогічних впливів. Розмаїття явищ сучасного художнього світу, розшарування цілісних уявлень про естетичну досконалість в різних суспільних групах, неоднозначність естетичної оцінки тих самих явищ висувають проблему досягнення внутрішньої єдності зовні протирічивих педагогічних підходів в системі естетичного виховання.

Активізація творчого самовиявлення студентів у музично-навчальній діяльності. Естетична функція мистецтва знаходить особливо яскраве втілення у творчій діяльності особистості, у її здатності до творчого самовиявлення, до творчої самореалізації. Мистецтво – джерело творчої енергії. Творчий аспект мистецької діяльності щільно пов'язано із евристичним. Мистецтво здатне не тільки заряджати творчою енергією реципієнта, але і активізувати його здатність до творчості, до творчого самовиявлення, до творчої самореалізації. Художні образи – акумулятор творчої наснаги того, хто їх сприймає. Твір мистецтва є продуктом творчості. Художній образ виступає продуктом створеної людиною реальності. Мистецтво – духовно-матеріальне утворення, що має ціннісне значення для людини.

Важливою складовою творчого процесу є наявність інтересу, потужного прагнення до творення. Не одномоментний вияв бажання, а постійна націленість на творчість, на вираження себе, своїх переживань і світобачення у художніх образах. Отже, поставивши педагогічну мету – долучити студента до художньої творчості, викладач має насамперед подбати про формування в учнів сильного, постійного бажання до творчої самореалізації у мистецтві. Що може сприяти цьому? Найперше, - створення позитивної атмосфери занять мистецтвом. Вступаючи у творчу співпрацю зі студентом, педагог має опікуватись завданням – підтримати найменші його творчі спроби, не підім'яти їх, навпаки, всіляко стимулювати до творчого самовиявлення. Важливо також, щоб викладач сам був схильним до творчості, сам виявляв потяг до створення художніх образів, заохочуючи тим самим і учнів до вираження себе у мистецтві. Як не пригадати в цьому контексті слова древньогрецького філософа Плутарха з Херонеї (др.-гр. Πλούταρχος) (біля. 45 — обіля 127) про те, що «Учень – це не посудина, яку треба наповнити, а факел, який треба запалити, а запалити факел зможе той, хто сам горить». Студенти мають бути свідомі того, що здатність до творчості – найвищий результат мистецької освіти. Тільки там можна очікувати хороших результатів, де процес навчання пронизано творчими намаганнями, де і студенти, і педагоги сповідують творче ставлення до мистецтва як найвищу цінність.

Надважливого значення у творчій діяльності набувають уява і фантазія. Без розвиненої уяви, без здатності до фантазування творчий процес не може відбуватись. То ж до числа найперших педагогічних завдань мистецької освіти відноситься завдання максимально активізувати уяву і фантазію учня. Застосування різних форм художнього брейн-стормінгу, залучення учнів до самого неочікуваного асоціювання, до художньо-образного зіставлення віддалених понять і явищ, проведення художніх паралелей між стилями, жанрами, різновидами мистецтва і т. ін. – дієві стимули активізації творчої уяви і фантазії особистості у мистецькій діяльності. Творче рішення в мистецтві завжди є продуктом діяльності підсвідомості. Творче рішення – результат роботи інтуїції. Але як активізувати здатність учня до інтуїтивного знаходження оптимального художньо-творчого результату? Прямі педагогічні вказівки і поради тут об'єктивно не діють, не в змозі «спрацювати». Отже, треба шукати опосередковані методи активізації інтуїції учня, спонукання його до інтуїтивного вирішення художньої проблеми.

Серед методів і прийомів опосередкованої дії на інтуїцію назвемо такий, як залучення учнів до імпровізації, застосування імпровізаційних завдань. Миттєве вирішення проблеми потребує максимальної активізації творчої енергії, напруження, актуалізації внутрішніх ресурсів особистості. Отже, є підстави припустити, що імпровізування може сприяти «спалаху» інтуїції, блискавичному віднайденню оптимального художнього рішення. Хорошого педагогічного ефекту можна очікувати від залучення учнів до варіантного вирішення проблеми. Перебираючи можливі способи художньо-образного рішення, учень використовує широкий діапазон творчих підходів. Пошук оптимального варіанту із можливих активізує процеси самореалізації, творчого самовиявлення учнів.

Нарешті, особливу результативність мають завдання на створення художніх образів, творів або музичних фрагментів. Педагогічний ефект від виконання творчих завдань значний, хоч об'єктивна цінність створених студентом художніх образів може виявитись і невисокою. Систематичне вправляння у продуктивній художній діяльності активізує здатність учнів до творчості, до самореалізації в мистецтві, виховує інтерес до створення художніх образів, в цілому – оптимізує музичну освіту.

Творчі можливості студентів активізуються також і в процесі сприймання музики. Важливо так організувати музичне навчання, щоб зреалізувати творчий потенціал музичного сприймання. Студенти мають усвідомити, що відтворюючи дійсність, митець через призму власного бачення, світосприймання, світовідчуття зображає реальність, художніми засобами виражає враження про неї, тобто ставлення митця не може бути не творчим, а сприйняття художнього твору – співтворчістю. Отже, для того, щоб пізнати твір мистецтва, його зміст, сутнісні характеристики, недостатньо простого усвідомлення того, що зображується. Важливо стати на точку зору автора, побачити світ його очима, відчути реальність так, як відчував її композитор. Власні почуття реципієнта вступають у взаємодію із сприйняттям автора твору. Стикаються два світи – світ композитора і світ слухача. На цьому перетині і виникає підґрунтя для співтворчості того, хто сприймає художній образ, із авторським. Слухач усвідомлює зміст музики , переймаючись відтвореними у ній почуттями, і водночас по-своєму, вкладаючи власні роздуми, емоції, переживання. Отже, ті, хто сприймають художні твори, ніби стають співучасниками творчого процесу, відкривають для себе нові світи, нові відчуття, стають співтворцем автора. Нехай творчі відкриття існують тільки для себе, але це не зменшує творче забарвлення сприйняття, не нівелює яскравість творчого виявлення суб'єктності у сприйнятті художніх образів.

Серед засобів активізації творчих параметрів музичного сприйняття студентів виокремимо метод, який у наших дослідженнях отримав назву – «творче забарвлення художнього сприйняття особистості», який вбирає в себе такі прийоми, як цілеспрямоване формування у студентів досвіду сприйняття мистецтва,спонукання учнів до вільного виявлення емоційно-художньої реакції, актуалізація здатності до творчого продовження авторського задуму.

Цілеспрямоване формування у студентів досвіду сприйняття музики активно сприяє розширенню їх художньо-естетичних вражень. Чим більше творів у художньому «запаснику» студента, чим більше мистецьких вражень накопичено у нього, тим яскравішою стає емоційно-творчий відгук на сприйнятий художній образ. Особистість «заряджається» творчою енергією композитора. Спонукання студентів до вільного, неупередженого виявлення емоційно-художньої реакції, досягнення безпосередньої, щирої реакції на художній твір виступає прийомом, що сприяє досягненню творчого переживання музики на особистісному рівні. Щоб спонукати студента до прийняття «на себе» творчих пошуків композитора, недоцільно нав'язувати студенту ту чи іншу оцінку, «підштовхувати» учня до потрібної емоційної реакції, до бажаного відгуку. Підробка почуття неприйнятна ніде, тим більше у мистецтві. Лицемірне захоплення, фальш у виявленні тонального вектору відчуття, «вижимання» з себе емоційної реакції йде в розріз із психологічними механізмами творчості. Художній образ – це вилив авторського щирого почуття, то ж і сприйняття мистецтва, якщо йдеться про співтворчість із автором, має бути щирим, не підробленим, не заданим ззовні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На завершення підкреслимо, що серед розмаїття підходів, що активізують естетичні виміри викладання фахових музичних дисциплін, віддаємо перевагу тим, що сприяють вирішенню суперечностей між художньо-ціннісним, творчим характером освоєння мистецтва та вузько-спеціалізованим підходом до музичної підготовки студентів; між естетико-узагальнюючими вимірами музичного навчання студентів і інформаційно-ілюстративними методами професійної музичної підготовки; між рівнем розвитку сучасної музично-естетичної теорії і розповсюдженими у практиці традиційними в змістовому та операційно-технологічними аспектами підготовки фахівців-музикантів. Подальший науковий розгляд проблеми передбачає такі напрями: дослідження педагогічних засобів естетичного опосередкування музично-інтерпретаційних умінь у студентів; виявлення шляхів зацікавлення творчою діяльністю студентів через її естетизацію; проведення художніх аналогій між різними видами мистецтва як засіб спонукання студентів до музично-творчої діяльності.

Список використаних джерел

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. / Бочкарев Л.Л. - М.: Институт психологии РАН, 1997. - 352 с.

2. Зязюн І. А. Безсвідоме і творча інтуїція // Професійна освіта : педагогіка і психологія / І. Зязюн. — Ченстохов : Вид-во Вищої Педагогічної школи, 2003. − С. 121-137.

3. Екман Пол. Психология эмоций./ Пол Экман. М., − 2015. −176 с.

4. Олексюк О. М. Музична педагогіка: [навчальний посібник] / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188с.

5. Попович Н.М. Музична педагогіка: навч. –метод. Комплекс /Н.М.Попович. – Мукачево: Вид-во МДУ, 2012. – 98 с.

6. Bailey Derek. Improvisation: its nature and practice in music. / Derek Bailey. Originally published Ashborune. – England: Moorland Pub. In association with Incus Recordc, 1980.

7. Madenfort, W. Aesthetic education //Art Education, vol. 25, No. 5, 1972.

References

1. BochkarevL.L. Psykholohyia muzykalnoi deiatelnosty [psychology of music art]. M.: Ynstytut psykholohyy RAN, 1997. - 352 s.

2. Ziaziun I. A. Bezsvidome i tvorcha intuitsiia // Profesiina osvita : pedahohika i psykholohiia [Unknown and creative intuition] / I. Ziaziun. — Chenstokhov : Vyd-vo Vyshchoi Pedahohichnoi shkoly, 2003. − S. 121-137.

3. Ekman Pol. Psykholohyia emotsyi [Psychology of emotions]./ Pol Ekman. M., − 2015. −176 s.

4. Oleksiuk O. M. Muzychna pedahohika: [navchalnyi posibnyk] [Musics pedagogics] / O. M. Oleksiuk. – K.: KNUKiM, 2006. – 188s.

5. Popovych N.M. Muzychna pedahohika: navch. –metod. Kompleks [Musics pedagogics.Manual]/N.M.Popovych. – Mukachevo: Vyd-vo MDU, 2012. – 98 s.

6. Bailey Derek. Improvisation: its nature and practice in music. / Derek Bailey. Originally published Ashborune. – England: Moorland Pub. In association with Incus Recordc, 1980.

7. Madenfort, W. Aesthetic education //Art Education, vol. 25, No. 5, 1972.

В статье освещаются пути совершенствования современного профессионального музыкального образования студентов университетов, что обусловлено необходимостью повышения интеллектуально-творческого, культурного потенциала общества, особенностями художественной практики нынешнего дня, характеризуется интенсивным поиском новых форм, жанров, стилей в искусстве нередко неоднозначного характера. В статье подчеркивается необходимость реализации эстетической функции искусства в профессиональной подготовке, значение преодоления узко-прагматического подхода к музыкальному обучению. Раскрываются пути эстетизации профессиональной подготовки на основе усиления внимания к формированию оценочного и творческого отношения студентов к искусству. Приводятся практические рекомендации по развитию эстетических идеалов и вкусов, способности к творческому самовыражению в музыкальной деятельности будущих специалистов.

Ключевые слова: *музыкальное образование, студенты, эстетическая функция искусства, художественная оценка, творческая деятельность*

Research methodology: systematic and structural analysis of philosophical -psychological and pedagogical literature, generalization and modeling of the methodical principles solution of the problem, analytical comprehension of the results of experimental observations.The scientific novelty of the article's materials is that for the first time the ways of realizing the aesthetic function of art in the musical education of students are determined; the role of appraisal approaches in the esthetization of musical education highlighted, the importance of creative activity in the aesthetic development of future specialists disclosed. The practical significance of the material of the article determined by the development of methodological recommendations for the improvement of musical education.The need for reforming artistic education is due to the need to enhance the intellectual, creative and cultural potential of society, the peculiarities of the artistic practice of the present day, the search for new forms, genres, and styles in the arts. We believe that one of the most important directions for the renewal of higher musical education is the orientation towards the formation of clear aesthetic value orientations among graduates, stimulating aesthetic attitude to creativity. A limited-pragmatic approach to mastering the musical art of music, the priority of operational and technological aspects of training should give way to the formation of broad aesthetic guidelines for graduates in future activities.Among the main drawbacks in the development of esthetic attitudes of students to music was determined: the instability of evaluation, weakness of the aesthetic representations of the beautiful, the independence of the performer interpretation of music; subordination of artistic assessment to another's mind. Application aesthetic dimensions of teaching professional musical disciplines helps resolve contradictions between the needs of artistically valuable, creative development of art and available narrowly specialized approach to musical training of students. Between esthetic-generalizing dimensions of musical training of students and informational and illustrative methods of professional musical training; between the level of the development of modern aesthetic theory and the traditional practices commonly used in practice, both in content and in the technology of training music professionals.Among methods and methods of stimulating students to aesthetic and creative self-expression in the process of musical education activities, such as attracting students to improvisation, the application of improvisational tasks. An instant solution to the problem requires maximum activation of creative energy, actualization of the resources of esthetic evaluation.A good pedagogical effect can expected from involving students in a variant solution to the problem. The search for the optimal variant of possible activates the process of aesthetic self-declaration of future specialists. Finally, the special task is to create artistic images, musical fragments, the performance of which optimizes the creative and esthetic attitude to music.In general, the aesthetic orientation of learning can considered an overriding task of contemporary development of musical education in higher education institutions.

Key words: *musical education, students, aesthetic function of art, artistic assessment, creative activity*

УДК 37.01; 004.422.61

Папп Василь Васильович,
доктор економічних наук, професор,
Касинець Отокар Вікторович,
старший викладач,
Ольшаковська Галина Володимирівна,
студентка ОС «Магістр»,
Мукачівський державний університет, м.Мукачево

РОЗВИТОК ТУРИСТСЬКОЇ ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Актуальність теми дослідження обумовлена системним підходом до оцінки праксеології туризму. Метою дослідження є оцінка становлення та розвитку праксеологічних знань в туризмі. Для отримання результатів дослідження використано такі методи: історичний, аналізу та синтезу, абстрактно-логічний та інші. Це дало змогу визначити основні підходи до оцінки праксеологічного осмислення феномену туризму. Авторами надано пропозиції щодо аналізу праксеології з позицій теоретичного осмислення людської практики. Подальшого дослідження потребують питання розробки інструментарію оцінювання праксеологічних знань в туризмі.

Ключові слова*: праксеологія туризму, феномен туризму, екзистенціальний вимір туризму, гуманістичний прагматизм, філософія туризму, комунікативна культура, програмно-концептуальний проект.*

Постановка проблеми. Перед туристичною наукою постають нові вимоги у дослідженні теоретичних і прикладних проблем. Актуальним теоретичним завданням є узгодження розуміння та інтерпретації окремих видів туризму, удосконалення концепції туристичного обслуговування, моделей туристичних центрів і територій. Для вирішення цих та інших актуальних проблем необхідно об'єднати зусилля різних освітніх, науково-дослідних установ, окремих вчених у національному та світовому масштабі.

Праксеологія туризму, як і будь-яка інша теоретична рефлексія, прагне насамперед з'ясувати сутність туризму у понятійний спосіб, представити її категоріально, концептуально. Це досить складне завдання, адже туризм є мультидисциплінарним, багатофакторним явищем. Туризм водночас виступає як галузь суспільного господарства, складний міжгалузевий комплекс, де формується і реалізується туристський продукт, як вид економічної діяльності, як самодіяльність людей, їх спосіб життя, своєрідне хобі. Туризм – це і розгалужена соціальна служба, яка надає робочі місця сотням мільйонів людей; це і розвинута система подорожей та екскурсій; це і форма рекреалогії, відновлення фізичних і духовних потенцій індивіда заснованої на антропоекологічній парадигмі. Туризм виступає впливовим інструментом «народної дипломатії»,

важливим чинником формування і розвитку комунікативної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливу роль для осмислення феномену туризму відіграли дослідження праксеологічної школи останніх років. Архетипічні концепти подорожей і туризму аналізуються в роботах К. Пігрова. Подорож як феномен філософської антропології досліджено Б. Марковим. А. Секацький, К. Богданова, А. Венковой, А. Шкурко туризм і подорожі інтерпретують як сучасну форму номадизму. Розроблена в працях І. Касавіна некласична теорія пізнання дозволяє вводити у праксеологію метафори подорожі для вивчення з позицій гетерогенної онтології.

Сучасна праксеологія прагне відповісти на запити часу, опікується завданням пошуку нових стратегій ставлення людини, до світу природи, цивілізації, запропонувати нові нестандартні категоріальні ознаки людського буття. Одне із таких завдань - з'ясувати сутність туризму як своєрідного світу людини, широкого і об'ємного соціального простору. «Світ людини», «спосіб життя», «діяльність», людський активізм та його мотивації, цінності культури та спілкування, інтереси та потреби - ці та багато інших питань і проблем, які мають статус філософських, у діалозі праксеології з туристською реальністю конкретизуються, змістовно збагачуються.

Праксеологія пропонує методики аналізу різноманітних дій, або їх сукупності, прагнучи забезпечити їх кінцеву позитивну результативність, практичну успішність. Особливо важлива у загальному контексті проблематика праксеології: актуалізація творчого (інноваційного) потенціалу діячів. Вага культурних цінностей збільшується разом з накопиченням її елементів. Дія фахівця тим більш раціональна, чим краще вона пристосована до всієї суми наявних обставин.

Проте на сьогодні не сформований системний підхід до проблем дослідження праксеології в туризмі. Крім того, подальшого розвитку потребує розробка інструментарію оцінювання праксеологічних знань в туризмі.

Мета статті: оцінка основних підходів до становлення та розвитку праксеології туризму. Для досягнення мети були поставлені наступні завдання: дослідити історичні витоки становлення праксеології як науки; оцінити праксеологічне осмислення феномену туризму; проаналізувати прагматистське підгрунття праксеології з позицій етичного змісту; оцінити туристську праксеологію у її інструменталістському значенні; дослідити основні положення праксеологічної філософії туризму; оцінити праксеологію як теоретичне осмислення людської практики.

Результати дослідження. Витоки теорії туризму сягають давніх часів, коли з'явилися перші описи подорожей. Історія подорожей - історіографія туризму, туристське джерелознавство представлені у найдавніших письмових джерелах (туризмографія). Зачатки наукового знання туризму виникли в культурах Вавілонії, Давнього Єгипту та інших країн, а наукова система знань вибудувалася тільки в новочасовий період (XVII-XIII ст.), коли наука набула інституалізованого статусу [1].

Згідно сучасних уявлень, *праксеологія* – це філософська концепція діяльності, яка презентує загальну теорію організації діяльності, яка запропонована польським філософом і логіком, одним із представників Львівсько-Варшавської школи аналітичної філософії Тадеушем Котарбинським. Базисом праксеології, за Т. Котарбінським, є прагматизм (інструменталізм, експеренталізм, концепція «структури подій»), а також своєрідно інтерпретована теорія практичного ставлення до світу. Зрозуміло, що між суто філософськими та праксеологічними проблемами не існує неперехідної межі, але врахування особливостей цієї дихотомії теорії і практики вкрай необхідно для подальшої поглибленої розробки теорії туризму.

Вагомий внесок у розвиток туристської праксеологічної науки здійснили вчені польської школи. В середині 1930-х років з ініціативи С. Лещицького в Кракові на базі Ягелонського університету були відкриті Лабораторія туризму та Дослідницька комісія. Роботи С. Лещицького цього періоду були присвячені осмисленню складної природи туризму, автор підкреслював його міждисциплінарний характер, взаємообумовленість економічних, географічних, статистичних, юридичних, культурних і соціологічних складових. У 1956 р. у Варшаві було засновано Інститут правових та економічних проблем туризму.

З-поміж інших праць польських науковців туризму можна виділити дослідження Ірени Енджейчик. В основу аналізу розвитку туризму покладено комплексний підхід з відповідним використанням категорій і якісних характеристик туризму. Його розвиток характеризується в широкому розумінні, не тільки як туристичний рух, але й специфічний вид господарської діяльності, що відокремився в результаті суспільного поділу праці.

За визначенням представника датської наукової школи Н. Лейпера, туризм одночасно є видом діяльності, формою рекреації, а також галуззю національної економіки, засобом дозвілля і окрім того мистецтвом, наукою та бізнесом. Дослідник розробив модель системи туризму в якій поєднуються три основні складові: туристи, географічні елементи і туристична індустрія [5].

Одна із головних функцій туризму це, безумовно – підприємництво. Туристична діяльність – це, насамперед, бізнесова справа, особливий, розгалужений суспільний інститут підприємництва. Канон економічної доцільності, його еквіваленти – гроші, корисність, вигода дійсно виконують роль основної парадигми цілеспрямованої активності підприємства, які вивчаються спеціальною прикладною наукою – *праксеологією*.

Оцінка економічної сутності туризму була здійснена в червні 1999 року в рамках конференції Всесвітньої туристської організації, яка відбулась в Ніцці. В ході конференції були розглянуті категорії економічної ефективності туризму – «допоміжний рахунок», його застосування дозволило визначити місце туристської галузі в світовій економіці.

В умовах розвитку глобалізаційних процесів новий погляд на сучасний туризм сформулював британський соціолог З.Бауман. Характеризуючи новий тип сучасної суспільної організації – як суспільства споживання, автор підкреслює важливість і цінність в ньому поняття мобільності. В рамках даної категорії споживаються не тільки товари і послуги, а й місця знаходження. Поняття «мобільність» безпосередньопов'язано з реалізацією високого рівня життя і освіти.

Праксеологічне осмислення феномену туризму реалізується і завдяки його герменевтичній складовій. Людина, що пізнає, не лише слухає розповіді та спостерігає, але й особисто «розшифровує» зміст пам'яток історії, шедеврів архітектури, «витворів природи», тим самим освоює їх. При цьому вона здійснює власну інтерпретацію побаченого та прочитаного, «вживається» у внутрішній світ автора, творця, оцінює та витлумачує його точки зору власної культурної практики. У XX столітті герменевтика перетворилася на важливий принцип праксеологічногопідходу до дійсності, в тому числі до дійсності – туризму. Порівнювальність, компаративізм, оцінювання та самоідентифікація – важливі світоглядно-філософські якості які ініціюється туристськими подіями.

Екзистенціальний вимір туризму та його дійових осіб ґрунтується на сформованих засновниками екзистенціалізму (К'єркегор, Хайдеггер, Сартр) принципів аналізу структур повсякденного досвіду людини у його повноті, конкретності, унікальності і змінювальності. Екзистенціалізм вбачає своє завдання в дескрипції фактичного життя суб'єкту, дослідження явища життєвого ряду людини, яка орієнтується на свободу і вибір (Сартр) і бажає відкрити себе як «буття-у-світі», зробити себе особистістю, що усвідомлює свою унікальність, прагне позбутися конформізму. Ця тенденція з'ясування можливості людини набути своюуніальність, забезпечити аудентичне існування, надати власними зусиллями, насамперед інтелектуальними, зміст своєму існуванню трансформується в практиці туризму в посиленні уваги до «альтернативних», немасових, інноваційних його форм –

спелеотуризм, гірський туризм, екстремальний туризм тощо.

У розумінні туризму як суто «людського підприємництва» вагому роль відіграє здатність виокремити екзистенціальний вимір людського буття, насамперед у його єдності з природою, визначальним середовищем людини, що мандрує. Науковці вважають, що екзистенційно-особистісне ставлення до природи реалізується в різних видах туризму, але насамперед у зеленому туризмі, який найкраще відбиває глибинну сутність людської екзистенції у її природних вимірах [7].

Прагматистське підґрунтя праксеології будується на концепції «прагми» етичного змісту. Засновники прагматизму У Джеймс та Д. Дьюї вважали, що природа моральних понять, їх зміст зумовлені не «природженою схильністю до ідеального», а суб'єктивною свідомістю людини. Розвиваючи цю тему Дж. Дьюї пропонував аналізувати моральні проблеми в термінах конкретних, специфічних ситуацій (ситуаційна етика). Відповідно, за Дж. Дьюї «правильна поведінка» це така, яка забезпечує в даній конкретній ситуації найбільшу повноту блага як для діючого у такий спосіб індивіда, так і для інших людей.

В наш вік ідея гуманістичного прагматизму знайшла багатьох своїх прихильників. Прагматизм у його сучасній інтерпретації цілком здатний забезпечувати не лише індивідуальний, але й суспільний інтерес у його моральному значенні. Відповідно посилюється моральна складова сучасної праксеології. Праксеологія як філософська концепція діяльності, що має статус програмно-концептуального проекту - теоретичне підґрунтя моделювання розвитку туризму, розробки програм його ефективного функціонування та генеральних планів вдосконалення. Згідно з Тадеушем Котарбінським вона покликана методологічно, науково обґрунтувати логіку організації праці («граматика дії»). Для того, щоб бути ефективною діяльність, згідно праксеології, має бути результативною, продуктивною або плідною (тобто досягти визначеної мети), «правильною» (точною, адекватною визначеній нормі), «надійною» і послідовною, що потребує врахування оцінок альтернативності, вірогідності, обережності, сміливості і ризикованості вчинків.

Основні положення праксеологічної філософії, - логіка організації дії, умови ефективності діяльності, орієнтація на взаємодію конкурентів («негативна конкуренція», «згода незгодних», «техніка боротьби») цілком придатні для того, щоб увійти до арсеналу туризмології насамперед у її теоретико-методологічному значенні. Праксеологічно «забарвленими» в туризмі є зокрема філософські аспекти менеджменту та маркетингу. Туристська праксеологія у її операціоналістському, інструменталістському значенні це технологія ефективної діяльності фахівців галузі туризму [3].

Теоретична рефлексія над феноменом туризму виділяє в ньому як найістотнішу діяльнісну рису. Адже туризм уявляє собою в діяльнісному аспекті цілу низку проявив активності людини - наміри, мотиви, вчинки і таке інше, що не тільки характеризують особливості людського буття, але й розкривають одну із сторін сутності людини. «Людини як діяльність» – одна із постійних рубрик філософської антропології XX-го століття. Діяльнісний підхід до з'ясування особливостей людської свідомості і поведінки по праву посідає чільне місце в сучасному переліку суспільствознавчих методів. Філософська методологія пізнання та пояснення сутності діяльності оперує такими категоріальними одиницями, як «активність», «інтенція», «намір», «проектування», «поведінка», «практика», «взаємодія». Саме це поняття визначило такий різновид філософської теорії як праксеологія (від грец. «praxis» – дія). Однак, справедливо наголошує В. Лекторський, сучасний підхід в діяльнісних умовах не тільки має сенс, але й має значні перспективи. Особливо коли йдеться про «взаємодіяльність», взаємодію рівноправних партнерів, які вільно беруть участь у процесі цієї взаємодії, кожний із яких рахується з іншим і в наслідок якого вони обидва змінюються.

Філософія туризму безумовно містить у своїй структурі аксеологічний, ціннісний розділ. Туризм є ефективним засобом реалізації людських цінностей. Насамперед таких, як вибір, свобода, зацікавленість, бажання, дружелюбство, самоідентифікація та самореалізація тощо. Результатом навіть короткотермінових поїздок є поглиблення власних уявлень про цінності спілкування, доброзичливість, щирість, відкритість, толерантність, справедливість тощо. В залежності від наслідків контактів відбувається певна кореляція ціннісних орієнтацій індивіда, перегляд власних уявлень про переваги чи вади «іншого ніж у тебе» способу життя [7].

Культура спілкування – один із головних ціннісних критеріїв праксеології туризму. «Комунікативна культура» – основна ланка концепції «нового гуманізму», який, у свою чергу, є одним із уособлень теоретичної моделі «вселюдських цінностей», тих аксіологічних основ, інваріантний зміст яких, конкретизуючись в кожну нову історичну епоху, забезпечує усталеність існування людської спільноти, наступність процесів суспільного життя. Гуманістично-терапевтичний сенс комунікативної культури визначається її ціннісними нормативами, серед яких пріоритетними є визнання гідності людини (принцип самодостатності особистості); доброзичливого ставлення до «альтернативних» або несхожих думок, переконань, способів життя (принцип толерантності). Взаємодіючі і взаємодоповнюючі один одного ці принципи в разі їх дотримання сприяють утворенню моральної аури спілкування, як підґрунтя дружнього єднання, соціальної злагоди і цивільного консенсусу, – суспільної атмосфери довіри.

Туристські комунікації дозволяють встановлювати стосунки невимушеного, добровільного спілкування заснованого саме на довірі, щирості, добродійності. «Справжній турист», як правило, людина «діалогічного стилю», здатна не на формальне спілкування, а на фактичне, зацікавлене, морально значиме і соціально перспективне. Звичайно, культура спілкування, довірчі стосунки не виникають автоматично, вони потребують значних вольових зусиль, бажання і психологічної налаштованості на доброзичливі контакти. Забезпечити таку культуру покликані всі суспільні інституції – економіка, політика, дипломатія, освіта, наука, мистецтво [2].

Важливою праксеологічною проблемою є також екологічні аспекти туризму. Людина – органічна ланка цілісної екосистеми. Тяжіння міського жителя до «незіпсованої природи» цілком зрозуміло. В тім зростаючий із року в рік тиск турпотоків на природу набуває загрозливого для неї характеру. Ось чому всі учасники туристського процесу зобов'язані охороняти природне середовище, дбайливо ставитися до туристських ресурсів, рекреаційних зон, які є змагальним надбанням спільнот, на територіях яких вони розташовані (концепція коеволюції людини – природи – суспільства).

Природничий туризм і екотуризм є особливо важливими формами туризму тому, що вони здатні, з одного боку, забезпечувати поступальний і сталий його розвиток, із іншого, узгоджувати життєві потреби теперішніх і майбутніх поколінь, насамперед потребу у здоровому середовищі проживання. Виключно важливим при цьому є також культурологічний аспект цієї проблеми – облагороджування сільських зон прийняття туристів, формування цивілізованої інфраструктури сільської готельної гостинності. Практика свідчить, що 90 відсотків сучасної світової туристської інфраструктури складає її приватний сектор, значна частина якого розташована саме в сільській місцевості. «Зелений туризм» прилучає міських жителів до місць збереження і відтворення традиційних ремесел, до джерел фольклорної культури, що активно сприяє патріотичній просвіті, пробудженню і вихованню історичної пам'яті, без чого немислимий процес національного відродження. Екологічний туризм приваблює ще й тим, що в його процесі відбувається взаємозбагачення духовного світу його учасників: городяни одержують можливість наочно оцінити сутність сільського способу життя, його привабливі сторони, а сільська молодь – сприйняти позитивні сторони міської культури. Відіграючи взаємозалежні ролі в туристському спілкуванні, його учасники зміцнюють суспільну корпоративну

свідомість – «чуття єдиної родини». Зазначена теза – збіг інтересів різних соціальних верств і груп, в тому числі етнічних (етнічний туризм) – плідно працює у контексті загальносуспільної об'єднуючої ідеї.

Праксеологія як теоретичне осмислення людської практики не може ігнорувати таку значущу сферу людського буття і, відповідно сферу людської практики, як право. Тим більше праксеологія не може ігнорувати різні концепції філософського осмислення ролі права у функціонуванні суспільства. Особливий інтерес з цієї точки зору викликають концепції «процедурного природного права», які зосереджують свою дослідницьку увагу на розумінні права як різновиду суспільної практики.

Підстави для сучасного розуміння процедурних теорій природного права заклали з одного боку, представники напрямку теорії суспільної угоди, зокрема Т.Гоббс і Ж.Ж.Руссо, з іншого боку - творець концепції категоричного імперативу І.Кант. В кінці XIX століття та в XX столітті постає багато різних теорій природного права інспірованих поглядами названих авторів, насамперед філософією Канта. Здебільшого це були теорії процедурного типу, наприклад так звана «школа природного права зі змінним змістом». Її прихильники остаточно відходять від субстанційного розуміння природного права, звертаючи увагу на історичну, культурну та епістемологічну змінність матеріального змісту права природи. Так, неокантіанець Р. Штамлер підкреслює, що пізнання лише матеріально-позитивного права є недостатнім. Окрім матеріально-позитивного права існує стала, невизначена в своєму змісті формальна ідея права, що є критерієм слушності позитивного права і можливості його об'єктивного пізнання.

Інший сучасний представник теорії природного права Л. Фуллер говоритьпро внутрішню, формальну, моральність права. Він робить спробу каталогізації мінімальних процесуальних (формальних) видів, що уможливлюють існування права, або правової системи як такої. Л. Фулер виділяє всім таких видів: 1) закони мусять мати загальний характер; 2) закони мусять бути оприлюднені, щоб громадяни знали норми, яких вони повинні дотримуватися; 3) ухвалення законів, що мають зворотню дію, й застосування таких законів слід звести до мінімуму; 4)закони мають бути зрозумілі; 5) закони не повинні бути суперечливі; 6) закони не повинні вимагати дій, що виходять за межі спроможностей ти, хто має дотримуватися їх; 7) закони повинні бути відносно постійними; 8) повинна існувати відповідність між формулюванням законів і реальним їх застосуванням.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, погляд на феномен туризму передбачає з'ясування його гносеологічних, соціальних, аксеологічних, духовно-культурних функцій, а також виявлення праксеологічних можливостей. Філософсько-світоглядний підхід до туризму переконує, що цей вид суспільної, групової та індивідуальної діяльності істотно сприяє справі об'єднання людей, комунікації та соціалізації особистостей на основі їх ознайомлення з цінностями світової культури, опанування і розповсюдження загальнолюдських етичних цінностей для їх розуміння і поваги.

Список використаних джерел

1. Басюк Д.І. Основи туризмології: навчально-методичний посібник / Д.І. Басюк. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2005. – 204 с.
2. Божко Л.Д. Культуротворчі змісти туризму в освіті / Л.Д.Божко //Культура України. – Випуск 48. – 2015. – С.101.
3. Гатальська С.М. Філософія культури: підручник / С.М. Гатальська. – К.: Либідь, 2005. – 328 с.
4.Квартальнов В.А. Теория и практика туризма: ученик / В.А. Квартальнов. - М.: Финансьі и статистика, 2003. - 672 с.
5. Любіцева О.О. Туризмознавство: вступ до фаху: підручник / О.О.Любіцева, В.К. Бабарицька. - К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 335с.
6. Олійник Я.Б. Теоретичні основи туризмології: навч. посіб. / Я.Б. Олійник, А.В. Степаненко. - К.: Ніка-Центр, 2005. – 316 с.
7. Пазенок В.С. Філософія туризму: навч.посіб./ В.С. Пазенок. – К.: Кондор, 2004.
8. Туризмологія (теорія туризму) : навч.-метод. посібник зі спецкурсу / В.С.Пазенок, В.К. Федорченко, О.А. Кручек, І.М. Мініч. – К.: КУТЕП, 2010. - 70 с.

References

1. Basiuk D.I. (2005), Osnovy turyzmolohii: navchalno-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of Tourismology: teaching manual], Kamianets-Podilsky: Aksioma, 204 p.
2. Bozhko L.D. (2015), Osnovy turyzmolohiyi: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Cultural and educational content of tourism in education], *Culture of Ukraine* , Issue 48, P.101.
3. Hatalska S.M. (2005), Filosofiya kul'tury: pidruchnyk [Philosophy of culture: textbook], K.: Lybid, 328 p.
4.Kvartalnov V.A. (2003), Teoryya y praktyka turyzma: uchebnyk [Theory and practice of tourism: textbook], M.: Finance and Statistics, 672 p.
5. Liubitseva O.O., Babarytska V.K. (2008), Turyzmoznavstvo: vstup do fakhu: pidruchnyk [Tourism Studies: Introduction into specialty: textbook], Publishing and Printing Center "Kyiv University", 335p.
6. Oliynyk Ya.B., Stepanenko A.V. (2005), Teoretychni osnovy turyzmolohiyi: navch. pos [Theoretical Foundations of Tourismology: teaching aid], K.: «Nika-Centre», 316 p.
7. Pazenok V.S. (2004), Filosofiya turyzmu: navch.posib. [Philosophy of tourism: teaching aid], K.: Condor
8. Pazeno V.S., Fedorchenko V.K., Kruchek O.A., Minich I.M. (2010), Turyzmolohiya (teoriya turyzmu). Navch.-metod. posibnyk zi spetskursu [Turismology (theory of tourism). Educational and methodical manual on the special course], K.: KUTEL, 70 p.

Актуальность темы исследования обусловлена системным подходом к оценке праксеологии туризма. Целью исследования есть оценка становления и развития праксеологических знаний в туризме. Для получения результатов исследования использовано такие методы: исторический, анализа и синтеза, абстрактно-логический и другие. Это дало возможность определить основные подходы к оценке праксеологического осмысления феномена туризма. Поэтому предложено советы по анализу праксеологии с позиций теоретического осмысления человеческой практики. Дальнейшего исследования требуют вопросы разработки инструментария оценки праксеологических знаний в туризме.

Ключевые слова: *праксеология туризма, феномен туризма, экзистенциональное измерение туризма, гуманистический прагматизм, философия туризма, коммуникационная культура, программно-концептуальный проект.*

Actuality of research theme is conditioned by approach of the systems to the estimation of phraseology from positions of tourist theory and practice. A research aim is an estimation of becoming and development of phraseology knowledge in tourism. Phraseology of tourism aims to find out essence of tourism in a concept method, to present her category, conceptually, in fact tourism is the multivariable phenomenon. Modern phraseology aims to answer upon requests of time, cares of task to the search of new strategies of relation of man, to the world of nature, civilization, to offer the new non-standard category signs of human existence. An important task is finding out of essence of tourism as the original world of man, wide and by volume social space. Phraseology offers methodologies of analysis of various actions, or their totalities, aiming to provide them eventual positive

effectiveness, practical success. For the receipt of results research drawn on such methods: historical, to the analysis and synthesis, abstractly-logical et al. It gave an opportunity to define the basic going near the estimation of phraseology comprehension of the phenomenon of tourism. It will be realized due to his hermeneutics constituent. Presently evaluation and self-definition - the view-philosophical internals of tourist events are important. Phraseology as philosophical conception of activity, that has status of programmatic-conceptual project - theoretical soil of design of development of tourism, program of him development effective functioning and general layouts of perfection. In order to be effective activity, concordantly phraseology, must be effective, productive, successive, that needs taking into account of estimations of alternativeness, authenticity. Substantive provisions of science are logic of organization of action, condition of efficiency of activity, orientation on cooperation of competitors fully suitable in an order to enter the arsenal of tourism. For this reason suggestions are given in relation to the analysis of phraseology from positions of theoretical comprehension of human practice. Further research is needed by the questions of development of tool of evaluation of phraseology knowledge tourism.

***Key words**: phraseology tourism, phenomenon of tourism, existential measuring of tourism, humanistic pragmatism, philosophy of tourism, communicative culture, programmatic-conceptual project.*

УДК 378.14 (37.02)

Попова Алла Іванівна,
аспірант,
Мукачівський державний університет, м.Мукачево

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ: БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ВИМІР

У статті розглянуто історико-педагогічні аспекти підготовки фахівців легкої промисловості в європейських країнах, зокрема країн західної та центральної Європи. Зосереджено увагу на актуальності вивчення проблеми підготовки фахівців легкої промисловості, що зумовлено динамічними процесами суспільного розвитку, який тісно пов'язаний із швидкими змінами кількісних параметрів національних систем освіти, виникненням нових концептуальних підходів до організації, змісту та методів навчання, концептуальних розробок безперервної освіти. Проаналізовано наукові підходи до проблеми професійної підготовки та історико-педагогічного розвитку

***Ключові слова*:** фахова підготовка, безперервна освіта, інтелектуалізація професійного навчання, конкурентоспроможність фахівця.

Постановка проблеми. Освіта за своєю сутністю спрямована в майбутнє. Стрімкий розвиток технологій в сучасному світі вимагає від освіти безперервного оновлення змісту підготовки фахівців з урахуванням не лише сучасного, а й прогнозованого стану розвитку технічної галузі, в якій працюватиме випускник навчального закладу. За даними звіту Міжнародної організації інтелектуальної власності, глобальнийі інноваційний індекс України за 100-бальною шкалою становить 35,8; за цим показником Україна посідає 71 місце з 142 країн [11, с. 261]. Для порівняння, лідер рейтингу – Швейцарія – має індекс 66,59; Китай – 44,66 (35 місце), Молдова – 40,94 (45 місце), Росія – 37,2 (62 місце). При цьому за рівнем знань робітників (Knowledgeworkers), який становить 40,8 балів зі 100 можливих, наша країна обіймає 79 місце. Отже проблема підготовки кваліфікованих фахівців, які розроблятимуть та запроваджуватимуть інноваційні технології в різних галузях діяльності, є надзвичайно актуальною.

Динамічний процес суспільного розвитку тісно пов'язаний із швидкими змінами кількісних параметрів національних систем освіти, зокрема, масовим поширенням обов'язкової середньої, а також вищої освіти, виникненням нових концептуальних підходів до організації, змісту та методів навчання, концептуальних розробок безперервної освіти. Сучасне глобалізоване інформаційне суспільство висуває нові вимоги до всіх галузей діяльності людини, зокрема й до освіти. На перший ціннісний план освітньої парадигми виходять питання реалізації засадничих прав і свобод людини, забезпечення її соціальної захищеності й самореалізації. Головними цілями професійного розвитку і професійної підготовки на початку XXI століття стали розширення та диверсифікація освітніх послуг. Досвід країн з розвинутою ринковою економікою свідчить про пряму залежність темпів удосконалення та розвитку виробництва, його конкурентоспроможність на світовому ринку від рівня професійної підготовки кадрів. Тому особливо актуальним є питання підготовки фахівців для виробничої сфери, зокрема фахівців з легкої промисловості. З метою координації професійного навчання, виконання соціальних програм створено Європейський центр розвитку виробничого навчання в Берліні. Це орган обліку інформації про результати досліджень у галузі безперервної професійної освіти, яким керує рада, що складається з представників Комісії ЄС, урядів і громадських організацій. У кожній країні ЄС склалася своя система професійного навчання та її державного регулювання. У Данії функціонують паритетні комітети безперервної професійної підготовки, у Німеччині-Федеральні і земельні комітети та Федеральний інститут безперервного навчання. У Нідерландах державні та регіональні органи професійної освіти спільно розробляють навчальні програми і контролюють виконання контрактів про навчання, які укладають працівники з дирекціями підприємств [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми підготовки фахівців з легкої промисловості в країнах Європейського Союзу зверталися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Дослідження процесу фахової підготовки майбутніх фахівців легкої промисловості в умовах модернізації національної системи вищої педагогічної освіти потребувало вивчення широкого кола актуальних проблем, зокрема методології неперервної освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоватаін); теоретико-методологічних засад професійної підготовки фахівців (С. Батишев, В. Беспалько, А. Верхола, Б. Гершунський, А. Киверялг, І. Каньковський, М. Козяр, П. Лузан, А. Нісімчук, В. Петрук, А. Хуторський); психологічних аспектів організації та здійснення навчальної пізнаваності (А. Брушлинський, Л. Виготський, Л. Запорожець, В. Крутецький, Т. Кудрявцев, Б. Ломов, Є. Мілерян, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, В. Чебишева); шляхів інформатизації професійної освіти (Д. Белл, В. Глушков, Р. Горбатюк, Р. Гуревич, М. Жалдак, Г. Козлакова, А. Коломієць, Т. Конлон, Ю. Машбиць, Н. Морзе, С. Паперт, Ф. Уебстер, В. Шолохович); характеру і змісту професійно-педагогічної діяльності (В. Безрукова, С. Гончаренко, О. Коваленко, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, В. Радкевич); підготовку викладачів спеціальних дисциплін (інженерів-педагогів) (Л. Горбатюк, С. Гура, С. Дичковський, О. Макаренко, О. Прохорова, Т. Чаусова, Т. Яковенко); підготовку фахівців з урахуванням прогностичного фону (М. Анісімов, Б. Гершунський, Н. Никало, В. Радкевич). М. Анісімов наголошує на необхідності органічного поєднання прогнозів соціально-економічного і наукового розвитку держави із прогнозами в галузі освіти [2, с. 225]. Як стверджує професор В. Радкевич, саме «...інноваційно-освітній чинник є основою для підвищення конкурентоспроможності фахівців галузі легкої промисловості на ринку праці» [8]. Водночас вважаємо необхідним акцентувати увагу на висвітленні проблеми підготовки фахівців у європейських країнах. Наше дослідження зумовило здійснити огляд літературних джерел з визначеної проблеми.

Мета статті: здійснити бібліографічний огляд проблеми підготовки фахівців з легкої промисловості в європейських країнах.

Результати дослідження. У вітчизняній науці таким

проблемам приділяли значну увагу Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Г. Брюханова, О. Єжова, О. Микитенко та інші.

Концептуальними ідеями розвитку технічної освіти у європейських країнах, на думку Н. Бідюк, є положення: розвиток вищої технічної освіти у різних країнах залежить від глобальних проблем сучасності, інформаційно-технологічної революції, комплексу взаємопов'язаних соціально-економічних та освітніх чинників; тенденції розвитку вищої технічної освіти в країнах Західної Європи мають певні особливості та характерні риси, специфічні традиції, проте країни єдині в прагненні загальмувати надмірну диференціацію в галузі освітньої політики; реформування вищої школи на сучасному етапі зумовлює необхідність вивчення, оновлення та збереження традиційних цінностей освіти, що визначали основні напрями освітньої діяльності на різних історичних етапах; вища технічна школа здійснює широко профільну підготовку бакалаврів різних кваліфікаційних напрямів, яка відповідає новим вимогам до проектування освітніх систем та до якості професійного навчання в умовах інформаційно-технологічної революції; трансформація змісту і форм організації інженерної підготовки здійснюється на основі індивідуалізації навчання, оптимізації навчального процесу, інтеграції освіти, науки і виробництва, впровадження сучасних інформаційних технологій [3, с. 18]

Н. Абашкіна наголошує на принципах розвитку професійної освіти в Німеччині, зокрема вона відзначає «принцип інтелектуалізації професійного навчання впливає на формування нового принципу - постійного кваліфікаційного випередження, реалізація якого грунтується на дотриманні таких положень, як розширення і поглиблення фахово-функціональної компетенції в умовах широкого використання ЕОМ і НІТ, глибше врахування емоційних якостей у трудових, соціально-комунікативних і особистісних стосунках, а також оволодіння навчальною компетенцією. Принципи інтелектуалізації професійного навчання та постійного кваліфікаційного випередження у професійному навчанні абстраговано з нових тенденцій розвитку професійної освіти, які засвідчують, що в умовах ЕОМ і НІТ відбувається формування нових підходів до професійної підготовленості працівника, його кваліфікаційних компонентів, що включають не лише фахові, а й морально-етичні норми, зокрема культуру спілкування, взаємоповагу і толерантне ставлення до інших, інтерес і любов до своєї професії, бажання підвищувати свій кваліфікаційний рівень, потребу пошуку більш досконалих форм роботи. Внаслідок цього компоненти вихованості стають важливими складовими професійної підготовленості, а професійна підготовленість - показником вихованості [1, с. 33.].

На історичних аспектах розвитку професійної освіти в європейських країнах зосередила увагу О. Єжова. Зокрема вона охарактеризувала історію виникнення приватних товариств розповсюдження професійної жіночої освітив Німеччині, які діяли приблизно з 1861 року. Їхня дія льність стосувалась майже виключно шкіл рукоділля, чисельність яких зростала з кожним роком. Крім названих шкіл, тут здавна існували жіночі школи-«ферейни». До 1878 р. Ферейни доступні лише для дівчат середнього класу. Після 1878 р. з'явились ферейни для дівчат нижчих класів. В цих закладах більше 70% учениць обирали рукоділля. Автор наводить такі дані: в Німеччині щорічно 2000...3000 дівчат, що отримали освіту в ферейнах, обрали швацьку спеціальність [7, с.23].

Цікаву інформацію знаходимо в звіті про відвідування педагогічних відділів виставки 1900 року в Парижі [9]. Так, зокрема, відзначимо обов'язковість курсу рукоділля на всіх ступенях жіночої освіти Франції [8, с.2]. При цьому в професійних жіночих навчальних закладах курс рукоділля невід'ємно пов'язаний з курсом малювання та креслення. В початковій школі Франції дівчатка з молодшого віку (7...9 років) вивчали шви на лоскутках; в середніх класах (10...11 років) опановували вишивку та пошиття простих речей - рушників та фартухів; в старших класах (12...13 років) вивчали крій та шиття легкого одягу: сорочок, спідниць, суконь [9, с. 4]. У вищих початкових школах, які готували до життя дітей дрібних чиновників та комерсантів, урокам рукоділля приділялась значна увага. Дівчата вивчали шиття 3,5 години на тиждень упродовж 3 років і 2 години на додатковому, четвертому курсі. Така увага до навчання швейної та художньої справи на державному рівні частково пояснює, чому законодавцем мод здавна вважались французи. Майстерних кравців у Франції шанували не менше, ніж видатних військових, поетів та художників. У варшавській школі на курсах рукоділля навчались 3 роки [9, с. 7]. Перший рік вивчали шиття на машині і вручну найпростіших видів одягу. Другий рік був присвячений переважно конструюванню одягу. На третьому році ученици виготовляли скроєні модні речі [5, с. 65-65].

На думку Г. Брюханової в контексті підготовки фахівців з легкої промисловості важливою є дизайнерська сфера діяльності, яка стає все ширшою, збагачується новими ідеями та технологіями, стає все складнішою для вивчення та засвоєння. Для того, щоб осягнути всі тонкощі професії, засвоїти найскладніші методи і прийоми, треба засвоїти основні принципи професії, фундаментом яких є система навчання, що використовує досвід провідних світових шкіл дизайну. Зараз, на початку третього тисячоліття, необхідно зважити і оцінити пройдений шлях у професії дизайнера, що набула важливості та величезного значення саме в період останніх ста років другого тисячоліття, і звичайно, освіти дизайнерів, як важливої ланки дизайнерської діяльності взагалі. Проблема дизайнерської освіти в різних країнах сьогодні набуває не стільки академічного, скільки практичного інтересу: вона направлена на пошук тих конкретних засобів, що можуть допомогти прискорити економічний, соціально-економічний та культурний розвиток своєї країни. [4, с. 42].

О. Микитенко зазначає, що основними чинниками, що впливали на цей процес, були: зміст професійної освіти, який визначається суспільними вимогами щодо їх підготовки ПТО, що знаходить відображення в кваліфікаційних характеристиках спеціальностей (складалися відповідно до ЄТКД; відображали сучасний розвиток науки, техніки та технології певної галузі виробництва), і структурний аналіз змісту їх професійної підготовки; цей процес складався з двох основних етапів: відбору змісту та укладення структури навчальних планів; відбору і структурування змісту навчальних програм дисциплін, що входили до навчальних планів [6], що забезпечує змістову і методичну складові.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчення літературних джерел дає підстави зробити висновок щодо певних напрямів розвитку освітньої галузі в контексті підготовки фахівців з легкої промисловості у зарубіжжі, зокрема застосування інформаційних технологій у сучасній професійній підготовці, врахування емоційно-естетичного чинника у майбутній професійній діяльності, удосконалення змісту підготовки сучасного фахівця легкої промисловості. Перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення досвіду практичної підготовки в умовах вищої європейської школи.

Список використаних джерел

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX - XX ст.): автореферат дис…. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спец.: 13.00.04 – теорія і методики професійної освіти / Н.В. Абашкіна; Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. – К., 1999. – 43 с.

2. Анісімов М.В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: монографія / М.В. Анісімов. – Київ-Кіровоград: ПОЛІУМ, 2011. – 464 с.

3. Бідюк Н.М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії: автореферат

дис…. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спец.: 13.00.04 – теорія і методики професійної освіти/ Н.М. Бідюк; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2000. – 24 с.

4. Брюханова Г.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з дизайну друкованої продукції в Україні (60-ті роки XX – початок XXI ст.): дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти/Г.В. Брюханова; Київський університет імені Бориса Грінченка.– Київ, 2016. – 264 с.

5. Єжова О.В. Теоретико-методологічні засади створення прогностичних моделей підготовки фахівців у професійно-технічних навчальних закладах швейного профілю закладах: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти /О.В. Єжова; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Вінниченка. – Кропивницький, 2016. – 557 с.

6. Микитенко О.С. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітників для легкої промисловості у технічних училищах України: автореферат дис…. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спец.: 13.00.04 – теорія і методики професійної освіти/О.С. Микитенко; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.–Київ, 2016.–22 с.

7. Овцын В. Развитие женского образования/ В.Овцын. – Санкт-Петербург: тип. И.Н.Скороходова, 1897.– 42с.

8. Радкевич В.О. Проблеми професійного навчання кваліфікованих робітників для потреб інноваційної економіки /В.О. Радкевич// Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць. – К.: Вид-во ПТТО НАПН України, 2012. – Вип.3. – С. 5–10.

9. Стрекалава И.В. Женское профессиональное и хозяйственное образование на Выставке 1900 года /И.В.Стрекалова.– Санкт-Петербург: тип. И. Н. Скороходова, 1900.–19 с.

10. Управління трудовим потенціалом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ubooks.com.ua/books/000234/inx47.php

11. TheGlobalInnovationIndex 2013: TheLokalDynamicsofInnovation. – CornellUniversity, INSEAD, andWIPO 2013: Geneva, Itha

References

1. Abashkina N.V. (1999), Rozvytok profesiinoi osvity v Nimechchyni (kinets KhIKh - KhKh st.st.) [Development of vocational education in Germany (the end of the XIX - XX centuries)]: Abstract Th…. for obtaining a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences in specialty.: 13.00.04 – theory and methods of vocational education; Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, K., 43 p.

2. Anisimov M.V. (2011), Teoretyko-metodolohichni osnovy prohnozuvannia modelei u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: monohrafiia [Theoretical and methodological bases of forecasting of models in vocational schools: monograph], Kiev-Kirovograd: POLIUM, 464 p.

3. Bidyuk N.M. (2000), Rozvytok zmistu ta form orhanizatsii pidhotovky bakalavriv inzhenerii v universytetakh Velykoi Brytanii [Development of the content and forms of organization of preparation of bachelors of engineering at universities of the Great Britain]: Abstract Th…. for obtaining a scientific degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty.: 13.00.04 – theory and methods of vocational education, Ternopil State Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, Ternopil, 24 p.

4. Bryukhanova H.V. (2016), Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z dyzainu drukovanoi produktsii v Ukraini (60-ti roky XX – pochatok XXI st.[Professional training of future specialists in design of printed products in Ukraine (60s of XX - beginning of XXI century)]: thesis for obtaining a scientific degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.04 – theory and methods of vocational education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 264 p.

5. Yezhova O.V. (2016), Teoretyko-metodolohichni zasady stvorennia prohnostychnykh modelei pidhotovky fakhivtsiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh shveinoho profiliu zakladakh [Theoretical and methodological principles of creation of forecasting models of training of specialists in vocational schools of sewing profile]: thesis for obtaining a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences in specialty: 13.00.04 – theory and methods of vocational education, Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Kropivnitsky, 557 p.

6. Mykytenko O.S. (2016), Stanovlennia i rozvytok pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv dlia lehkoi promyslovosti u tekhnichnykh uchylyshchakh Ukrainy [Formation and development of training skilled workers for light industry in technical schools of Ukraine]: Abstract Th …. for obtaining a scientific degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty.: 13.00.04 theory and methods of vocational education, National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Kiev, 22 p.

7. Ovtsyn V. (1897), Razvytye zhenskoho obrazovanyia [Development of women's education], St. Petersburg: typ. I.N. Skorokhodova, 42p.

8. Radkevych V.O. (2012), Problemy profesiinoho navchannia kvalifikovanykh robitnykiv dlia potreb innovatsiinoi ekonomiky [Problems of professional training of skilled workers for the needs of an innovative economy] *Scientific Herald of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Sciences of Ukraine. Professional pedagogy: collection of scientific works*, K .: Publishing house PTTO NAPN of Ukraine, Iss.3, P. 5–10.

9. Strekalava I.V. (1900), Zhenskoe professyonalnoe y khoziaistvennoe obrazovanye na Vыstavke 1900 hoda [Female vocational and economic education at the Exhibition of 1900], St. Petersburg: typ. I.N. Skorokhodova,.–19 p.

10. Management of labor potential [Electronic resource]. – Access mode: http://ubooks.com.ua/books/000234/inx47.php

11. The Global Innovation Index 2013: The Lokal Dynamics of Innovation. – Cornell University, INSEAD, and WIPO 2013: Geneva, Ithaca

В статье рассмотрены историко-педагогические аспекты подготовки специалистов легкой промышленности в европейских странах, в частности стран западной и центральной Европы. Сосредоточено внимание на актуальности изучения проблемы подготовки специалистов легкой промышленности, что обусловлено динамическими процессами общественного развития, который тесно связан с быстрыми изменениями количественных параметров национальных систем образования, возникновением нових концептуальних подходов к организации, содержания и методов обучения, концептуальних разработок непрерывного образования. Проанализированы научные подходы к проблеме профессиональной подготовки и историко-педагогического развития.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, непрерывное образование, интеллектуализация профессиональное обучение, конкурентоспособность специалиста.*

The article deals with the historical and pedagogical aspects of training the light industry specialists in European countries, and the countries of Western and Central Europe in particular. The focus has been made on the problematics of training the light industry specialists, which is caused by the dynamic processes of social development, closely connected with the rapid changes in the quantitative characteristics of national education systems, the formation of a new conceptual approaches to the organization, content and teaching methods, conceptual development of continuing education

delivered by the European centers for the development of training at production accompanied by methodological principles, etc. The scientific approaches to the problem of professional training and historical and pedagogical development have been analyzed. Studied scientific works, in which the development of higher technical education in different countries have been analyzed, depending on the global problems of the present, information and technological revolution, a complex of interrelated socio-economic and educational factors. It has been revealed that to the basic principles of professional education we include: intellectualization, continuous qualification upgrade via different forms of vocational training, morality in professional training of the employees, qualification components. It has been emphasized that the main factors influencing professional training are: the content of vocational education, which is determined by social requirements in preparation, and is reflected in the specialties' qualification characteristics, and structural analysis of the professional training content. It has been concluded that the main problematics of training the light industry specialists abroad include: use of information technologies in modern professional training, taking into account the emotional and aesthetic factor of future professional activity, and improvement of educational content for training the modern light industry specialists.

Key words: *professional training, continuous education, intellectualization of professional training, specialist's competitiveness*

УДК:373.2 (477.7) (09) «19» (043.3)

Примакова Віталія Володимирівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Ходаковська Лідія Вікторівна,
аспірант, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», м. Херсон

ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПІВДНЯ УКРАЇНИ

У статті визначено коло ключових понять дослідження проблеми розвитку дошкільної освіти на Півдні України (друга половина ХХ - початок ХХІ століття). Розглянуто та схарактеризовано сутність категорій «дошкільна освіта», «типи дошкільних навчальних закладів», «дошкільна педагогіка», «регіон», «дошкільна освіта Півдня України», обґрунтування яких спирається на дослідження вітчизняних науковців. Уточнено контент поняття «дошкільна освіта Півдня України», що розглядається з точки зору структурно-функціонального підходу та визначається невід'ємною складовою системи дошкільної освіти України, що має специфіку відповідно до впливу чинників, притаманних Південному регіону України. Узагальнено висновки теоретичного аспекту проблеми, проаналізовано термінологічно-понятійний апарат дослідження, що сприятиме більш логічному, коректному і зрозумілому викладу подальших результатів наукового пошуку.

Ключові слова: *дошкільна освіта, тип закладу, дошкільний навчальний заклад, розвиток, регіон, Південний регіон України, дошкільна педагогіка, дошкільне виховання.*

Постановка проблеми. В умовах розвитку українського суспільства виховання здорової та компетентної особистості, забезпечення якісної і доступної дошкільної освіти є пріоритетними завданнями. У сучасних умовах розбудови національної освіти, зокрема дошкільної її ланки, вимогою часу стає реформування галузі, спрямування на гуманізацію, демократизацію та модернізацію освітнього процесу та діяльності закладів освіти, розвиток ідеї дитиноцентризму та патріотичного виховання, усунення розбіжностей між теоретичними засадами сучасної педагогічної науки та досвідом педагогів-практиків. У цьому зв'язку особливої уваги набуває дошкільна освіта як вихідна, початкова ланка загальної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку дошкільної освіти України, як першої ланки неперервної, останнім часом все більше привертає увагу вітчизняних учених. До розгляду питання історіографії розвитку всіх ланок у системі неперевної освіти неодноразово звертались вітчизняні науковці-педагоги та історики: Л. Артемова, О. Венгловська В. Кузьменко, Т. Поніманська, В. Примакова, О. Сухомлинська, І. Улюкаєва та ін. Дослідженню різних аспектів дошкільного виховання та дидактики присвятили свої наукові розвідки Г. Аніщенко, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, М. Чернявська та ін. Значущими для нас є дослідження з питань розвитку дошкільної освіти у певних регіонах в різні історичні періоди: О. Венгловська, Т. Головань, С.Стягунова, Н. Туренко, І. Цюпак та ін. Отже, інтерес до проблеми розвитку дошкільної освіти є очевидним. Малодослідженим залишається питання розвитку дошкільної освіти в окремих регіонах України, впливу регіонального компоненту, поліетнічності на розвиток дошкільної галузі в Південному регіоні. Водночас, історико-педагогічна розвідка буде не повною без розкриття понятійно-термінологічного апарату дослідження.

Мета статті: визначення контенту ключових понять, що використовуються в роботі та відповідають темі є метоюстатті, наукового пошуку. Для вивчення розвитку дошкільної освіти Південного регіону в окреслений історичний період важливим є визначення таких понять як: «розвиток», «дошкільна освіта», «дошкільне виховання», «дошкільний навчальний заклад», «дошкільна освіта Півдня України» та ін.

Результати дослідження. Центральним поняттям нашого дослідження є «розвиток». Це поняття виступає стрижневим у педагогіці, зміст якого розглядався багатьма вченими: І. Зязюном, А. Кузьминським, О. Янкович та ін.

О. Янкович, проаналізувавши сутність синонімічних за змістом філософських понять «розвиток», «генеза», «еволюція», розміщених у філософських, педагогічних словниках, науковій літературі, підкреслила спільні риси та розбіжності в їх трактуванні. «Генезу» розглянуто як походження, становлення та виникнення, натомість «розвиток» - як зростання, зміцнення, вдосконалення [15, с. 37.]. Відповідно, вивчаючи проблему розвитку дошкільної освіти на Півдні України, доцільно використовувати ці висновки, враховуючи потребу в зміцненні, вдосконаленні, поліпшенні функціонування дошкільної освіти та закладів, які забезпечують цей процес, необхідності професійного зростання вихователів та керівників цих закладів.

Дошкільна освіта ієрархічно підпорядкована і виступає структурно підпорядкованою системою вищого порядку, що не тільки висуває перед дошкільною освітою мету і завдання, зумовлює її зміст та напрями діяльності, а й є визначальною у стратегії та закономірностях її розвитку як підструктури. Тому такі поняття як «освіта», «розвиток», «виховання» є стрижневими у педагогічній науці в цілому та є складовими нашого дослідження. Поняття «освіта» є багатоплановим та трактується вченими неоднозначно. Як зазначає В. Примакова «найбільш широкоспектральні визначення терміну репрезентовано нині в словниках (тлумачних, філософських, педагогічних тощо), в яких у визначенні поняття акцентовано на контамінації здобутих знань з особистісними якостями та на важливості сформованості вмінь їх творчо застосовувати» [9, с. 43].

У нашому дослідженні визначальними є провідні принципи української системи освіти, які задекларовано в низці загально-державних нормативних документів. Тому для визначення поняття «освіта» ми звернулись до Закону України «Про освіту», в якому його

визначено як «основу інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [12, с.1].

Освіту як «процес і результат» трактували Ю. Бабанський, П. Підкасистий, М. Фіцула та ін. [9, с. 43]. Розглядаючи різні підходи до тлумачення поняття «освіта», звернемо увагу на структурно-функціональний підхід вчених І. Ісаєва, Б. Лихачова, А. Міщенко, В. Сластьоніна та ін., які визначальним чинником вважають саме отриманий результат.

Таким чином, ми вважаємо освіту соціальним явищем, гнучкою системою, яка забезпечує синтез навчання, виховання і розвитку, спрямованою на засвоєння історичного досвіду минулих поколінь, набуття власного досвіду та проектування зони віддаленої дії, а саме використання набутого суспільно-історичного досвіду у майбутньому. Урахування проаналізованих поглядів науковців вважаємо доцільним у розкритті поняття «дошкільна освіта», «дошкільна освіта Півдня України».

Відповідно до пункту 1 статті 10 Закону України «Про освіту» «невід'ємними складниками системи освіти є: дошкільна освіта; повна загальна середня освіта; позашкільна освіта; спеціалізована освіта; професійна (професійно-технічна) освіта; фахова передвища освіта; вища освіта;освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта». Усі ланки неперервної освіти підпорядковано єдиній меті, однак діяльність кожної окремо направлено на розв'язання освітньої мети, яку підпорядковано не тільки специфічних завдань, але й віковим особливостям окремих категорій здобувачів освіти [12] .

Характеризуючи поняття «дошкільна освіта», ми спираємось на визначення, яке надано у Законі України «Про дошкільну освіту» (зі змінами): «Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Дошкільна освіта - цілісний процес, спрямований на: забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду» [11, с.1].

Метою дошкільної освіти України у Законі України «Про освіту» визначено: «забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок» [12, с.1]. У законі закріплено визначення поняття «дошкільна освіта» та окреслено завдання, які вирішує галузь, як перша ланка неперевної освіти України. Серед них: формування цілісної особистості, створення умов для гармонійного розвитку кожної дитини відповідно до її нахилів та здібностей, реалізація державної політики у сфері дошкільної освіти основним завданням якої є забезпечення рівного доступу до отримання дошкільної освіти, задоволення освітніх запитів всіх верст населення.

Для визначення поняття «дошкільна освіта Півдня України» вважаємо за необхідне уточнити географічні межі Півдня України, як окремого регіону. Визначальними у дослідженні стали економічні, кліматичні особливості, специфіка діяльності, умови, які мали безпосередній вплив на розвиток дошкільної освіти протягом означеного історичного періоду. Поняття «регіон» (походить відлатинського «region» - територія, місцевість, область, район) вживане в різних галузях знань з метою виділення територіальних частин за певними ознаками. У економічній науці категорія «регіон» стала предметом дослідження порівняно недавно, лише у другій половині XX століття почали розробляти концепції регіональної економіки. Дослідники використовують це поняття тоді, коли йдеться про окреслення певної території для якісного й ефективного вирішення загальнодержавних або міжрегіональних проблем. Межі районів розміщення певних галузей не завжди співпадають з межами адміністративно-територіальних кордонів [4, с. 10]. Поняття регіон у наукових дослідженнях не має однозначного тлумачення. П. Бубенко, зазначає: «Уявлення про регіон виникає тоді, коли на деякій території створюються і реалізуються програми будь-якої конкретної діяльності (чи комплексу видів діяльності): господарської, культурної, освітньої, військової й ін., що має метою формування будь-яких специфічних характеристик життя на цій території. І тоді регіон визначається як територія, на якій розгорнута відповідна програма, що перетворить один чи кілька аспектів (факторів) життєдіяльності цієї території» [2, с. 26-27]. Ф. Кожурин вказує, що «під регіоном потрібно розуміти певну частину народногосподарського комплексу країни, що відрізняється географічними умовами і природно-ресурсною спеціалізацією» [7, с. 5], М. Нєкрасова, під регіоном розуміє «велику територію держави з більш-менш однорідними природними умовами, а головним чином - характерною спрямованістю виробничих сил на основі поєднання комплексу природних ресурсів зі сформованою і перспективною соціальною інфраструктурою» [8, с. 29]. Трактуючи поняття «регіон» з огляду на проблематику нашого дослідження, поділяємо думку В. Шилова, який вважає «регіон» соціально-економічним організованим простором з конкретною природно-географічною територією, з притаманним відповідним типом виробництва, специфічними історико-культурними та демографічними особливостями, адміністративно-політичною територією розміщеною у відповідних кордонах регіону, де діє єдине коло нормативно-правової бази [14, с. 50].

Відповідно Південний регіон України – це простір, природно-географічна територія, що охоплює Херсонську, Миколаївську, Одеську, Запорізьку області в межах Причорноморського економічного району.

В Чорна, досліджуючи питання міграційних процесів на прикладі Південного регіону України, характеризуючи його як промислово розвинений регіон, зазначає: «У загальнонаціональному поділі праці Південний регіон вирізняється наявністю галузі машинобудування, зокрема виробництва суден та сільськогосподарських машин, харчової промисловості, сільського та рекреаційного господарства» [13, с. 80]. Близькість розташування біля моря, поєднання сприятливих кліматичних умов, лікувальних вод та грязей створює унікальні можливості для розвитку наявних рекреаційних ресурсів на всьому узбережжі Причорноморського економічного району [там само, с.84]. Херсонщина вирізняється з поміж інших областей Південного регіону України наявністю сприятливих природних рекреаційних умов, зокрема за рахунок присутності великої кількості солоних озер, ропа і грязі яких мають лікувальні властивості [там само, с.86]. Специфічними рисами регіону є: високий рівень розвитку агропромислового комплексу та харчової промисловості; наявність сільськогосподарського машинобудування й суднобудування; розгалужена туристично-рекреаційна інфраструктура та річково-морське транспортне сполучення» [там само, с.88]. Також у своєму дослідження науковець приводить данні щодо відсоткового співвідношення етнічного складу областей Півдня України (за даними 2001 р.), серед яких українців у середньому в регіоні налічується 75.5%, росіян - 16.3%, болгар – близько 6% (проживають у Миколаївській та Одеській областях), молдовани - 3%, гагаузи- 1.1%, євреї – 0,4%, білоруси – 0.6 %, вірмени – 0.5 %, цигани – 0.2 %, татари та кримські татари - 0.4% (Херсонська область) [10].

Одним з чинників ефективної реалізації освітніх завдань розвитку та виховання дітей дошкільного віку, на наш погляд, є створення відповідних умов та середовища. Законодавством України визначено, що «найпершим суспільним середовищем для дитини стає дошкільний навчальний заклад, метою якого є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих» [1, с.2]. Зважаючи на це, освітні заклади регіону можуть стати важливими показниками динаміки розвитку різних сфер життєдіяльності суспільства.

У Законі України «Про дошкільну освіту» подано

визначення поняття «дошкільний навчальний заклад», що трактують як навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту [11].

У підручнику В. Кікотя та А. Столяренко «Юридична педагогіка» дошкільні заклади визначено як педагогічні установи, призначені для виховання дітей раннього (від 2 місяців до 3 років) і дошкільного (від 3 до 6 -7 років) віку. Існує чотири типи дитячих дошкільних установ: ясла, ясла-сад, дитячий садок, школа-дитячий садок. Останній тип був створений кілька років тому і функціонує в основному в сільській місцевості. Дитячі з аклади мають кілька профілів: загального призначення, санаторні для ослаблених і часто хворіючих дітей, а також установи спеціального призначення для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку [6]. Відповідно звертаємось до визначення поняття «типи дошкільних навчальних закладів», що за тлумаченням С. Васильєвої означає «…практичні моделі, які отримали належне наукове та нормативно-правове обґрунтування та фіксують найважливіші функціональні особливості. Основними ознаками, що поєднують типи дошкільних навчальних закладів є вік, клас та група захворюваності дітей. Вік (ранній та дошкільний) визначає віковий період фізичного життя дітей, які відвідують дошкільні навчальні заклади різних типів. Клас та група захворюваності дітей раннього та дошкільного віку спричинили виокремлення дитячих установ, а з часом дошкільних навчальних закладів у типи, які різняться між собою змістом, медичними та методичними рекомендаціями щодо розвитку, виховання та навчання дітей» [3].

Отже, «дошкільну освіту Півдня України» ми розглядаємо як невід'ємну складову системи дошкільної освіти України, яка у своєму розвитку підпорядковується загальним тенденціям розвитку освіти, зокрема дошкільної її ланки, виконує функції формування всебічно розвиненої особистості в умовах закладів дошкільної освіти та альтернативних форм здобуття дошкільної освіти.Ці функції виконуються з урахуванням ознак і специфіки, що притаманні Південному регіону України, зокрема кліматичних, географічних та етнічних особливостей.

Невід'ємною складовою понятійного апарату нашого дослідження є поняття «дошкільна педагогіка». Ми погоджуємось з визначенням Т. Поніманської, яка визначаючи поняття «дошкільна педагогіка» вказує:: «Дошкільна педагогіка - наука про закономірності виховання і навчання дітей від народження до вступу до школи. Ядром інтересу дошкільної педагогіки є дитина віком до 6-7 років і чинники, що впливають на її розвиток у сім'ї, дошкільних закладах, суспільстві загалом. Значущість її досліджень, рекомендацій обумовлена тим, що саме в цьому віці найстрімкіше розвиваються фізичні та психічні якості дитини, формуються контури її як особистості. Саме у долученні дитини до світу людей полягає найважливіше завдання дошкільної педагогіки, реалізація якого на кожному історичному етапі, у різних соціальних, етнічних, культурних середовищах має свої особливості. У цьому процесі беруть участь батьки, педагоги, соціальні спільноти, суспільство загалом; позначаються на ньому події та явища навколишньої дійсності, природа. Він є невіддільним від повсякденного буття дитини, де вона здобуває життєвий досвід, розвивається фізично, розумово, духовно, психічно» [5, с.4]. Окреслюючи проблеми, дошкільної педагогіки науковець зазначає: «Актуальними проблемами дошкільної педагогіки є визначення мети, завдань, змісту, методів виховання дітей у сім'ї та дошкільних закладах, а також підготовка їх до школи» [5, с.4].

В. Кікоть визначає поняття «дошкільна педагогіка» як: «галузь педагогіки, що вивчає закономірності розвитку, виховання й елементарних форм навчання дітей у віці, що передує вступу в школу. У дошкільній педагогіці виділяють два напрями: ясельна і власне дошкільна педагогіка» [6]. Говорячи про ясельну педагогіку автор підручника наголошує на тісному зв'язку цієї галузі з іншими науками, зокрема медициною та фізіологією. Власне дошкільна педагогіка спрямована на вивчення історичного педагогічного досвіду та тенденцій розвитку галузі, розроблення методологічних засад розвитку дітей дошкільного віку, організації роботи дошкільних закладів та підготовки педагогічних кадрів та є прикордонною між сферами загальної педагогіки, дитячої психології та вікової фізіології, а також носить міждисциплінарний характер [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, визначення понятійно-термінологічного апарату проблеми дослідження дало змогу виявити сутність складного поняття «дошкільна освіта Півдня України». З цією метою розглянуто контент понять «освіта», «дошкільна освіта», «Південний регіон України». Ми ознайомилися з поглядами на специфічний термінологічний апарат сучасних науковців законодавчої бази з окресленого питання. Вважаємо що це сприятиме більш коректному використанню термінології в дослідженні, глибокому вивченню проблеми розвитку дошкільної освіти на Півдні України впродовж означеного періоду.

Перспективами подальшого дослідження вважаємо комплексне вивчення питання професійної підготовки вихователів в Україні у період другої половини ХХ - початку ХХІ століття.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція): затверджений наказом ... №615 від 22.05.*2012* р. [Текст] /Україна. МОНмолодьспорт // *Дошкільне виховання. - 2012. - № 7.* - С. *4-19.*
2. Бубенко П.Т. Регіональні аспекти інноваційного розвитку: монографія / П.Т. Бубенко.– Х.: НТУ «ХПІ», 2002. - 316 с.
3. Васильєва С. До характеристики понятійно-категоріального апарату дослідження проблеми «Розвиток дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України (друга половина ХХ ст.-початок ХХІ століття) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
4. Голікова Т.В. Державне управління територіальним економічним *розвитком:* теорія *і* практика*: м*онографія / Т.В. Голікова. - *К.:* Вид-*во* НАДУ, 2007. – 296 *с.*
5. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник / Поніманська Т.І. - К.: Академвидав, 2006.- 456 с.
6. Кикоть В. Я. Юридическая педагогіка : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 "Юриспруденция" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ibib.ltd.ua/doshkolnaya-pedagogika.html.
7. Кожушин Ф.Д. Совершенствование регионального управления / Ф. Д. Кожурин. – М. : Знание,. 1990. - 64 с.
8. Некрасов Н.Н. Региональная экономика / Н.Н. Некрасов. – М. : Экономика, 1978. –382 с.
9. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948-2012 рр.)[Текст] :дис… д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Примакова В.В.; КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». - Херсон, 2016. - 463 с.
10. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року.)[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/
11. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14
12. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. №2145-19. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

13. Чорна В.О. Специфіка та детермінанти трудової міграції у Південному регіоні України [Текст] : дис… канд. соц. наук: 22.00.04 / Чорна В.О.; Класичний приватний університет. - Запоріжжя, 2016. - 205с.

14. Шилов В. Три подхода к понятию "регион"/ В. Шилов // Регион. Проблемы и перспективы. - 1997. - № 4. – С. 50–51.

15. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005) [Текст]: дис… д-ра пед. наук: 13.00.01 /Янкович О.І.; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. - Тернопіль, 2009. - 527с.

References

1. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity (nova redaktsiya): zatverdzhenyy nakazom №615 vid 22.05.2012 [The basic component of preschool education (new edition): approved by the Order No 615 dated 22.05.2012] (2012), Ukraine. Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine, Preschool education, No 7, P. 4-19.

2. Bubenko P.T. (2002), Rehional'ni aspekty innovatsiynoho rozvytku: monohrafiya [Regional aspects of innovation development: monograph], Kharkiv.: NTU «KhPI», 316 p.

3. Vasylieva S. Do kharakterystyky poniatiino-katehorialnoho aparatu doslidzhennia problemy «Rozvytok doshkilnykh navchalnykh zakladiv riznykh typiv u systemi osvity Ukrainy (druha polovyna KhKhst.-pochatok KhKhI stolittia).[To characterization of the conceptual and categorical apparatus of the study of the problem "Development of preschool educational institutions of different types in the system of education of Ukraine (the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century)], [Electronic resource], Access mode: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe., [Date of revision: 17.06.2018]

4. Holikova T.V. (2007), Derzhavne upravlinnya terytorial'nym ekonomichnym roz- vytkom: teoriya i praktyka: monohrafiya [Public Administration of Territorial Economic Development: Theory and Practice: Monograph], K.: Published by NAPA, 296 p.

5. Ponimanska T.I. (2006), Doshkil'na pedahohika. Navchal'nyy posibnyk [Preschool pedagogy. Teaching aid], K.: Academvydav, 456 p.

6. Kykot V. Ya. Yurydycheskaya pedahohyka: uchebnyk dlya studentov vuzov, obuchayushchykhsya po spetsyal'nosty 021100 "Yurysprudentsyya [Legal pedagogy: textbook for university students studying in specialty 021100 "Law Studies"], [Electronic resource], Access mode: http://ibib.ltd.ua/doshkolnaya-pedagogika.html, [Dare of revision: 17.06.2018]

7. Kozhurin F.D. (1990), Sovershenstvovanye rehyonal'noho upravlenyya [Enhancement of regional management], M. : Knowledge, 64 p.

8. Nekrasov N.N. (1978), Rehyonal'naya эkonomyka [Regional economy] , M. : Economy, 382 p.

9. Prymakova V. V. (2016), Rozvytok pislyadyplomnoyi osvity vchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukrayini (1948-2012 rr.) : dys… d-ra. ped. nauk: 13.00.01 [Development of postgraduate education of primary school teachers in Ukraine (1948-2012) : dissertation… Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01], Communal Higher Education Institution «Kherson Academy of In-Service Education», Kherson, 463 p.

10. Pro kil'kist' ta sklad naselennya Ukrayiny za pidsumkamy Vseukrayins'koho perepysu naselennya 2001 roku [On the number and composition of the population of Ukraine according to the results of the All-Ukrainian Population Census in 2001], [Electronic resource], Access mode: http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/, [Date of revision: 17.06.2018]

11. Pro doshkil'nu osvitu : Zakon Ukrayiny vid 11.07.2001 r. № 2628-III.[About Preschool Education: Law of Ukraine dated 11.07.2001 No. 2628-III], [Electronic resource], Access mode: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14, [Date of revision: 17.06.2018]

12. Pro osvitu : Zakon Ukrayiny vid 05.09.2017 r. №2145-19. [About Education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 No. 2145-19],], [Electronic resource], Access mode: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19. [Date of revision: 17.06.2018]

13. Chorna V.O. (2016), Spetsyfika ta determinanty trudovoyi mihratsiyi u Pivdennomu rehioni Ukrayiny: dys… kand. sots. nauk: 22.00.04 [Specificity and determinants of labor migration in the Southern region of Ukraine: dissertation… Candidate of Sociological Sciences: 22.00.04], Classical Private University, Zaporizzia, 205 p.

14. Shylov V. (1997), Try podkhoda k ponyatyyu "rehyon" [Three approaches to the idea of "region"], Region. Problems and prospectives, No. 4, P. 50–51.

15. Yankovych O. I. (2009), Rozvytok osvitnikh tekhnolohiy u teoriyi ta praktytsi vyshchoyi pedahohichnoyi osvity Ukrayiny (1957–2005) : dys… d-ra ped. nauk: 13.00.01 [Development of educational technologies in the theory and practice of higher pedagogical education of Ukraine (1957–2005) : dissertation… Doctor of Padagogical Sciences: 13.00.01], Ternopil National Pedagogical University named after. V. Hnatyuk, Ternopil, 527p.

В статье определен круг ключевых понятий исследования проблемы развития дошкольного образования на Юге Украины (вторая половина XX - начало XXI века). Рассмотрена и охарактеризована суть понятий «дошкольное образование», «типы дошкольных учебных заведений», «дошкольная педагогика», «регион», «дошкольное образование Юга Украины», обоснование которых основывается на исследованиях отечественных ученых. Ключевое понятие исследования «дошкольное образование Юга Украины» авторами рассмотрено с точки зрения структурно-функционального подхода и определяется как неотъемлемая составляющая системы дошкольного образования Украины со спецификой влияния социально-экономических факторов, присущих Южному региону Украины. Сделанные выводы будут способствовать более глубокому изучению проблемы развития дошкольного образования на Юге Украины в течении указаного периода.

Ключевые слова: *дошкольное образование, тип учреждения, дошкольное учебное заведение, регион, Южный регион Украины, дошкольная педагогика, дошкольное воспитание.*

In the article under consideration the authors outline the key concepts of the study of the problem"Development of preschool education in the South of Ukraine (the second half of the 20th – the beginning of the 21st centuries). Such concepts as «preschool education», «types of preschool educational institutions», «preschool pedagogy», «region», «preschool education of the South of Ukraine», justification of which is based on the research of Ukrainian scientists and the legislative substruction, are considered and briefly described. The leading principles of the Ukrainian education system, which are declared in the general state normative documents, became the determinative factors in this research. The key concep to fthe research"preschool education in the South of Ukraine" is considered by the authors as an integral part of the system of preschool education of Ukraine, which in its development obey to the general tendencies of the development of education, in particular its preschool brunch, functions as the formation of a fully developed individuality in conditions of preschool educational institutions and alternative forms of preschool education taking into account the influence of social and economic factors that are inherent in the southern region of Ukraine due to climatic, geographical and ethnical features typical in the Black Sea economic region. Studying the problem of developing of preschool education in the South of Ukraine it is advisable to use these conclusions, taking into account the need to strengthen, improving, enhancing the functions of preschool education and institutions that provide this process, the need for professional growth of educators and leaders of preschool institutions. These conclusions will contribute to better understanding of the problem of development of preschool education in the South of Ukraine during the specified period.

Key words: *development, education, preschooleducation, region, Southern region of Ukraine, preschool educational institution, education, preschool education of the South of Ukraine, preschool pedagogy.*

УДК 37 (477.87)

Розлуцька Галина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

РОЛЬ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ ЗАКАРПАТТЯ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ (1771 – 1867 р.р.)

Стаття присвячена з'ясуванню ролі греко-католицької церкви у формуванні національної самосвідомості населення Закарпаття у період між 1771 та 1867 роками. Встановлено, що греко-католицька церква завдяки невтомній культурно-освітній та організаційно-педагогічній діяльності єпископів Мукачівської єпархії виконувала націєтворчу функцію.

***Ключові слова**: освіта, греко-католицька церква, національна самосвідомість, Закарпаття.*

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси сприяють поширенню в українському суспільстві чужих ідеологічних конфесій, поряд із меркантильно-прагматичними аксіологічними пріоритетами. Підростає нове покоління українців, для яких основними цінностями в житті є: матеріальна вигода, технологічні тренди, психотропні речовини тощо. При цьому все більшим стає розрив із духовними традиціями української нації. В сучасних реаліях цікавим є історичний досвід діяльності греко-католицької церкви на Закарпатті, що була впродовж століть провідником духовних, національних, моральних, культурних цінностей, увиразненням національної самоідентифікації українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що різнобічна діяльність греко-католицької церкви на Закарпатті вимагає міждисциплінарного дослідження.Історичні розвідки зарубіжних та вітчизняних науковців А. Годинки, Ф. Молнара, І. Удварі, В. Фенича, А. Штефана дають можливість зрозуміти *етногенез* українців Закарпаття в історичній ретроспективі. Богословські студії дослідників О. Барана, М. Лелекача, А. Пекаря відтворюють процес єрархічного оформлення греко-католицької церкви на Закарпатті. Однак, роль церкви у формуванні національної самосвідомості українців залишається недостатньо розкритою і потребує об'єктивного дослідження.

Мета статті: дослідити роль греко-католицької церкви у формуванні національної самосвідомості населення Закарпаття у період між 1771 та 1867 роками. Відповідно до мети визначено завдання: охарактеризувати вплив суспільно-історичних умов становлення греко-католицької церкви на Закарпатті у контексті націєтворення; проаналізувати культурно-освітню та організаційно-педагогічну діяльність Мукачівських греко-католицьких єпископів.

Результати дослідження. Ієрархічне оформлення греко-католицької церкви Закарпаття увиразнилось створенням Мукачівської греко-католицької єпархії згіднобулли Папи Климента XIV «Eximia Regalium Principium» від 19 вересня 1771 року [6, с. 70]. Першим канонічним єпископом Мукачівської єпархії став І. Брадач (1768 – 1772), який продовжив справу свого попередника єпископа М. Ольшавського щодо розбудови Мукачівської богословської школи. За часів єпископства І. Брадача навчання в школі продовжилося до чотирьох років, а її академічний рівень значно зріс завдяки залученню до викладання чотирьох професорів-теологів [7, с. 137]. І. Брадач особисто розробив правила внутрішнього порядку школи [3, с. 16]. Підкреслимо, що ці правила були написані тогочасною руською (українською) мовою та перекладені латиною.

Деякі історики вважають єпископа Брадача автором «Букваря» та «Сборника церковних моленій», виданих у 1770 році у віденській типографії Курцбека [9, с. 59]. У період своєї діяльності І. Брадач видав циркуляр (1762), в якому наголошено на важливості приходського навчання й виховання руських дітей та вказано на обов'язки півце-учителя і батьків дітей, що відвідують школу [9, с. 72-73]. З цього документу довідуємося, що єпископ наголошував на необхідності системного навчання і християнського виховання дітей; наказував священикам-учителям слідкувати за відвідуванням дітей школи; вважав за необхідне проводити роз'яснювальну роботу серед батьків, котрі повинні свідомо підходити до навчання своїх дітей, їх виховання; наказував синам священиків продовжувати навчання у Мукачівській богословській школі. В іншому листі-циркулярі від 1769 року І. Брадач окреслив програму навчання дітей у парафіяльних школах, в якому вбачав рушійну силу розвитку руського (українського) народу, його виходу з темряви [4, с. 14].

Вагому роль в об'єднанні земель Мукачівської єпархії, утворенні нових вікаріатів, а також у культурно-освітньому розвитку закарпатського краю відіграв видатний єпископ – А. Бачинський (1772–1809). Починаючи від реформ Марії Терезії та завдяки діяльності А. Бачинського духовенство Мукачівської єпархії перетворилося в окремий привілейований стан, а вірники отримали змогу зрозуміти зміст літургічних обрядів та комунікувати живою рідною мовою. Згідно різних статистичних даних архієрейська влада мукачівського єпископа Бачинського поширювалася на територію 13-ти із 45-ти комітатів/жуп Угорщини загальною площею 49 074 км^2. Станом на 1804 рік були греко-католиками Мукачівської єпархії 541 963 осіб, щостановило 7,87% населення цілої країни [8, с. 130].

Українські етнічні землі за час правління А. Бачинського було об'єднано під юрисдикцією Мукачівської єпархії [1., с. 50-51]. Єпископ дбав про освіту місцевого населення, тому виробив власну програму організації шкільної освіти в Угорській Русі та запросив до участі в її реалізації імператрицю Марію Терезію. Було зобов'язаноуряди комітатів Абауй, Берег, Боршод, Ґемер, Земплин, Мараморош, Саболч, Сатмар, Спіш, Торна, Угоча, Унґ і Шаріштa землевласників сприяти організації початкових шкіл для віруючих східного обряду. З метою забезпечення греко-католицьких парафій книгами на зрозумілій парафіянам мові визначено перелік необхідних для різних вікових категорій книг на русинській (українській) мові. Зразком для друку затверджено Катехизм італійського кардинала Белярміна, київські та почаївські часослови і требники, грецькі та руські служебники видані у Львові [1, с. 24-25].

За часів А. Бачинського відбувся стрімкий розвиток народної освіти краю. За його ініціативою при греко-католицьких церквах засновувалися народні школи, в яких мовою викладання була руська (українська). Перенесено в Ужгородський замок поряд із резиденцією Мукачівської єпархії богословську школу і реорганізовано її в потужний багатоступеневий навчальний комплекс. Поряд із богословською підготовкою організовано педагогічну освіту, спочатку організовано трьохмісячні вчительські курси в Коритнянській парафії, а потім створено учительську семінарію. Засновано післядипломну освіту, т. зв. «дім для пресвітерів», в якому дипломовані богослови з іншомовною підготовкою вивчали церковнослов'янську літургічну мови й обряди [7, с. 138-139]. Було організовано навчально-методичне забезпеченнядля народних шкіл рідною мовою. У 1790 році єпископ повідомляв про передачу 3 000 букварів до єпархіального управління в Ужгороді.

Отже, організаційно-педагогічна діяльність А. Бачинського була спрямована на розвиток народної освіти на Закарпатті, впровадження рідної мови в навчальний процес не тільки початкових, але й фахових шкіл, наближення мови релігійних обрядів до традицій автохтонної культури закарпатців. Таким чином, за єпископства А. Бачинського відбулося національно-релігійне самоусвідомлення русинів (українців) Закарпаття як

окремої народності у багатонаціональній Угорщині, яка, водночас, тісно пов'язана зі східними слов'янами, що проживали за її межами.

На початку XIX ст. австрійський уряд, щоб контролювати національно-державницькі стремління народів, що населяли території Угорського королівства почав підтримувати інтереси національних меншин. У свою чергу, угорці прагнули послаблення єдності національних меншин, тому роздрібнювали їх адміністративно, політично, економічно, навіть культурно. Тоді як, створення Мукачівської єпархії засвідчило про підтримку Габсбурзького двору та породило релігійний і майже гомогенний з етнічного погляду моноліт, який акумулював ідеї духовності, освіченості, соборності і переконливо увиразнив власні національні пріоритети закарпатців.

Намагаючись розділити та асимілювати спільноту християн східного обряду об'єднаних у Мукачівській єпархії римо-католицькою церковною ієрархією та угорськими чиновники плелись інтриги. Так, було вирішено відокремити частину Мукачівської єпархії, яка становила етнічне ядро – Пряшівщину. Папською буллою «Relata Semper» від 1818 року було узаконено створення Пряшівської єпархії і підпорядковано митрополичій владі Остригомського архієпископа, примаса Угорщини. Право номінації Апостольський Престол надав імператору в силу його патронату над цілою Угорщиною, в якості «апостольського короля». Однак єпископ-номінант, перш ніж прийняти єпископські посвячення, повинен був отримати згоду з Риму. Щорічно єпископ Пряшівський зобов'язувався складати ісповідання віри, завірене двома каноніками, яке потім надсилалось у Відень Апостольському нунцієві. Таким чином, самостійна Пряшівська єпархія перебувала під пильним контролем з боку церковних адміністраторів Риму, Відня, Острогома і, як дочірня єпархія Мукачівської греко-католицької єпархії, завжди оглядалася на рішення мукачівських владик. Досягнути прогресу в організації Пряшівської греко-католицької єпархії вдалося наступнику єпископу Й. Гаганцю (1842 – 1875). Адміністративні здібності єпископа допомогли піднести матеріальний рівень духовенства, із єпархіального фонду щомісячно виділялись кошти – конгруа (найнижча платня духовенства, гарантована державою). Сповідуючи європейські цінності, що поєднувались із патріотизмом єпископ Й. Гаганець розпочав з формування нового покоління греко-католицького кліру, готового очолювати вірників у нових суспільно-політичних умовах [6, с. 87].

Внаслідок канонізації Мукачівської, а згодом і Пряшівської, єпархії змінилось не лише становище уніатського духовенства шляхом матеріального забезпечення і запровадження обов'язкової освіти, але й статус самої греко-католицької церкви, формально зрівняної з іншими конфесіями і, таким чином, введеної в систему загальнодержавного життя імперії. Все це дозволило духовенству виконувати не тільки душпастирські функції, але й суспільні обов'язки, що дало йому можливість зайняти провідне місце в громадсько-політичних та культурно-освітніх процесах на Закарпатті. Зокрема, наступники А. Бачинського О. Повчій і В. Попович зуміли організувати довкола себе цілу плеяду високоосвіченої церковної інтелігенції (А. Балудянський, В. Довгович, М. Грігашій, Г. Кричфалушій, М. Лучкай, І. Фогараші, І. Чургович та ін.), яка впливала на суспільно-політичне й культурно-освітнє управління закарпатським краєм. Водночас, греко-католицьке духовенство в очах вірників представляло суспільну еліту, бо селяни тільки священиків вважали своїми панами і ототожнювали їх із інтелігенцією.

Після Віденського конгресу у 1815 році Габсбурзька монархія, налякана національним пробудженням під впливом наполеонівських війн слов'янських народів, почала згортати політику лібералізації серед слов'янського населення. Передусім це проявилося у впровадженні угорської мови як державної в адміністративних, військових установах та школах. Втім, всупереч процесам примусової мадяризації, з 20-х рр. XIX ст. в краї активно поширюються впливи слов'янського відродження. Транслятором ідей відродження стала культурно-освітня інтелігенція Чехії, Словаччини, Наддніпрянської України, Польщі, внаслідок чого в свідомості русинської інтелігенції елементи династичної лояльності стали поєднуватися з новими ідеями європейського романтизму, що стимулює інтерес до проблем народної культури,мови, фольклору та історії.

Впливовим діячем закарпатського відродження у цей час стає ректор духовної семінарії в Ужгороді, а потім у Відні І. Фогарашій. Під впливом романтичних ідей І. Фогараші займався вивченням історії мови русинів. Чільне місце серед закарпатських будителів посідає М. Лучкай. Як інспектор Ужгородської шкільного округу багато зробив для відкриття сільських шкіл. Уклав першу на західноукраїнських землях граматику руської літературної мови – «Граматика слов'яно-руська» (видана латиницею у 1830 р.). Йому належить авторство й однієї з перших праць з історії Закарпаття – шеститомної «Історії карпатських русинів». До когорти блискучих закарпатських інтелектуалів будителів цього періоду належали також відомий фізик, математик, декан і ректор Львівського університету Іван Земанчик, професор Львівського, Краківського та Петербурзького університетів Петро Лодій, економіст і правник за фахом, перший ректор Петербурзького університету Михайло Балудянський, директор Ніжинського і Ришельєвського ліцеїв Іван Орлай, відомий вчений-славіст, літератор, публіцист Юрій Гуца-Венелін.

Революція 1848-1849 рр. сприяла актуалізації національних ідей на Закарпатті, головними носіями яких стали греко-католицькі священики. Так, Єпархіальний синод, скликаний єпископом Пряшівської єпархії Й. Гаганцем у червні 1848 р. став початком релігійно-національного відродження не тільки Пряшівщини, але й усього Закарпаття. Ідеї Й. Гаганця увиразнилися у діяльності єпископського секретаря, каноніка Олександра Духновича, а згодом оформилися у суспільному русі, що ввійшов у історію під назвою «будительство». Як і в Галичині, його початок був стимульований реформаторською політикою віденського уряду. Рушійною силою цього процесу також виступала церковна інтелігенція, яка перебувала під впливом ідеології просвітництва та романтизму.

Водночас «Весна народів» для закарпатського греко-католицького духовенства стала переломною з огляду необхідності вибору національно-політичних орієнтирів: залишатися лояльними до політики Габсбургів, які сприяли їхньому привілейованому становищу в краї або ж пристати на бік угорського руху, що вирізнявся своїм радикалізмом та наростаючим націоналізмом. В цьому контексті, зазначимо, що уряд Л. Кошута, скасувавши привілеї католицької церкви і проголосивши рівноправність усіх конфесій на території Угорського королівства, неприязно ставився до греко-католиків. Угорці вважали греко-католицьку церкву неповноцінною релігійною структурою, оскільки вона безпосередньо залежала від католицької церкви. Крім вищезазначених орієнтирів, В. Фенич виділяє ще один напрям у поглядах закарпатської духовної еліти. Це – «погляд на Схід до слов'янських побратимів взагалі та більше до політичної величі Росії, зокрема. Щоправда, церковні діячі обмежилися літературно-мовними питаннями «сродности» з великим російським народом» [10, с. 70]. Очевидно, що революція 1848-1849 рр. відіграла ключову роль у розколі духовенства греко-католицької церкви на Закарпатті, їхньому виборі політичних орієнтирів.

Під тиском суспільно-політичних подій тієї доби, закарпатське греко-католицьке духовенство розділилося на два різновекторні ідейні табори – москвофільський та австрофільський. Представники москвофільської течії – І. Орлай, Ю. Духнович, І. Раковський, Ю. Гуца-Венелін сповідували ідею культурного федералізму слов'янських народів на чолі з Росією. Ідеологічним підґрунтям цієї концепції були погляди слов'янських учених Й. Добровського, Й. Юнгмана. П. Шафарика, які вважали, що усім слов'янським народам необхідно об'єднатися під гілкою «могутнього старого дуба Росії» [3, с. 226]. Особливість концепції полягала в тому, що об'єднання слов'янських народів розглядалося не як політичне згуртування навколо Росії, а як «процес культурного єднання слов'ян», створення «літературної вільної

слов'янської держави». Будителі-москвофіли вбачали в Росії гаранта і захисника прав слов'янських народів, а тому радо зустріли російську армію, кинуту Миколою І на придушення угорської революції на Закарпатті і в Угорщині. Під гаслом боротьби з Угорщиною та мадярськими впливами утворився і протилежний (австрофільський) табір закарпатських будителів. Очолював його Адольф Добрянський, який відстоював принцип «австрійського федералізму», передбачав об'єднання Закарпаття і Східної Галичини (до складу якої в той час входила Північна Буковина) в окремий коронний край під назвою «Руське воєводство». Втім, проти поділу Галичини на українську і польську частини рішуче виступили польські аристократи, які мали вплив при віденському дворі, а їх позицію підтримували угорські й румунські правлячі кола. Отже, ідеї будителів не знайшли свого втілення у суспільному житті тогочасного Закарпаття [2, с. 140–143.]

Революційні події 1848-1849 рр. виявили, що частина греко-католиків в Угорщині має якщо не виразно політичні, то цілком очевидні культурні російські (москвофільські) симпатії. Це дозволило угорським кальвіністам звинуватити русинів-українців у пропаганді російської мови та культури та теренах Угорського королівства. Внаслідок чого, угорці почали називати закарпатських русинів принизливим «oroszók» (руський) [11, с. 84].

Створення у 1867 році дуалістичної Австро-Угорської монархії негативно вплинуло на греко-католицьку церкву та на національний рух на Закарпатті. У результаті угоди австрійського й угорського урядів до Угорської корони відійшли землі Закарпаття, Трансільванії, Хорватії й Словенії. Кожна держава імперії, як Австрійська, так й Угорська, мала свій парламент й уряд. Відтак, внутрішній суверенітет Угорщини дозволив проводити їй політику асиміляції стосовно нетитульних націй. Так, у Законі «Про рівноправність усіх національностей» від 6 грудня 1868 року проголошувалося, що «всі громадяни Угорщини становлять одну націю, єдину неподільну угорську націю» [5, с. 39]. Угорська влада цікавилася церковними справами на Закарпатті тільки в контексті того, щоб духовенство пропагувало угорські ідеї серед простого народу, вбачаючи в ньому дієвий механізм мадяризації русинського населення. Після 1867 року саме через посередництво угорської влади відбувалося призначення греко-католицьких єпископів. Вони обирали єпископів, які корилися Угорщині та сприяли мадяризації краю [6, с. 99]. Недарма в історії греко-католицької церкви Закарпаття період домінування Австро-Угорщини одержав назву «темної доби».

Висновки і перспективи подальших досліджень. У 1771 – 1867 рр. греко-католицька церква на Закарпатті зазнала злетів (канонізація Мукачівської та Пряшівської єпархій, збільшення кількості парафій та вірників) і падінь (початковий етап її мадяризації). Утім саме інституційне оформлення греко-католицької церкви стало найбільш яскравим виявом національної свідомості українців Закарпаття. Позитивним наслідком протистояння духовних лідерів, мукачівських владик спробам денаціоналізації українців стало утвердження рідної мови у релігійних обрядах, науці та освіті. Водночас, подальший науковий інтерес становить всебічне дослідження розвитку і становлення системи греко-католицьких шкіл на Закарпатті.

Список використаних джерел

1. Баран О. Єпископ Андрей Бачинський і церковне відродження на Закарпатті / Олександр Баран. – Йорктон : Саск, 1963.– 63 с
2. Будительство – період боротьби за утвердження української національної культури / Т.В. Філіна // Культура народов Причорноморья. – 2001. – № 24. – С. 140–143.]
3. Волошин А. І. Вибрані твори / Упорядкування, вступна стаття та примітки О. В. Мишанича / А. І. Волошин. – Ужгород : ВАТ Видавництво Закарпаття, 2002. – 528 с.
4. Лелекачъ Н. Мункачевска богословска школа (1744–1776)/ Н. Лелекачъ.–Унгваръ: Друк. Подкарпатского Общества Наук, 1943.-24 с.
5. Магочій П. Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь (1848–1948) / П. Н. Магочій.–Ужгород, 1994.–296 с.
6. Пекар А., ЧСВВ. Нариси історії Церкви Закарпаття / А. Пекар, ЧСВВ. – Том І: Єрархічне оформлення. Видання друге. – Рим–Львів: Видавництво Отців Василіан «Місіонер», 1997. – 232 с.
7. Пекар А., ЧСВВ. Нариси історії Церкви Закарпаття / А. Пекар, ЧСВВ. – Том ІІ: Внутрішня історія. Видання друге. – Рим–Львів: 208 Видавництво Отців Василіан «Місіонер», 1997. – 492 с.
8. Удварі І. Образчикы з історії пудкарпатськых русинув XVIII. столїтіє. Изглядованя з історії культуры и языка / Вступ І. Керчі; Спередслово Дюлы Віґы; Мапы Жолта Ботлика. – Ужгород: Удавательство В. Падяка, 2000.
9. Удвари И. Собраниеисточников для изучения русин ской письменности II. Епископы Гавриил Блажовский, Мануил Ольшавский, Иоанн Брадач и ихвремя / И. Удвари. – Ніредьгаза, 2005. – 236 с.
10. Фенич В. І. Греко-католицька церква в громадсько-політичному та культурному житті Закарпаття (1771 – 1867 рр.) :дис. ...канд. істор. наук : 17.00.01 / Фенич Володимир Іванович. – Ужгород, 1997. – 223 с
11. Molnár. F. MunkácsiEgyházmegye 1848-1849-ben. Tanulmányakéskronológia. Nyíregyháza, 2014. - 220 old.

References

1. Baran O. (1963) Yepyskop Andrei Bachynskyi i tserkovne vidrodzhennia na Zakarpatti [Bishop Andrei Bachinsky and church rebirth in Transcarpathia]. Yorkton: Sask, 63 s. [in Ukrainian]
2. Filina T.V. (2001) Budytelstvo – period borotby za utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi kultury [Wakening – a period of struggle for the establishment of Ukrainian national culture]. Kultura narodov Prychornomoria, № 24 – ss. 140–143. [in Ukrainian]
3. Voloshyn A.I. (2002) Vybrani tvory [Selected works]. Uzhhorod: VAT Vydavnytstvo Zakarpattia. 528 s. [in Ukrainian]
4. Lelekach N. (1943) Munkachevska bohoslovska shkola (1744 – 1776) [Mukachevo Theological School (1744-1776)]. Unhvar: Drukarnia Podkarpatskoho Obshchestva Nauk. 24 s. [in Ukrainian]
5. Mahochii P.R. (1994) Formuvannia natsionalnoi samosvidomosti: Pidkarpatska Rus (1848 – 1948) [Formation of national consciousness: Subcarpathian Rus (1848 - 1948)]. Uzhhorod. 296 s. [in Ukrainian]
6. Pekar A. (1997) Narysy istorii Tserkvy Zakarpattia [Essays on the history of the Transcarpathian Church]. Tom I: Yerarkhichne oformlennia. Vydannia druhe. Rym–Lviv: Vydavnytstvo Ottsiv Vasylian «Misioner». 232 s. [in Ukrainian]
7. Pekar A. (1997) Narysy istorii Tserkvy Zakarpattia [Essays on the history of the Transcarpathian Church]. Tom II: Vnutrishnia istoriia. Vydannia druhe. Rym–Lviv: Vydavnytstvo Ottsiv Vasylian «Misioner». 492 s. [in Ukrainian]
8. Udvari I. (2000) Obrazchyky z istorii pudkarpatskykh rusynuv XVIII stolitiie. Yzghliadovania z istorii kultury y yazyka [Examples of the history of Subcarpathian Rusyns of the XVIII century. Studies on the history of culture and language]. Vstup I. Uzhhorod: Udavatelstvo V. Padiaka. [in Ukrainian]
9. Udvary I. (2005) Sobranye ystochnykov dlia yzuchenyia rusynskoi pysmennosty II. Epyskopy Havryyl Blazhovskyi, Manuyl Olshavskyi, Yoann Bradach y ykh vremia [Collection of sources for the study of the Rusyns alphabet II. Bishops Gabriel Blazhovsky, Manuel Olshavsky, John Bradach and their time]. Niredhaza. 236 s. [in Ukrainian]

10. Fenych V.I. (1997) Hreko-katolytska tserkva v hromadsko-politychnomu ta kulturnomu zhytti Zakarpattia (1771 – 1867 rr.) [Greek-Catholic Church in the socio-political and cultural life of Transcarpathia (1771 – 1867)]. 223 s. [in Ukrainian]
11. Molnár. F. (2014) Munkácsi Egyházmegye 1848-1849-ben. Tanulmányak és kronológia. Nyíregyháza. 220 s. [in Hungarian]

Статтья посвящена определению роли греко-католической церкви в формировании национального сознания населения Закарпатья в период между 1771 и 1867 годами. Установлено, что греко-католическая церковь благодаря непрерывной культурно-образовательной и организационно-педагогической деяльности епископов Мукачевської епархии исполняла нациообразовательную функцию.
Ключевые слова: *образование, греко-католическая церковь, национальное сознание, Закарпатье.*

The topicality of the proposed problem is determined by the need to develop an effective mechanism for the formation of nationally conscious younger generations of Ukrainian citizens with the involvement of the resources of the Christian church. During the millennial history, the Christian church was a phenomenon of ethnocultural development of Ukrainians.In the conditions of the ethnoconfessional society of the multinational Transcarpathia contributed to the unblocking of Ukrainian consciousness, the Greco-Catholic Church of Transcarpathia was established in the Mukachevo Greek Catholic Diocese, which territorially united Ukrainian lands beyond the Carpathians.The purpose of the article is to investigate the role of the Greek Catholic Church in the formation of the national consciousness of the Transcarpathian population between 1771 and 1867.According to the goal, the tasks were defined: to characterize the socio-historical conditions of the process of the hierarchical registration of the Greek Catholic Church in Transcarpathia in the context of their nation-building significance; to analyze the cultural-educational and organizational-pedagogical activity of the Bishops of Mukachevo.The article is devoted to clarifying the role of the Greek Catholic Church in the formation of national consciousness of Transcarpathian population between 1771 and 1867. It was established that the Greek Catholic Church, thanks to the tireless cultural-educational, organizational and pedagogical activities of the Mukachevo diocese bishops, performed a nation-building role in Transcarpathia.It was discoveredthat the formation of folk schooling in Transcarpathian lands mostly depended on the position of the Mukachevo diocese bishops. The Greek Catholic Church also took care of the public schools, which in the vast majority of cases were parishioners, and of the seminaries in which priests and teachers were trained for the local population.Thanks to the tireless educational, organizational and pedagogical activities of the clergy of the Mukachevo and Presov diocese, the cultural and national life of the Transcarpathian population was identified with the Church Slavonic, and subsequently folk Ruslanguage, which was actively promoted by the Greek Catholic Church.It opposed the attempts to denationalize the Rus population of the region, which did not have its own state and was constantly under pressure of the ruling empires.
Key words: *education, Greek Catholic Church, national consciousness, Transcarpathia.*

УДК 37.015.31:7(477.87) «194»

Софілканич Марина Іванівна,
викладач,
Закарпатська академія мистецтв, м. Ужгород

ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЯХ ЗАКАРПАТТЯ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД

У статті висвітлюється проблема розвитку естетичного виховання на Закарпатті у соціальних інституціях у першій половині XX ст. З'ясовано стан та проблеми естетичного виховання шкільної молоді Закарпаття зазначеного періоду; розглянуто особливості розвитку естетичного виховання молоді, проаналізовано методи естетичного розвитку вихованців та роль визначних особистостей у цьому процесі. Здійснено історичний аналіз становлення і розвитку соціальних інституцій Закарпаття міжвоєнного періоду, які сприяли забезпеченню процесу естетичного виховання населення краю засобами мистецтва.
Ключові слова*: естетичне виховання, гімназії, учительські семінарії, професійне і аматорське мистецтво, Закарпаття, Чехословацький уряд, Підкарпатська Русь.*

Постановка проблеми. У кінці 20-х і на початку 30-х рр. XX ст. із входженням Закарпаття до складу Чехословаччини відбулися позитивні зміни та створені сприятливі умови для розвитку освіти, театру, мистецтва, науки та ін. Зокрема, було відкрито п'ять гімназій та три семінарії, а також ряд народних і горожанських шкіл. Культурно-освітні зміни також позитивно вплинули на процес відкриття низки освітньо-мистецьких інституцій, таких як, Публічна школа рисунку, мистецьких шкіл і гуртків різних жанрів, громадських обєднань, товариств «Просвіта», «Педагогічне товариство», театрів тощо, діяльність яких була спрямована на естетичний розвиток населення краю, збагачення їх мистецьких поглядів та смаків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Закарпатті у XX ст. накопичено значний досвід естетичного виховання молоді засобами мистецтва. Вивчення різних аспектів естетичного виховання на Закарпатті досліжували А. Бондар, В. Гомоннай, В. Бурч, С. Жупанин, А. Ігнат, М. Макар, Р. Марцелюк, І. Небесник, В. Росул, Т. Росул, М. Токар, С. Федака, П. Ференц, П. Ходанич, А. Волощук, Т. Мочан, М. Зимомря та інші. Українські педагоги Закарпаття активно займалися питанням естетичного виховання у міжвоєнний період (Ф. Агій, Й. Бокшай, А. Волошин, Ю. Крупа, Н. Мураній, Й. Пешина та ін).

Важливими для нашої роботи є положення та висновки дисертаційних досліджень, які розкривають: форми і методи творчої діяльності учнів в умовах позашкільних навчальних закладів (Н. Гурець, В. Лихвар, О.Малицька, І. Мужикова, О. Чернюшок та ін.); теоретичні та методичні засади позашкільної педагогіки (О. Биковська, В. Вербицький, О. Верещак, О. Гавеля, Н.Ганнусенко, Я. Кепша, О. Литовченко, Т. Окушко, Г. Пустовіт, О. Рассказова, Т. Сущенко та ін.); зміст художньо-естетичного та морального виховання особистості (Є. Антонович, А. Голизова, С. Кучер, О. Мироненко, О. Отич, Л. Оршанський, М. Пантюк, О. Половіна, Н. Савченко, В. Салко, О. Сташук, О. Шкурін та ін.); сучасні підходи до організації творчої діяльності школярів засобами образотворчого мистецтва (І. Демченко, В. Захарова, В. Томашевський та ін.); розвиток художньої освіти в Україні (І. Небесник, О. Попик, І. Хілько, Р. Шмагало та ін.).

Теоретичний аналіз стану авторської системи художньої освіти школярів Золтана Баконія та визначенні перспектив її творчого впровадження у практичну діяльність сучасних позашкільних навчальних закладів України висвітлено в дисертації А.Волощук: «Система художньої освіти школярів у спадщині Золтана Баконія (1946 – 1989 рр.)». Системно і комплексно питання естетичного виховання на Закарпатті у 1919–1939 рр. в полікультурному середовищі висвітлено в дисертації Т. Мочан «Естетичне виховання учнівської молоді в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919–1939 рр.)». На основі ретроспективного аналізу розвитку естетичного виховання

учнівської молоді у полікультурному середовищі Закарпаття визначено особливості його змісту та організації, окреслено перспективи творчої реалізації позитивних ідей у сучасних умовах.

Мета статті: здійснення історичного аналізу становлення і розвитку соціальних інституцій Закарпаття міжвоєнного періоду, які сприяли забезпеченню процесу естетичного виховання населення краю засобами мистецтва.

Результати дослідження. У нашому дослідженні під соціальними інституціями ми розуміємо і розглядаємо гімназії, семінарії, інші типи закладів освіти та культурно-освітніх осередків краю, які створювались і діяли у 20-30-их роках ХХ ст.

Розпад Австро-Угорщини в результаті першої світової війни і входження Закарпаття до складу Чехословаччини актуалізував питання щодо створення середніх загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладах для місцевого населення. Розвиток естетичного виховання на Закарпатті пов'язаний зі складними умовами формування громадянського суспільства Чехословаччини. Початок 20-х років ХХ ст. був багатообіцяючим для національного культурного розвитку закарпатців. Завдяки демократичному уряду і політиці національної терпимості утворилися сприятливі, але, водночас, і складні умови для становлення української культури, освіти і національного виховання. Процес естетичного виховання населення Закарпаття на початку ХХст. перебував під впливом різних політичних течій (москвофільство, українофільство, русинофільство), що певною мірою гальмувало реалізацію його потенційних можливостей.

Повну загальну чи спеціальну середню освіту в Закарпатті у першій половині ХХ ст.можна було здобути в гімназіях, учительських семінаріях, богословській духовній семінарії та торговельній академії. Хоч повільно, але постійно зростала кількість українських учителів у цих навчальних закладах, які відкривали перед своїми випускниками шлях для продовження навчання у вищих навчальних закладах за межами Закарпаття. Естетичне виховання у них найбільшою мірою реалізовувалося засобами музики та хорового співу, театрального й образотворчого мистецтва. Таке спрямування у виховній роботі пояснювалося позицією, яку займали у даному питання директор гімназії Андрій Алискевич та директор семінарії Августин Волошин. Так, зокрема, директор Ужгородської реальної гімназії Андрій Алискевич,разом з моральними, релігійними та розумовими почуттями до найвищих почуттів відносить також естетичні почуття [10, с.11].

У 1917-1918 роках на Підкарпатті було три гімназії, три вчительські семінарії і три технічні школи – всі з мадярською мовою викладання. Після двох десятиліть чехословацького опікування школою було вже вісім гімназій, п'ять учительських семінарій і п'ять технічних шкіл [5, с.106].

У 1931/32 навчальному році з 162 вчителів гімназій і семінарій 59 були корінними закарпатцями чи вихідцями з Галичини і Центральної України. Уроки рисунку і дескриптивної геометрії тут викладали, як правило, професійні художники. Особливо важливу роль відігравали підходи до організації освітнього процесу в Ужгородській півчо-учительській семінарії з огляду на те, що тут готувалися педагогічні кадри для шкіл Закарпаття [19, с.17].

У 1931-1932 навчальному році на Підкарпатській Русі діяло 535 державних, 10 ерарних, 177 церковних, 5 сільських, разом 727 народних шкіл, з яких: 436 руських, 171 чехословацька, 103 мадярські, 2 румунські, 14 німецьких і 1 жидівська. В 17 горожанських руських школах, 4 гімназіях (1 мадярська), 3 руських учительських семінаріях, одній руській і 1 мадярській торговельній академії, двох руських торговельних школах навчалося біля 120 тис. дітей. «Красно розвивається і зашкільна просвітна робота, читальні, просвітні кружки і пр.» [14].

У своїй праці «Педагогічна методологія» А. Волошин підкреслює важливість таких предметів естетичного циклу як малювання, співи і музика, які доповнюють виховну силу школи. У розділі «Навчання зручностей» він детально описав історію та методику навчання таких дисциплін як малювання та співи, підкреслював виняткове значення цих предметів у гармонійному розвитку особистості, рекомендував у народних школах приділяти їм належну увагу. У середніх школах, зазначає автор, спів належить ще й сьогодні до факультативних предметів. Лише в учительських семінаріях спів і музика є обов'язковими предметами, з огляду на покликання вчителів народних шкіл. Спів і музика одне із головних джерел формування естетичних почуттів людини і національної свідомості. «Співом виявляємо наше почуття: радість, смуток, жаль або захоплення. Гарна церковна пісня або мелодія підносить нас духовно до Бога, а патріотична пісня впливає на наші національні почування, здешевлює нас до любови та інших горожанських чеснот» [3, с.191-195]. Співи і музика, на думку А. Волошина, повинні бути обов'язковими предметами народних шкіл. Він такожзауважував, що у дітей у дуже ранньому віці виникає бажання зображувати форми речей. Дитина ледве навчилася тримати в руках олівець, крейду, вже малює обриси будинків, дерев, тварин, людей, бо малюнок зроблений рукою дитини, виражає її думки. Малювання, підкреслював А. Волошин, має велике значення в естетичному вихованні, розвиває здатність всебічно сприймати речі, формує добрий смак, любов до природи, спияє розвитку культури бачення, залучає учнів до певної художньої діяльності. «Дитина малює, бо малюнок є виразом її думки;малює дитина та, яка має особистий дар до малювання, до тієї праці жене її природний нахил; малює дитина бо хоче наслідувати природу й людей» – так вважав А. Волошин [2]. Педагог також зауважував, що малювання мусить бути не лише окремим предметом навчання, а й принципом, тобто малюнок у школі в усьому освітньому процесі повинен бути засобом наочності. А. Волошин склав начальний план з малювання для шкіл Карпатської України, розробив головні принципи методики навчання малювання [1, с.122].

Нами зазначено надзвичайно велику увагу до естетичного виховання молоді, до викладання образотворчих дисциплін директора Ужгородської реальної гімназії Андрія Алискевича та директора Ужгородської учительської семінарї Августина Волошина. Так, у цих навчальних закладах викладали рисунок та дескриптивну геометрію талановиті педагоги та художники Й. Бокшай та А. Ерделі. Незважаючи на незначну кількість годин на тиждень, що виділялися для вивчення малюнку в молодших класах та дескриптивної геометрії в старших класах, в обидвох навчальних закладах значна увага приділялася естетичному вихованю. Активною виховною та позакласною роботою ці викладачі намагалися компенсувати малу кількість годин з образотворчого мистецтва [10, с.12].

Засновники закарпатської художньої школи Й. Бокшай та А. Ерделі перед вступом до Будапештської академії мистецтв (відповідно 1910 та 1911рр.) навчалися в Мукачівській, на той час угорськомовній, гімназії у вчителя Тібора Калмара. У цій же гімназії, але вже за чехословацького періоду, вчився під керівництвом учителя малювання Ладіслава Кайгла Ф. Манайло (закінчив гімназію 1928р.). За спогадами учня А. Ерделі Андрія Коцки, вони часто організовували для учнів екскурсії, поїздку потягом до Відня, заняття живописом на природі. Ці акції залишались у пам'яті семінаристів на все життя. Однак слід зазначити, що А. Ерделі та Й. Бокшай вважали можливості семінарії недостатніми для формування професійних художників. На їх думку, розв'язанням цієї проблеми було б створення спеціального навчального закладу, який навчав би широкій палітрі фахових дисциплін і видавав диплом на державному рівні. Але через брак коштів чи через нерішучість земського уряду Підкарпатської Русі – цьому не судилося здійснитися. Вирішено було зупинитися на проміжному варіанті – створенні приватної Публічної школи рисунку в Ужгороді, в якій для талановитої молоді з семінарії та гімназії у вихідні дні проводилися заняття з фахових дисциплін (рисунок, живопис, композиція, історія мистецтва). Рисунок і живопис тут вивчали згідно з програмами академічних художніх навчальних закладів: гіпси, натюрморти, оголена натура, пейзажі. Вивчалися також перспектива, пластична анатомія, історія мистецтва. Разом із загальноосвітньою підготовкою в учительській

семінарї або гімназії це фактично дорівнювало виконанню навчального плану спеціального навчального закладу [10, с.12-22].

Період кінця 20-их – початку 30-х років ХХ ст. з точки зору розвитку художньої освіти на Закарпатті є особливо важливим, оскільки культурно-освітня політика уряду Чехословаччини дала можливість А. Ерделі та Й. Бокшаю розгорнути творчу й педагогічну діяльність серед молоді Закарпаття й виховати нове покоління талановитих митців, серед яких А. Коцка, Е. Контратович, А. Борецький, А. Добош, З. Шолтес та ін. Ними було підготовлено перше покоління українських художників з числа студентів семінарії та гімназії.

Естетичне виховання молоді здійснювалося у процесі навчання та в позаурочний час. Провідною тенденцією цього періоду стало широке використання різних форм, методів і засобів естетичного виховання учнів середнього шкільного віку, пошук шляхів самостійного розв'язання його актуальних проблем, в основі яких домінувала українська ідея. Насамперед, завдання естетичного виховання систематично та цілеспрямовано реалізовувалися на уроках малювання, співу, ручної праці, мови, літератури. Кожний урок був часом спілкування з кращими зразками мистецтва та колективного обговорення пережитих вражень. Індивідуальні здібності учнів до різних видів естетичної діяльності розвивалися в гуртках, творчих колективах (хор, оркестр), клубах, фахових (спеціальних) школах, студіях, самодіяльних театрах тощо.

1931р. розпочало свою діяльність товариство діячів образотворчого мистецтва. Починаючи з 1931 року, група талановитих учнів А. Ерделі та Й. Бокшая з «Публічної школи рисунку» завершує навчання в Ужгородській учительській семінарії. Першим був А. Коцка, потім Ернест Контратович, Адальберт Борецький, Андрій Добош. Стали випускниками гімназії також Золтан Шолтес і Василь Дван Шарпотокі. Ці молоді люди були першим поколінням, підготовленим А. Ерделі та Й. Бокшаєм до праці в царині образотворчого мистецтва [9].

У роботі з молоддю А. Ерделі та Й. Бокшай підходили по-різному. Й. Бокшай у зв'язку з власним захопленням творчістю старих майстрів (Рембрандт, Джованні Тьєполо, Фріц фон Уде, Дюдер) основну увагу вихованців привертав до основ академічної підготовки, до вивчення творчої спадщини класиків світового мистецтва. А. Ерделі, який вирізнявся творчим неспокоєм, постійним пошуком, бажанням «малим виразити дуже багато», знайомив студентів із сучасним європейським мистецтвом, прищеплював любов до творчості. Ці риси обох учителів характерно проявляються у творчих біографіях їх учнів [9, с.17].

Ретроспективний аналіз показав, що учителі народних і горожанських шкіл, підкарпатська інтелігенція, використовуючи різні культурні засоби (література, драматургія, культурні товариства, театр і образотворче мистецтво) намагалися прищепити населенню почуття національної свідомості. Однак, дуже негативно впливала на розвиток народної освіти, на освітній процес у школах, гімназіях і семінаріях так звана мовна дискусія, що виникла в процесі боротьби трьох течій (україно-фільської, русофільської, русинської) за етнонаціональну орієнтацію автохтонного населення краю. Тим не менш, повністю поділяємо точку зору сучасних дослідників про те, що в галузі освіти у 20-30-х роках ХХ ст. в Закарпатті було досягнуто глибокого прогресу. На думку Т. Мочан, педагоги Закарпаття міжвоєнного періоду у гімназіях, семінаріях, горожанських школах особливу увагу звертали на формування естетичних потреб і смаків засобами музики, хорового співу, театрального мистецтва [8, с.139].

За Чехословацького уряду здійснювалися важливі організаційні заходи щодо активізації процесу позашкільного навчання та виховання молоді краю. Навесні 1920р. засновувались перші культурні товариства Підкарпатської Русі: «Просвіта», «Товариство Духновича» (русофільське), «Пласт» (1921р.), «Земське музейне товариство». «Освітній благодійний фонд (Школьная помощь)» (1920р.) під опікою мукачівських русофілів з 1920р. утримував бібліотеку, чотири учнівські гуртожитки, кілька хорових гуртків і оперну трупу З. Ашкіназі [5, с.100].

Особливу роль у зростанні української національної свідомості на Закарпатті відігравало наукове товариство «Просвіта», засноване в Ужгороді 9 травня 1920 р. Станом на 1934 р. у краї нараховувалося 8 філій, 219 читалень та 16 200 членів товариства. «Просвіти» у селах були потужними осередками культурно-освітнього життя [14]. Зазвичай село вважалося національно свідомим, якщо в ньому функціонувала читальня цього товариства. Там проходили святкові зібрання, вечори, різні програми, проводилися тематичні концерти,звичайно, українського спрямування... Там звучало наше слово і наша пісня, яка також є основним складником національного пробудження і національної свідомості української» [15].

Важливим засобом забезпечення естетичного виховання та національного розвитку населення були тетральні осередки. Першим театральним колективом був аматорський гурток «Просвіти». В липні-вересні 1920 р. від дав сім вистав патріотичної української п'єси «Наталка Полтавка», збудивши такий інтерес, що було вирішено заснувати постійний театр. На початку 20-х років ХХ ст. на Закарпатті вже був чималий загін місцевої театральної інтелігенції й перш за все учительської, на яку й вирішили опертися брати Шерегії для створення українського театру.

23 вересня 1920 р. Головний відділ товариства «Просвіта» поставив на порядок денний питання про заснування постійно діючого театру. Появу першого професійного театру в краї прискорив приїзд української капели «Кобзар», члени якої вирішили допомогти закарпатським аматорам у створенні власного театру. 15 січня 1921 р. відбулося урочисте відкриття «Руського театру «Просвіти». «Свято зачалося, – писав М. Бращайко, – промовою голови театральної комісії о. Августина Волошина. В своїй красній, добре обдуманій промові показав на велику культурну і національну вагу театру взагалі, а спеціально у нас, де культурне й національне життя само зачинає розвиватися. Згадував про розвиток театральної літератури і театрального мистецтва на Україні, в Галичині, й у нас. В кінці – бажаючи як найкращих успіхів новоутвореній народній інституції, передав театр в опіку руського народу Подкарпатської Руси» [15, с.75].

Відкриття першого на Закарпатті театру привернуло увагу багатьох відомих культурних діячів і посадовців. Свої привітання висловили Михайло Грушевський, Олександр Олесь, французький генерал Парі, губернатор Підкарпатської Русі Г. Жаткович, єпископ Папп та багато інших. Президент Чехословаччини Т.Г. Масарик подарував театру 250 тисяч чеських крон. Того ж дня артисти театру поставили першу виставу за драмою М. Старицького «Ой, не ходи, Грицю...». Серед перших акторів театру були М. Приємська, Н. Машкевич, Г. Приходько, М. Біличенко, А. Дівнич, М. Терпило, Р. Кирчів та ін., як правило, українські емігранти в Чехословаччині. Режисером першої вистави був М. Біличенко, родом із Поділля.

Перший молодіжний хор «Пласту» в м. Хуст був організований у 1932 році Євгеном Шерегієм, а в 1933 році брати ставлять оперу «Запорожець за Дунаєм» П. Гулака–Артемовського. У 1934 р. був організований Крайовий хор з драматичною секцію, функціонували також оркестрова і танцювальна секції. Вони й стали базою для створення ще одного українського театру «Нова сцена». 17 лютого театр урочисто розпочав свій славний шлях, показавши в Хусті виставу «Запорожець за Дунаєм» (диригент Євген Шерегій) [5, с.101-103].

Завдяки такому культурно-освітньому закладу, як Мукачівська торговельна академія (у 1918 році була заснована як Вища торговельна школа, а 1920 року – перейменована в Мукачівську торговельну академію) «за декілька років Мукачево стало осередком «Учительської Громади», головою якої був директор Августин Штефан. Дуже часто в Мукачеві гостював український театр Миколи Аркаса з Ужгороду, який своїми прекрасними виступами приносив насолоду всім, виконуючи «рівночасно дуже корисну національно-освідомлюючу працю» [21].

У Мукачівській торговельній академії під керівництвом Олександра Кошиця в українській капелі Олекси Приходька діяв хор підкарпатського учительства, а також працював драматичний

гурток при академії. Студенти Мукачівської торговельної академії зробили певний вклад у розвиток культурно-освітнього життя Мукачівщини та Закарпаття, оскільки були активними учасниками молодіжної організації «Пласт», «Проти алкогольного і проти нікотинного товариства «Будучина», самоосвітніх гуртків тощо.

У 1914 році в Мукачеві була відкрита Мукачівська угорська королівська державна народошкільна вчительська семінарія (Munkácsi Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet) з ініціативи мера міста Яноша Недецеї. Першим директором навчального закладу призначено Я. Сонді (SzondiJános) (Розпорядження Міністерства релігії та народної освіти Угорщини № 90 037 від 11 червня 1914 р.), який до того працював викладачем Кішкунфеледьгазської державної вчительської семінарії (Угорщина) Навчання велося угорською мовою.

Перший навчальний рік семінарії співпав із початком Першої світової війни. 14 вересня 1914 р. після музичного прослуховування відбулося зарахування абітурієнтів на навчання. Рішенням дирекції на перший курс семінарії зараховано 31 учень. До семінарії приймали лише хлопців. 1914-1915 навчальний рік тривав з 15 вересня 1914 р. до 12 червня 1915 р. Навчально-виховний процес у семінарії забезпечували: директор (Я. Сонді), викладач (др. І. Молнар), викладач за сумісництвом (О. Демйоновіч /Demjanovich Andor/), вихователь (І. Ормої /Ormai István/) та 5 священнослужителів. Навчальний процес в учительській семінарії було організовано відповідно до навчального плану і рекомендацій затверджених Міністерством релігії та народної освіти Угорщини в 1911 р. Тижневе (шестиденне) навантаження студентів: 36 годин. Навчання майже кожен день тривало з 8.00 до 17.00. На основі аналізу розкладу занять Мукачівської вчительської семінарії за 1914-1915 навчальний рік, можна констатувати, що на такі предмети, як співи і музика та малювання відводили одинакову кількість годин на тиждень (по 3 години) [19, с.46].

У 1925 році за ініціативи мера Мукачева Яноша Недецея Мукачівська угорська та Ужгородська руська академії були об'єднані в Мукачівську державну торговельну академію. У гімназіях Ужгорода, Мукачева, Берегова, Хуста, в учительських семінаріях та в Мукачівській торговельній академії розгорнулася на диво активна робота з естетичного виховання молоді: театральні гуртки, хорові колективи, на високому рівні викладалося образотворче мистецтво [21].

Значний внесок у розвиток хорового і музичного мистецтва краю зробив фольклорист і музикознавець, емігрант із Санкт-Петербурга Петро Милославський. У 1933 році на запрошення музично-драматичного товариства «Боян» він прибув до Ужгорода, де і почав працювати вчителем і керівником учительського хору Ужгородського округу.

Дезидерій Задор, який у 1934 році закінчив Празьку консерваторію, а 1936-1938 рр. аспірантуру при ній, остаточно закріпив за Закарпаттям і його столицею Ужгородом славу музичного краю. Він вважається одним із засновників професійної музичної освіти Закарпаття.

Розвиток освіти, театрального мистецтва, музики і хорового співу сприяв вихованню вдячної публіки, яка мала змогу пізнавати та насолоджуватися різними видами мистецтва. Значна кількість освіченої молоді бажала долучатися до різних видів мистецтва. Така ситуація спричинила кардинальні зрушення і в образотворчому мистецтві краю, на відміну від ситуації початку XX століття.

Наукові дослідження таких науковців, як Олексія Ізворина, Григорія Островського, Івана Небесника, Віктора Луценка, Оксани Гаврош свідчать про те, що впродовж 20-30-х років XX століття, на Підкарпатській Русі відбулася активізація діяльності митців у галузі образотворчого мистецтва: активізація процесів мистецтвознавчого напрямку, активна виставкова діяльність Товариства діячів образотворчого мистецтва на Підкарпатській Русі. Більшість художників, задіяних у цьому процесі, працювали ще й педагогами у гімназіях чи вчительських семінаріях, інших навчальних закаладах Закарпаття. Це не могло не відобразитися на рівні естетичного виховання у цих закладах. Кожен навчальний заклад активізував свою діяльність у галузі образотворчого мистецтва, що мало свій відбиток на рівні навчання учнів, студентів гімназій чи вчительський семінарій. Завдяки цьому змінилася вцілому культурна ситуація на Підкарпатській Русі, інший статус був у образотворчого мистецтва у свідомості жителів краю. З'явилося культурно-мистецьке середовище, митці, що виставляли свої твори, й жителі краю, що відвідували виставки, спостерігали за образротворчим мистецтвом і читали відповідну літературу. Слід зазначити, що мистецтвознавці Чехословаччини, а пізніше Угорщини, Радянського Союзу прийшли до висновку, що в Закарпатті створилася своєрідна, самобутня, ні на що не схожа, художня школа Закарпаття.

Важливою складовою системи естетичного виховання на Закарпатті досліджуваного періоду є аматорська діяльність різних гуртків, зокрема у Мукачеві. Вони виникали під егідою як товариства «Просвіта», так і «Общества им. Духновича». 6 травня 1932 р. драмгурток «Молодь» поставив у Мукачеві виставу «Сучасні діти». У лютому 1938 р. у Мукачеві виникла «Драматична Студія імені Федора Корятовича», ініціатором якої був професор Олекса Приходько. Студія поставила вистави «Шельменко-денщик» Г. Квітки-Основ'яненка, «Суєта» І. Карпенка-Карого, «Сон весняної ночі» Усенка-Гармаша та ін. [15,с.78].

Також інтенсивно розвивалися й інші види аматорського мистецтва – драмгуртки, хори при гімназіях, семінаріях, академіях, школах, читальнях, церквах, курси танців тощо–які відіграли значну роль як у розвитку самого театру як такого, так і у піднесенні культурного рівня населення краю, його національної свідомості, естетичних поглядів, смаків. «Театр на Закарпатті, як і взагалі в українському народі, – писав сучасний зарубіжний дослідник В. Маркусь, – відіграв вийняткову роль національного каталізатора, а навіть пробудника... театр став школою народного самоусвідомлення, засобом пізнання свого минулого, зрозуміння своєї вчорашньої і нинішньої долі, геральдом, що закликав народ творити своє краще завтра. Це у вищій мірі стосується українського Закарпаття» [15]. В їх організації особлива увага і заслуга належить учителям, які не шкодували часу і сил для підтримки і розвитку культурних прагнень народу. Одночасно із масовим аматорським рухом в Підкарпатській Русі формується виконавство на професійній основі. Це був шлях від «Руського театру» товариства «Просвіта» до українського національного театру «Нова сцена». Він заслужив доброї згадки і великої пошани нащадків за священну працю на ниві відродження української культури і піднесення національної свідомості закарпатських українців у 20-30-х роках XX століття [15, с. 80].

Як стверджують сучасні мистецтвознавці, значну активність в організації культурно-мистецького життя і формуванні музичних смаків молоді на Закарпатті пов'язані з релігійними інституціями. Через брак професійної музичної освіти основні культурно-естетичні функції виконували священики, а пізніше учителі, які сприяли розвику і розумінню музичної грамотності молоді [15, с. 142].

На ниві музичного життя починають працювати окремі діячі, які проводять активну концертну діяльність, формують свої школи та закладають основи виконавства. Серед них виділяються такі імена, як Олександр Кізима, Олекса Приходько, Степан Фенцик, Федір Шимоновський, Іван Романченко, Віктор Желтвай, Степан Дудинський, Роман Кирчів, Михайло Рощахівський, Іоанн Бокшай, Сіон Сільвай, Петро Милославський, Григорій Гузенний та багато інших. Величезна кількість хорових колективів Підкарпатської Русі 20-30-х років XX ст. свідчить про могутнє національне і культурне відродження краю. Значне зростання інтересу до масового співу пояснюється доступністю засобів хорового мистецтва для широких верств населення. За твердженням сучасних дослідників, хоровий спів став каталізатором процесу культурного відродження та одним із засобів залучення жителів Підкарпатської Русі до музичного життя і музичної культуричерез такі форми, напрями і заходи:

1. Академії, що проводились різноманітними товариствами з нагоди важливих подій історичного або національного значення.

Вони відбувались у містах, містечках і селах й до певного часу були підґрунтям для виконання творів місцевих композиторів.

2. Музичні концерти місцевих або зарубіжних виконавців, які уможливлювали знайомство широкої громадськості із спадщиною визначних композиторів Європи, Росії, України, краю. Особливе значення тут посідали лекції-концерти.

3. Виступи учнів музичних шкіл та гімназій.

4. Огляди і конкурси хорових колективів, оркестрів, співаків.

5. Радіоконцерти [15].

На думку окремих дослідників, діяльність музичних організацій, товариств і установ, професійних музикантів, урізноманітнення форм музикування міжвоєнного періоду сприяли небувалому досягненню прогресу в музичному житті Закарпаття. Це двадцятиліття названо «музичним Ренесансом краю» [15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Період, коли Закарпаття було під владою Чехословаччини, є найбільш сприятливим для розвитку освіти, театру, музичного мистецтва, образотворчого мистецтва, науки, відродження української мови. Посилюється пріоритетна роль формування національної свідомості молоді. В різних соціальних інституціях, зокрема, учительських семінаріях пропагувався науковий підхід до навчання, перевага надавалася естетичному розвитку особистості. Серед чинників, які безпосередньо впливали на розвиток та якість естетичного виховання з урахуванням ролі образотворчого та музичного мистецтва, слід виокремити такі: відкриття освітньо-культурних установ у краї (музеї, бібліотеки, виставкові салони, театри, гуртки), позитивна економічна підтримка уряду професійних художників, музикантів, театральних осередків. Музика, образотворче мистецтво, театр, вивчення і збереження пам'яток культури і мистецтва краю – ці напрямки виховної роботи мали великий успіх у роботі з молоддю Закарпаття.

Мистецьке життя в Закарпатті у міжвоєнний період зазнало системного покращення і піднесення, що і зумовило новий поштовх до подальшого розвитку естетичного виховання в краї у другій половині XX століття. Подальшого наукового дослідження, на нашу думку, потребують такі питання, як різнобічне вивчення діяльності освітніх соціальних інституцій на Закарпатті, вивчення досвіду роботи окремих вчителів з образотворчого мистецтва та обґрунтування доцільності використання кращих зразків їх педагогічної майстерності у практику роботи сучасних закладів позашкільної освіти.

Список використаних джерел

1.Бернаджова Т. А. Волошин – державний діяч, педагог-мислитель. / Т. А. Бернаджова.– Л.: Богословська Академія. Львів «Основа»,1995р. – 240 с.

2.Волошин А. Методика народно-школьного навчання(на правах рукопису) / А.Волошин.– Ужгород, 1935р. – 113 с.

3. Волошин А. Педагогічна методолологія: Для вчителів та вчительських семінарій / А.Волошин. – Прага: Українське вид–во "Пробоєм", 1943. – Кн. І. Методологія навчання. –1943. – 208 с.

4. Волошин А. Вступ до організації народного школьництва в републиці Чехословацкой / А.Волошин.– Ужгород: Школьная помощь, 1932. – 23с.

5.Магочій П.Р. Формування національної самосвідомості:Підкарпатська Русь. (1848-1948). / П.Р. Магочій. – Ужгород: Патент, 1994. – 296 с.

6.Мишанич О. Від підкарпатських русинів до закарпатських українців:Історико-літературний нарис. / О.Мишанич. – Ужгород:Карпати,1991. – 61с.

7. Мочан Т. М. Естетичне виховання учнівської молоді в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919 - 1939 рр.): автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 -Загальна педагогіка та історія педагогіки/ Т.М. Мочан. – Тернопіль, 2011. – 20 с.

8.Мочан Т.М. Естетичне виховання у змісті шкільної освіти на Закарпатті у 1919-1939рр. / Тетяна Мочан // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. - № 25. – 2012. – С. 139-141.

9.Небесник І.І. Художня освіта на Закарпатті у XX столітті: історико-педагогічний аспект. [Монографія] / Іван Небесник . – Ужгород: Закарпаття, 2000. - 168 с.

10.Небесник І.І. Культурологія: Образотворче мистецтво і художня освіта Закарпаття (XX ст.) : Навчальний посібник. МОН України / Іван Небесник. – Закарпатський худ.ін-т. –Ужгород: Вид-цтво В. Падяка, 2007 – 128 с.

11.Небесник І.І. Формування мистецького середовища у Закарпатті протягом першої половини XX ст. / Іван Небесник // Вісник ЛНАМ: Спецвипуск «Ерделівські читання».– Львів-Ужгород: Гражда, 2008. – 240 с. –С. 5-19: іл.

12.Подкарпатская Русь за Годы 1919-1936. - Ужгородъ, 1936 – 196с.

13. Поп І. Енциклопедія Подкарпатської Руси / Іван Поп. – Ужгород:Вид-во В.Падяка, 2001. – 431 с.

14. Пуховський А. Народна Просвіта (Порадник позашкѳльноѣ освѣты) /Пуховський А. - Книгопечатня «Свобода» в Ужгородѣ - Ч.7.- 1927.

15. Росул Т. Музичне життя Закарпаття 20–30-х років XX століття: монографія / Тетяна Росул. – Ужгород: ПоліПрінт, 2002. – 208 с.

16. Урядовий вісник Підкарпатської Русі «Учитель». - Книгопечантя «Вікторія» . – У.: 1925р.

17.Філіппов О. Історії Мукачева чехословацької доби. / О.Філіпов. – У.: Поліграфцентр «Ліра», 2012. – 136с.:іл.

18.Химинець В.В. Історія Ужгородської гімназії (1613-2013) : Монографія / В.В.Химинець, М.М.Басараб. – У.: «Карпати»; Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2013. – 272с.

19. Човрій С.Ю. Розвиток професійної педагогічної освіти на Закарпатті. (друга половина XVIII – початок XX століття). / Софія Човрій // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. - Випуск 2 (4). - 2016. – С.43-48. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/Admin/Downloads/nvmdupp_2016_2_11%20(1).pdf

20.Шемантизм учительства всѣх шкѳл державных, церковных и приватных Пѳдкарпатскоѣ руси// Зложив И.Вислоцкий. В-цтво И.Вислоцкого. - Типографія «Карпатія» в Мукачевѣ, 1925.

21.Штефан А. За правду і волю. [Спомини і дещо з історії Карпатської України від давніх давен до 1927] // А.Штефан. Кн.друга. - Видавництво «ПРОБОЄМ» - 1981. - Торонто, Канада. – 384 с.

References

1.Bernadzhova T. A. (1995), Voloshyn – derzhavnyy diyach, pedahoh-myslytel' [Voloshyn as a statesman, a thinker, a pedagogue], L.: Theological Academy. Lviv «Osnova», 240 p.

2.Voloshyn A. (1935), Metodyka narodno-shkol'noho navchannya(na pravakh rukopysu) [Methodology of folk-school education (presented as manuscript)], Uzhhorod, 113 p.

3. Voloshyn A. (1943), Pedahohichna metodololohiya: dlya vchyteliv ta vchytel's'kykh seminariy [Pedagogical Methodology: For Teachers

and Teaching Seminaries], Prague: Ukrainina publishing house "Proboiem", Vol. I. Methodology of teaching, 208 p.

4. Voloshyn A. (1932), Vstup do orhanizatsiyi narodnoho shkol'nytstva v republytsi Chekhoslovatskoy [Introduction to organisation of the national schoolchildren in the Czechoslovak Republic], Uzhhorod: Scholl Aid, 23p.

5.Mahochiy P.R. (1994), Formuvannya natsional'noyi samosvidomosti: Pidkarpats'ka Rus'. (1848-1948) [Formation of national consciousness: Carpathian Ruthenia (1848-1948)], Uzhhorod: Patent, 296 p.

6.Myshanych O. (1991), Vid pidkarpats'kykh rusyniv do zakarpats'kykh ukrayintsiv: Istoryko-literaturnyy narys [From Carpathian Rusyns to Transcarpathian Ukrainians: Historical and literary essay], Uzhhorod: Karpaty, 61p.

7. Mochan T. M. (2011), Estetychne vykhovannya uchnivs'koyi molodi v polikul'turnomu seredovyshchi na Zakarpatti (1919 - 1939 rr.): avtoref. dys. na zdobuttya stupenya kand. ped. nauk: 13.00.01 -Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky [Aesthetic education of pupils in a multicultural environment in Transcarpathia (1919 - 1939): Author's abstract of thesis for the degree of Candidate Of Pedagogical Sciences: 13.00.01 - General pedagogy and history of pedagogy], Ternopil, 20 p.

8.MochanT.M. (2012), Estetychne vykhovannya u zmisti shkil'noyi osvity na Zakarpatti u 1919-1939rr [Aesthetic education in Transcarpathian school education in 1919-1939], *Scientific Herald of UzhNU. Series: Pedagogy. Social activity*, No. 25, P. 139-141.

9.Nebesnyk I.I. (2000), Khudozhnya osvita na Zakarpatti u KhKh stolitti: istoryko-pedahohichnyy aspekt [Art education in Transcarpathia in 20th century: historical and pedagogical aspect],Uzhhorod: Transcarpathia, 168 p.

10.Nebesnyk I.I. (2007), Kul'turolohiya: Obrazotvorche mystetstvo i khudozhnya osvita Zakarpattya (KhKh st.) : navchal'nyy posibnyk. MON Ukrayiny [Culturology: Fine Arts and Artistic Education of Transcarpathia (20th century) : textbook. Ministry of Education of Ukraine], Transcarpathian Art Institute, Uzhhorod: Publishing house of V. Padiak, 128 p.

11.Nebesnyk I.I. (2008), Formuvannya mystets'koho seredovyshcha u Zakarpatti protyahom pershoyi polovyny KhKh st. [Formation of the artistic environment in Transcarpathia during the first half of 20th century.], *Herald of LNAA: Special edition «Erdeli Readings»,* Lviv-Uzhhorod: Hrazhda, 240 p.

12. Podkarpatskaya Rus' za Hodы 1919-1936 [Carpathian Ruthenia in years 1919-1936] (1936), Uzhhorod, 196p.

13. Pop I. (2001), Entsyklopediya Podkarpats'koy Rusy [Encyclopedia of Carpathian Ruthenia], Uzhhorod: Publishing house of V. Padiak, 431 p.

14. Pukhovskyi A. (1927), Narodna Prosvita (Poradnyk pozashkilnoi osvity) [National Education (Reference book of extracurricular education)], Publishing House «Svoboda» Uzhhorod, Vol.7

15. Rosul T. (2002), Muzychne zhyttya Zakarpattya 20–30-kh rokiv KhKh stolittya: monohrafiya [Musical life of Transcarpathia of 20s and 30s of 20 century: monograph], Uzhhorod: PoliPrint, 208 p.

16. Uryadovyy visnyk Pidkarpats'koyi Rusi «Uchytel'» [Government Bulletin of Carpathian Ruthenia "Teacher"], (1925), Publishing House «Victoria»

17.Filipov O. (2012), Istoriyi Mukacheva chekhoslovats'koyi doby [Stories of Mukachevo of the Czechoslovak period], У.: Printing Centre «Lira», 136p.:illustrated.

18.Khymynets V.V., Basarab M.M. (2013), Istoriya Uzhhorods'koyi himnaziyi (1613-2013) : monohrafiya [History of Uzhgorod Gymnasium (1613-2013) : monograph], У.: «Karpaty»; Information and Publishing Center of Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education, 272.

19. Chovriy S.Yu. (2016), Rozvytok profesiynoyi pedahohichnoyi osvity na Zakarpatti. (druha polovyna XVIII – pochatok KhKh stolittya) [Development of professional pedagogical education in Transcarpathia (second half of 18th - beginning of 20th centuries)] , Scientific Herald of Mukachevo State University. Series Pedagogy and Psychology. - Issue 2 (4), P.43-48, [Electronic resourse], Access mode: file:///C:/Users/Admin/Downloads/ nvmdupp_2016_2_11%20(1).pdf [Date of review: 17.06.2018]

20. Vyslotskyi I. (1925), Shemantyzm uchytel'stva vsikh shkil derzhavnykh, tserkovnykh y pryvatnykh Podkarpatskoyi Rusy [Shematism of the teaching of all sovereign, ecclesiastical and private schools of the Carpathian Ruthenia], Printing House «Carpathia», Mukachevo

21.Shtefan A. (1981) Za pravdu i voliu [For Truth and Freedom], Memoirs and some history of Carpathian Ukraine from ancient times till 1927, Second edition, Publishing House «PROBOIEM», Toronto, Canada, 384 p.

В статье освещается проблема развития эстетического воспитания в Закарпатье в социальных институциях в первой половине XX в. Выяснено состояние и проблемы эстетического воспитания учащихся Закарпатья; рассмотрены особенности развития эстетического воспитания молодежи, проанализированы методы эстетического развития воспитанников и роль выдающихся личностей в этом процессе. Осуществлен исторический анализ становления и развития социальных институтов Закарпатья межвоенного периода, которые способствовали обеспечению процесса эстетического воспитания населения края средствами искусства.

***Ключевые слова**: эстетическое воспитание, гимназии, учительские семинарии, профессиональное и любительское искусство, Закарпатье, Чехословацкий правительство, Подкарпатская Русь.*

The current state and problems of aesthetic education of school youth in social institutions of Transcarpathia as a whole are impossible without taking into account the tendencies of the development of education in the past. This is very important as it allows us to use the best of the past in today's practice. The analysis of historical and pedagogical archives shows that the issue of aesthetic education in Transcarpathia can not be considered without taking into account the political, economic and general cultural events and processes that took place at that time.In the course of research, we used the following methods: retrospective analysis and synthesis of archival and modern printed materials on the subject under study, which allows us to observe the development of aesthetic education in Transcarpathia during the study period: method of comparison, document analysis, analogy, retrospective method, etc.As a result of the study, it was found that in the interwar period in Transcarpathia, a network of educational institutions grew sharply, in which about 120 thousand children were studying. The extra-curricular educational work in various social institutions, in particular, reading rooms and circles, has been developing dynamically. Particularly successful aesthetic education of youth was carried out by means of fine arts, music, choral singing and theatrical art. The great merit in this direction of the educational process belonged to the heads of educational institutions Andrii Alyskevych and Augustyn Voloshyn. It is emphasized that the Czechoslovak authorities fully supported the development of the museum business, the holding of exhibitions of works of arts and crafts, and educational work among the population.For studying the method of aesthetic education, the work of A. Voloshyn «Pedagogical Methodology: For Teachers and Teachers Seminars» is of great significance. So, in the section "Teaching the conveniences", he described in detail the method of teaching such disciplines as drawing and singing, which were obligatory subjects. He believed that singing and music is one of the main sources of aesthetic education of man. According to A. Voloshyn, drawing is of great importance in the aesthetic education of man, it develops the ability to comprehensively perceive things, forms a good taste, love for nature, contributes to the development of the culture of vision. The author believed that drawing should be not only a separate subject of study, but also the principle, that is, drawing in the

educational process should be a means of clarity.An extremely important event in the field of aesthetic education of Transcarpathia in extracurricular work was the creation of educators Adalbert Erdeli and Joseph Bokshai Saturday and Sunday Public Art School in Uzhhorod. As part of the activity of this school students were involved not only in the process of aesthetic education, but also directed to the development of a future professional artist. Significant influence on the development of aesthetic tastes of the inhabitants of Subcarpathian Rus was the activity of the Society of Fine Arts, beginning in 1931. It was also discovered that the activities of such cultural societies as Prosvita, Zemstvo Folk Society, Educational Charitable Foundation, Plast and O. Dukhnovych Society were of great importance. Thanks to such culturally-educational institutions as Mukachevo Hungarian Royal State School Teacher Seminary and Mukachevo commercial school, in a few years Mukachevo became an important center of the teacher community, cultural and educational activities.The study and analysis of these issues on the subject under discussion open up prospects for further research in the field of the development of aesthetic education of youth in the postwar period.

***Key words**: aeshtetic education, gimnasium, teaching seminaries, professional and amateur art, Transcarpithia, government of Chech Republic.*

УДК 373:8 (477) (09) «1959/2013» (043.3)

Ткаченко Вікторія Іванівна,
аспірант,
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, м. Херсон

РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ (80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлено зміни у змісті мовної освіти в школах Української радянської соціалістичної республіки в 80-ті роки ХХ століття, спрямовані на поглиблення знань і формування умінь учнів та посилення зв'язку навчання із життям. Розглянуто тогочасні постанови Центрального комітету Компартії України «Про дальше вдосконалення вивчення і викладання російської мови в союзних республіках» та супутні документи, які ініціювали додаткові заходи, що сприяли поліпшенню викладання російської мови та засвідчували продовження процесу русифікації мовної освіти. Проаналізовано зміни в кількості годин на вивчення української, російської та іноземних мов у процесі переходу на нові навчальні плани означеного періоду. На матеріалі статистичних даних простежено зміни у мережі шкіл – їх кількості за мовами навчання.

***Ключові слова:** мовна освіта, українська мова, російська мова, іноземні мови, двомовність, навчальні плани.*

Постановка проблеми. Розвиток мовної освіти у школах УРСР, що тривав впродовж другої половини ХХ століття до набуття Українською РСР незалежності, відзначався поступовою русифікацією. Після визнання російської мови державною, обов'язковою для вивчення і мовою міжнаціонального спілкування, Центральний комітет Компартії України (ЦК КПРС) почав видавати документи, які регулювали стан вивчення російської мови у школах. Ця тенденція не могла не позначитися на змінах у змісті освіти, підготовці педагогічних працівників до реалізації цих змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історико-педагогічний аспект проблеми реформування освіти другої половини минулого століття, що впливав на розвиток мовної освіти, досліджували: Л. Березівська, І. Журавльов, І. Лернер, Л. Пироженко та інші. Питання удосконалення змісту мовної освіти досліджуваного періоду вивчали науковці І. Білодід, І. Звєрєва, М. Кашина, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило та інші. Сучасний стан мовної шкільної освіти відображено у працях Є. Голобородько, Л. Марецької, О.Худенко та ін. Аналіз наукової літератури дає можливість констатувати наявність потужного масиву напрацювань з проблеми. Воночас, питання розвитку шкільної мовної освіти в широких хронологічних межах вивчено не достатньо і потребує додаткового розгляду.

Мета статті: проаналізувати специфіку розвитку шкільної мовної освіти в Українській РСР у 80-ті роки ХХ століття; схарактеризувати основні позитивні надбання і негативні приклади для екстраполяції продуктивного тогочасного досвіду в сучасні умови функціонування освітньої галузі.

Результати дослідження. 31 серпня 1978 року ЦК КПРС було видано Постанову «Про дальше вдосконалення вивчення і викладання російської мови в союзних республіках», у якій відзначався інтенсивний розвиток культур, науки, народної освіти в усіх союзних республіках, що є виявом міцної дружби братерських народів. Водночас наголошувалося, що з огляду на суспільно важливе значення російської мови, її вивченню необхідно приділяти більше уваги і вживати заходів для покращення її викладання. Серед необхідних заходів відзначалися: підготовка і перепідготовка вчителів російської мови, друк журналу «Русский язык и литература в школах УССР», проведення республіканських науково-практичних конференцій [10, с.404]. Було окреслено план заходів для подальшого поліпшення вивчення російської мови, які включали активізацію пропаганди цього напряму під час підготовки і проведення святкування 325-річниці возз'єднання України і Росії; читання лекцій, проведення бесід на радіо і телебаченні про російську мову як засіб міжнаціонального спілкування, мову дружби і братерства народів СРСР; розширення сітки гуртків, курсів з вивчення російської мови, організацію читацьких конференцій. Окремо зазначалось про уточнення кількості годин, відведених на вивчення російської мови з 1 березня 1979 року та про вдосконалення діючих програм і підручників з російської мови і літератури для шкіл з національною мовою навчання протягом 1979-1983 років [10, с.405].

1980-1981 навчальний рік став роком змін у вивченні мов у загальноосвітній школі. У школах з українською мовою навчання, починаючи з 1980-1981 навчального року, вивчення російської мови стало обов'язковим з 1 класу. Зміни сталися і в вивченні іноземних мов. З нового навчального року вони почали вивчатись з 4 класу за новими навчальними планами, програмами і підручниками, які планувалося вводити протягом наступних 4-х років. Подальше вивчення іноземних мов, починаючи з 1984-1985 навчального року, передбачало роботу усіх шкіл за стабільними навчальними планами, якими на вивчення іноземної мови було виділено в IV класі - 4,V- 3, VI - 2, VII – 2, VIII, IX і X класах – по одній годині на тиждень [1, с. 3].

Тенденція поділу класу на групи для вивчення іноземних мов позитивно вплинула на засвоєння нових знань. Рішення про поділ класу на групи тоді приймав директор. Клас із 25 учнів уже ділили на дві групи, адже вчитель мав змогу приділити більше уваги кожному учню, докладніше контролювати динаміку засвоєння знань, умінь і навичок. Упродовж уроку учні групи виконували вже більше завдань, усіх можна було вислухати й оцінити. За навчальною програмою на 1980-1981 навчальний рік 4-ті класи вже не ділилися на групи. Виключенням стали тільки школи-інтернати, що мали наповнення класу не менше 20 учнів:їх поділяли на дві групи; в середніх загальноосвітніх і школах-інтернатах з викладанням низки предметів іноземною мовою кожен клас також можна було поділити на 2 або 3 групи, не менше ніж 10 учнів у кожній [1, с. 4]. Отже, навчальний план на 1980-1981 н. р. (таблиця 1) передбачав наступну тижневу кількість годин для вивчення російської, української та іноземних мов в середній загальноосвітній школі Української РСР [1, с. 7]:

Таблиця 1

Розподіл годин для вивчення російської, української та іноземних мов в середній загальноосвітній школі Української РСР (українська мова навчання)

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всього
Українська мова	13/11	8	8	4	4/3	3/2	2	2	-	-	42
Російська мова	1/3	5	6	3	3/4	2/3	2	2	-	-	26
Іноземна мова	-	-	-	4	4	3	3	2	1	1	18

Варто відзначити, що незважаючи на тенденцію русифікації у загальноосвітніх школах УРСР на вивчення української мови було виділено на 16 годин більше, ніж на вивчення російської мови.

Для шкіл з російською мовою навчання навчальний план на 1980-1981 н.р. (таблиця 2) передбачав більшу кількість годин з російської мови, ніж з української [1, с. 16]:

Таблиця 2

Розподіл годин для вивчення російської, української та іноземних мов в середній загальноосвітній школі Української РСР (російська мова навчання)

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всього
Російська мова	14	10	11	4	4	3	2	2	-	-	50
Українська мова	-	3	3	3	3	2	2	2	-	-	18
Іноземна мова	-	-	-	4	4	3	3	2	1	1	18

У пояснювальній записці навчального плану окремо зазначалося, що у сільських і міських школах з українською, молдавською, угорською і польською мовами навчання, а також у школах з російською мовою навчання, де переважно навчаються діти болгарської і молдавської національностей і гагаузької народності, на уроках російської мови перші класи з кількістю понад 25 учнів повинні ділитися на дві групи [1, с. 12]:.Для таких же шкіл, що знаходяться в сільській місцевості, було передбачено поділ класу на дві групи на уроках російської мови у IV, V, VI, VIIiVIII класах. У міських школахна групи ділилися лише класи з угорською і молдавською мовою навчання. Ця тенденція залишилась і в подальшому, зокрема 1981-1982 навчальному році.

Продовжувалася робота з використанням технічних засобів навчання. У Наказі № 207 від 13 серпня 1980 р. «Про забезпечення шкіл республіки технічними засобами навчання та їх використання в навчально-виховному процесі» [2, с. 5] Міністерства освіти УРСР було зазначено, що у ході виконання постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР 9грудень 1977 р.) «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» була проведена робота зі зміцнення навчально-технічної бази шкіл. За останні роки була значно зміцнена технічна база шкіл УРСР. Проте відзначалось, що часто лінгафонне обладнання в кабінетах іноземної мови використовується нераціонально.

На кожен навчальний рік було заплановано показ на уроках російської мови навчальних телевізійних програм (тривалість – 30 хвилин), що транслювалися на телебачення. Наприклад у 1980-1981 році показ навчальних телепрограм було заплановано наступним чином: понеділок – 9 клас, вівторок – 6 клас, середа – 8 клас, четвер – 10 клас. Наприклад, у 8-му класі пропонувались «Развитие речи. Мастерство художественного перевода», що знайомило учнів з різними видами перекладу в умовах білінгвізму, демонструвалопорівняльний аналіз уривків поезій мовою оригіналу та в перекладі. У передачі «Русский язык – язык межнационального общения и сотрудничества народов СССР» наводилися приклади висловлювань російських і зарубіжних вчених, письменників про російську мову, її лексичне багатство; пояснювалося, чому російська мова визнана мовою міжнаціонального спілкування. У телепередачі «Развитие речи. Особенности устной и письменной речи» розповідалося про загальні вимоги до усного і письмового мовлення: чіткість, ясність, логічність викладу, виразність, образність, словниковий запас тощо [3, с. 14-15].

На вивчення української і російської мов у 1981-1982 навчальному році у школах з українською мовою навчання відводилась та ж кількість годин, як і в 1980-1981н.р. А вивчення іноземних мов було скорочено в 5 класі з 4 на 3 години [4, с. 7]. У школах з російською мовою навчання змін у кількості годин було більше: російська мова зменшилась на 1 годину в першому класі, а іноземна мова зменшилась на 1 годину у 5 класі [4, с. 17].

Загальною тенденцією розвитку освіти в 1982/1983 навчальному році стало зменшення кількості шкіл [11, с 28]. Згідно відомостей про розподіл шкіл за мовами навчання на 1982-1983 н.р. (таблиця 3), на відміну від 1980/1981 р. навчання загальна кількість шкіл зменшилася на 372 одиниці. Проте кількість шкіл з російською мовою навчання зросло на 94.

Таблиця 3

Розподіл шкіл за мовами навчання в УРСР (1982-1983 н.р.)

Мови навч.	Шкіл з 1 і більше мовою навч.	Шкіл з 1 мовою навч.	Шкіл з двома мовами навч.	Шкіл з трьома мовами навч.	Шкіл з російською мовою навч.	Шкіл з неросійськими мовами навч.	Шкіл з російською і неросійською (неросійськими) мовами навч.
К-сть шкіл	20563	20041	521	1	4351	15713	499

Зменшилась кількість шкіл з однією мовою навчання на 13, з неросійськими мовами навчання на 455, з російською і неросійською мовами навчання на 11. У школах з українською мовою навчання навчалось – 3387367 учнів, а в школах з російською мовою навчання – 3027140 учнів [11, с 28]. Це засвідчує, що на фоні поступового зменшення сітки шкіл в УРСР, кількість шкіл з російською мовою навчання продовжувала зростати.

Продовжуючи тенденцію русифікації мовної освіти в УРСР, 26 травня 1983 року була видана постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР № 473 «Про додаткові заходи по поліпшенню вивчення російської мови в загальноосвітніх школах та інших навчальних закладах союзних республік» [10, с. 294], що вкотре демонструвало політику русифікації освіти в СРСР.

1984 року в Основних напрямах реформи загальноосвітньої і професійної школи, що було схвалено Пленумом ЦК КПРС і Верховною Радою СРСР було вказано про необхідність прийняття

додаткових заходів щодо поліпшення умов для вивчення російської мови разом з рідною мовою [8, с. 520]. Адже нормою повинно стати вільне володіння російською мовою.

Всередині 80-х років XX століття продовжувалось зменшення кількості шкіл в УРСР, відповідно до відомостей про розподіл шкіл за мовами навчання на 1984-1985 н.р. (таблиця 4) [12, с 22]. Так у 1984-1985 н.р. кількість шкіл з однією і більше мовою навчання зменшилась на 209 одиниць. Шкіл з однією мовою навчання стало менше на 226; шкіл з неросійськими мовами навчання зменшилась на 293. Натомість шкіл з двома мовами навчання збільшилось на 15, шкіл з трьома мовами на 2, шкіл з російською мовою навчання на 63. У школах з українською мовою навчалось – 3286824 учнів (на 100543 учні менше, ніж у 1982/83 н.р.), а в школах з російською мовою навчання – 3173077 учнів (на 145937 учнів більше ніж у 1982/83 н.р.) [12, с 22]. Це засвідчувало курс республіки на русифікацію.

Таблиця 4

Розподіл шкіл за мовами навчання в УРСР (1984-1985 н.р.)

Мови навч.	Шкіл з 1 і більше мовою навч.	Шкіл з 1 мовою навч.	Шкіл з двома мовами навч.	Шкіл з трьома мовами навч.	Шкіл з російською мовою навч.	Шкіл з неросійськими мовами навч.	Шкіл з російською і неросійською (неросійськими) мовами навч.
К-сть шкіл	20354	19815	536	3	4414	15420	520

У процесі розбудови змісту освіти з орієнтиром на суспільні потреби держави у 1985 році в рамках виконання Основних напрямів реформування загальноосвітньої і професійної школи та рішення колегії Міністерства освіти СРСР від 10.10.1985 р. № 20/2 «Про перехід на нові навчальні програми середньої загальноосвітньої школи» [5, с. 3] було ухвалено введення нових навчальних планів і програм з 1986-1987 навчального року в масових загальноосвітніх школах з російською і українською мовами навчання. В школах з молдавською, угорською і польською мовами навчання вводились нові навчальні плани і програми в перших класах (діти шестирічного віку) з 1986-1987 навчального року, а в II – X (XI) – з 1987-1988 навчального року.

У 1986-1987 н. р. згідно відомостей Міністерства розподіл шкіл за мовами навчання виглядав наступним чином [13, с 36] і засвідчував продовження тенденції зменшення шкіл (таблиця 5). Так, у порівнянні з 1984-1985 н.р., у 1986-1987 н. р. школи з однією і більше мовами навчання зменшились на 40 одиниць, шкіл з 1 мовою навчання стало менше на 47, шкіл з неросійськими мовами навчання – на 235. Натомість шкіл з двома мовами навчання збільшилось на 6 одиниць, шкіл з трьома мовами навчання на 1, шкіл з російською мовою навчання на 189. Були засновані школи, в яких російська мова вивчалась поглиблено.

Таблиця 5

Розподіл шкіл за мовами навчання в УРСР (1986-1987 н.р.)

Мови навч.	Шкіл з 1 і більше мовою навч.	Шкіл з 1 мовою навч.	Шкіл з двома мовами навч.	Шкіл з трьома мовами навч.	Шкіл з російськ мовою навч.	Шкіл з нерос. мовами навч.	Шкіл з рос і не рос. (нероськими) мовами навч.	Школи в яких навч. на неросійській мові, рос. м. вивч. погл.
К-сть шкіл	20314	19768	542	4	4603	15185	526	124

Аналіз нових навчальних планів на 1986-1987 н. р. [6, с. 8]; [6, с. 16], щодо розподілу годин на вивчення української, російської та іноземних мов у загальноосвітніх школах з українською і російською мовами навчання засвідчив,що у школах з російською мовою навчання у перших класах українська мова не вивчається взагалі, на відміну від шкіл з українською мовою навчання, де вивчення російської мови в першому класі заплановано.

На пленумі ЦК КПРС у лютому 1988 року під час розгляду питання розвитку двомовності відзначалось, що «у питаннях про мову неприпустимі ніякі привілеї або обмеження, а тим більше примус» [10, с. 297]. Зазначалось також про неможливість відмови батькам у вільному виборі мови навчання. У такому разі відмова була б порушенням демократичних принципів у національному питанні. У доповіді «Про хід перебудови середньої і вищої школи і завданнях партії з їх здійснення» [9 с. 562] відзначалась важливість активного і вільного розвитку національно-російської двомовності, покращення вивчення і викладання мов народів СРСР та міжнаціональної російської мови. Закликали також заохочувати до навчання національних мов молоді інших національностей.

З огляду на це, у навчальні плани на наступний 1988-1989 навчальний рік для підвищення грамотності і культури мовлення, поглиблення знань, умінь і навичок учнів було збільшено кількість годин на вивчення української, російської та інших мов у V, VI і VII класах, а в IX і X класах – додаткові години. Проте, незважаючи на зміну у кількості годин на викладання мов, навчання української та російської мов для 1-3 класів чотирирічних масових шкіл республіки продовжувалося за програмами видавництва «Радянська школа» 1986 року видання, у трирічній – 1987 року. У IVі X класах – за програмами 1987 року [7, с. 3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, для 80-х років XX століття характерним був процес «коливання» кількості шкіл, зокрема їх кількість у цей період зменшувалася, як і кількість учнів, які навчались у школах з однією, двома і трьома мовами навчання, з російською мовою навчання та неросійськими мовами навчання. Шкільна мовна освіта також зазнала й інших змін: з 1980-1981 навчального року вивчення російської мови стало обов'язковим з 1 класу, для шкіл з українською мовою навчання. Особливістю стало введення нових навчальних планів і програм з 1986-1987 навчального року в масових загальноосвітніх школах з російською і українською мовами навчання; поділ учнів на групи для вивчення іноземних мов у класах, де 25 і більше осіб. Зміст мовної освіти у школах УРСР було спрямовано на підвищення знань, умінь і навичок учнів, адже простежувалася тенденція його вдосконалення.

Перспективами подальших досліджень вважаємо дослідження трансформацій у розвитку шкільної мовної освіти у період початку 90-х років XX століття, коли Україна здобула статус незалежної держави.

Список використаних джерел

1. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1980/81 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства Освіти Української РСР К.: «Радянська школа», 1980. − №10 (Травень). − С. 3-11.

2. Про забезпечення шкіл республіки технічними засобами навчання та їх використання в навчально-виховному процесі // Збірник наказів та інструкцій Міністерства Освіти Української РСР К.: «Радянська школа», 1980. − №20 (Жовтень). − С. 5-9.

3. Учебные и телевизионныепередачи по русскому языку и литературе для учащихсяобщеобразовательныхшкол на второеполугодие 1980/81 учебныйгод // Збірник наказів та інструкцій Міністерства Освіти Української РСР К.: «Радянська школа», 1980. − №24 (Грудень). − С. 14-20.

4. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1981/82 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства Освіти Української РСР К.: «Радянська школа», 1981. − №8 (Квітень). − С. 3-28.

5. Про перехід на нові навчальні плани і програми середньої загальноосвітньої школи // Збірник наказів та інструкцій Міністерства Освіти Української РСР К.: «Радянська школа», 1986. − № 3 (Лютий). − С. 3-5.

6. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1986/87 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства Освіти Української РСР К.: «Радянська школа», 1986. № 6 (Березень). − С. 3-25.

7. Про навчальні програми для загальноосвітніх шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів на 1988/89 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства Освіти Української РСР К.: «Радянська школа», 1988. − № 15 (Серпень). − С. 3-6.

8. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898-1988). Т.14. 1981-1984. / КПСС ; Ин-т Марксизма-Ленинизма при ЦК КПСС ; Под общ.ред. А. Г. Егорова, К. М. Боголюбова. – 9-е изд. доп. и испр. − М.: Политиздат, 1987. − 639 с.

9. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898-1988). Т.15. 1985-1988. / КПСС ; Ин-т Марксизма-Ленинизма при ЦК КПСС ; Под общ.ред. А. Г. Егорова, К. М. Боголюбова. – 9-е изд. доп. и испр. − М.: Политиздат, 1989. − 671 с.

10. Лізанчук В. Навічно кували кайдани: Факти, документи, комент. про русифікацію в Україні. / В. Лізанчук. − Львів: Ін-т народознавства НАН України. 1995. − 415 с.

11. ЦентральнийДержавнийАрхіввищихорганіввлади та управлінняУкраїни.Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1983 рік / ЦДАВО України. − ф. 166, оп.15, спр. 9186, арк. 28.

12. ЦентральнийДержавнийАрхіввищихорганіввлади та управлінняУкраїни. Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1985 рік / ЦДАВО України. − ф. 166, оп.15, спр. 9260, арк. 22.

13. ЦентральнийДержавнийАрхіввищихорганіввлади та управлінняУкраїни. Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1987 рік / ЦДАВО України. − ф. 166, оп.15, спр. 9235, арк. 36.

References

1. Navchalni plany serednikh zahalnoosvitnikh shkil Ukrainskoi RSR na 1980/81 navchalnyi rik[academic layouts of secondary schools of Ukrainian USSR] // Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva Osvity Ukrainskoi RSRK.: «Radianska shkola», 1980. − №10 (Traven). − S. 3-11.

2. Pro zabezpechennia shkil respubliky tekhnichnymy zasobamy navchannia ta yikh vykorystannia v navchalno-vykhovnomu protsesi [About support of schools of republic by educative facilities and their use in educational process] // Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva Osvity Ukrainskoi RSRK.: «Radianska shkola», 1980. − №20 (Zhovten). − S. 5-9.

3. Uchebnye I televizionnye peredachi po russkomu jazyku i literature dlja uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh shkol navtoroepolugodie 1980/81 uchebnyjgod [educative and TV programmes about Russian language and literature for pupils of secondary school]// Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva Osvity Ukrainskoi RSRK.: «Radianska shkola», 1980. − №24 (Hruden). − S. 14-20.

4. Navchalni plany serednikh zahalnoosvitnikh shkil Ukrainskoi RSR na 1981/82 navchalnyi rik [academic programmes of secondary schools of Ukrainian USSR for 1981/1982 academic year]// Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva Osvity Ukrainskoi RSRK.: «Radianska shkola», 1981. − №8 (Kviten). − S. 3-28.

5. Pro perekhid na novi navchalni plany I prohramy serednoi zahalnoosvitnoi shkoly [About the change to new academic programmes of secondary school] // Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva Osvity Ukrainskoi RSRK.: «Radian skashkola», 1986. − № 3 (Liutyi). − S. 3-5.

6. Navchalni plany serednikh zahalnoosvitnikh shkil Ukrainskoi RSR na 1986/87 navchalnyi rik [academic programmes of secondary schools of Ukrainian USSR for 1986/1987 academic year] // Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva Osvity Ukrainskoi RSRK.: «Radianska shkola», 1986. № 6 (Berezen). − S. 3-25.

7. Pro navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh shkil z pohlyblenym vyvchenniam okremykh predmetiv na 1988/89 navchalnyi rik [Academic programmes of secondary schools of Ukrainian USSR for 1981/1982 academic year]// Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva Osvity Ukrainskoi RSRK.: «Radianska shkola», 1988. − № 15 (Serpen). − S. 3-6.

8. Kommunisticheskaja partija Sovetskogo Sojuza v rezoljucijah I reshenijah s"ezdov, konferencij I plenumov CK (1898-1988). [Communist party of Soviet Union in resolutions and solutions of sittings and conferences of plenums of CG] T.14. 1981-1984. / KPSS ; In-tMarksizma-Leninizma pri CKKPSS ; Podobshh. red. A. G. Egorova, K. M. Bogoljubova. – 9-e izd. dop. iispr. − M.: Politizdat, 1987. − 639 s.

9. Kommunisticheskaja partija Sovetskogo Sojuza v rezoljucijah i reshenijahs"ezdov, konferencij i plenumov CK (1898-1988). [Communist party of Soviet Union in resolutions and solutions of sittings and conferences of plenums of CG]T.15. 1985-1988. / KPSS ; In-t Marksizma-Leninizmapri CK KPSS ; Pod obshh. red. A. G. Egorova, K. M. Bogoljubova. – 9-e izd. dop. iispr. − M.: Politizdat, 1989. − 671 s.

10. Lizanchuk V. Navichnoku valykaidany: Fakty, dokumenty, koment. Pro rusyfikatsiiu v Ukraini. [Documents, facts, comments about rusifacation in Ukraine] / V. Lizanchuk. − Lviv: In-t narodoznavstva NAN Ukrainy. 1995. − 415 s.

11. Tsentralnyi Derzhavnyi Arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy. Zvedeni statystychni zvity Ministerstva osvity URSR za 1983 rik [Central state archive of Ukraine's authority] / TsDAVO Ukrainy.− f. 166, op.15, spr. 9186, ark. 28.

12. Tsentralnyi Derzhavnyi Arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy. Zvedeni statystychni zvity Ministerstva osvity URSR za 1985 rik [Central state archive of Ukraine's authority] / TsDAVO Ukrainy.− f. 166, op.15, spr. 9260, ark. 22.

13. Tsentralnyi Derzhavnyi Arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy. Zvedeni statystychnizvity Ministerstva osvity URSR za 1987 rik [Central state archive of Ukraine's authority] / TsDAVOUkrainy.− f. 166, op.15, spr. 9235, ark. 36.

В статье освещены изменения в содержании школьного языкового образования в Украинской советской социалистической республике в 80-е годы XX века, направленные на углубление знаний, тренировку учений учащихся и связь обучения с жизнью. Рассмотрены постановления Центрального комитета Компартии Украины «О дальнейшем совершенствовании изучения и преподавания русского языка в союзных республиках» и сопутствующие документы, подтверждающие дополнительные меры, которые способствовали улучшению преподавания русского языка и свидетельствовали о продолжении процесса русификации языкового образования. Проанализированы изменения в количестве часов для изучения украинского, русского и иностранных языков, в процессе перехода на новые учебные планы указанного периода. На материале статистических данных определены изменения в количестве школ по языкам обучения.

Ключевые слова: *языковое образование, украинский язык, русский язык, иностранные языки, двуязычие, учебные планы.*

The article highlights the changes in the content at school language education in the Ukrainian Soviet Socialist Republic in the 80's of the twentieth century aimed at deepening knowledge and training of students' skills and bringing studying closer to life. Decisions of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine «On Further Improving the Study and Teaching of the Russian Language in the Union Republics» and related documents confirming the additional measures further improvement of the teaching of the Russian language and confirming the continuation of the process of Russification of language education were considered. The changes in the number of hours for the study of Ukrainian, Russian and foreign languages in the process of transition to new curricula of the specified period are analyzed. On the basis of statistics, changes in the number of schools by language of instruction were determined. The issue of development of national-Russian bilingualism in schools of the Ukrainian SSR for the improvement of the study and teaching of the languages of the peoples of the USSR and of the international n language is considered. The positive influence of the use of the educational and technical base of schools is noted. In particular, the demonstration at the lessons of the Russian language of educational television programs aimed at improving literacy, the development of the culture of speech, the enrichment of the vocabulary of students; the rationality of using linguaphone equipment in the offices of a foreign language. The advantages of class divisions of 25 and more students, subgroups for the study of foreign languages and schools with Russian language of instruction, which mainly teach children of national minorities, have been identified, which makes it possible to more closely control the process of language learning.

Key words: *linguistic education, Ukrainian language, Russian language, foreign languages, bilingualism, curriculum.*

УДК 378.14 (004.422.61)

Товканець Ганна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Лужанська Тетяна Юріївна,
кандидат географічних наук, доцент,
Деркач Вікторія Юріївна,
провідний спеціаліст,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

РОЛЬ ПЕДАГОГІКИ ТУРИЗМУ В РОЗВИТКУ ТУРИЗМОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ

Актуальність теми дослідження обумовлена комплексним підходом до оцінки педагогіки туризму в контексті теорії туризму. Метою дослідження є аналіз становлення та розвитку педагогіки туризму в системі професійних компетентнісних знань. Для отримання результатів дослідження використано такі методи: історичний, абстрактно-логічний, аналітичний та інші. Це дало змогу визначити педагогічну специфіку туристської діяльності та запропонувати положення щодо формування концептуальних засад педагогічної майстерності у сфері підготовки фахівців з туризму. Подальшого дослідження потребують питання оцінки нових підходів у сучасній педагогічній практиці.

***Ключові слова**: туризмологія, педагогічні концепції, педагогіка туризму, педагогічна технологія, компетенції в туризмі, аксіологічний аналіз, принципи педагогіки мистецтва.*

Постановка проблеми. У XXI столітті туризм уже стає вітчизняним чинником соціальної і культурної інтеграції, проявом та інструментом зростаючої культурної взаємодії, упорядником устрою та способу життя, сприяє зміцненню єдності суспільства. В умовах конкуренції особливо гостро постає проблема професійної компетентності фахівців туристичного профілю. Аналіз діяльності вітчизняних туристичних фірм, інфраструктури туристичного бізнесу показує, що рівень підготовки персоналу, якість послуг, що надаються в них, поступаються загальноприйнятим світовим стандартам.

Важливим напрямом розробки проблем педагогіки туризму є теоретико-методологічне обґрунтування інноваційних технологій підготовки фахівців для сфери туризму. Закономірності професійної діяльності майбутнього фахівця галузі накладають певні вимоги на педагогічні технології викладання і розробки змісту навчальних дисциплін, організації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у навчальних закладах туристського спрямування. Закономірності педагогічного процесувизначаються як відношення і залежності, що об'єктивно існують між різними педагогічними явищами і систематично повторюються, мають стійкий, необхідний і суттєвий характер. Проблема етичних норм і цінностей у їх взаємозв'язку із туризмом є особливо нагальною сьогодні, коли туризм, набуваючи тенденцій глобалізації, потребує коректив у ціннісних орієнтаціях, у мотиваційній сфері особистості, у способах регулювання культурних конфліктів. Ці пошуки посилюють інтерес до аксіологічних вимірів у конкретних видах діяльності, зокрема у туристській діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині найбільш ефективним напрямом підвищення якості будь-якого виховання є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких вихованець спроможний зайняти активну особистісну позицію та повною мірою розкритися як суб'єкт, здатний до творчого самовдосконалення.

Педагогічна специфіка туристської діяльності полягає в тому, що вона має на меті не тільки оздоровлення і загартування людей, а й отримання освітньо-виховних результатів. Безпосереднє знайомство з матеріальною і духовною культурою, природою рідного краю, вивчення у зв'язку з цим відповідних історичних та географічних матеріалів, поширення набутих знань серед населення стимулює любов до Батьківщини, до природи і культури своєї нації.

Педагогічну доцільність туризму і краєзнавчих знань у педагогіці обґрунтував К. Ушинський. До педагогів-творців належав також В. Сухомлинський, який не тільки розкрив виховні функції туристично-краєзнавчої роботи у своїх працях, але й апробував власні теоретичні висновки у практичній роботі з молоддю.

Комплексними дослідженнями в сфері туристської діяльності є праці В. Квартального, А. Ставровського, В. Федорченка та інших вчених, які розкрили зміст, мету, завдання і методику підготовки організаторів туристсько-краєзнавчої роботи. У педагогічних роботах А. Алексюка, Ю. К. Бабанського, С. Гончаренка, І. Харламова, М. Ярмаченка та інших розкрито методологічні засади професійної освіти, дано тлумачення понять «педагогічна технологія» і «технологія навчання» тощо. Досить актуальними на сьогодні є проблеми дослідження практики педагогіки в контексті технократичного та гуманістичного її видів, ефективності виховання у туризмі через педагогічні впливи на суб'єктів туризму.

Мета статті: комплексна оцінка системи педагогіки туризму.

Результати дослідження. Світова практика педагогіки пропонує два її види - технократичну і гуманістичну. Технократична педагогіка пропонує жорстку систему рекомендацій щодо засвоєння знань, формування умінь і навичок за чітко розробленою технологією для виховання заданих якостей. Гуманістична педагогіка, заснована на вченні про потреби

особистості, передбачає вільний вибір предметів і дисциплін для оволодіння знаннями, уміннями та навичками [3]. Традиційно процес навчання включає такі ієрархічно-взаємопов'язані складові, як мета навчання та зміст навчально-пізнавальної діяльності; елементи дидактичної системи та їх ієрархічна послідовність (принципи, правила, форми, методи, засоби навчання); методологічні основи процесу навчання; діагностичні засоби контролю та методичні рекомендації щодо корегування процесу навчання; діяльність викладачів та студентів.

Третє тисячоліття знаменне спрямуванням навчання на розвиток особистості в контексті моделі: природа - людина - суспільство. При цьому особливе значення має туристсько-краєзнавча та рекреаційна діяльність, їх вплив на формування людини. Розвитку продуктивного цілісного мислення студентів та підвищення ефективності навчального процесу сприяють різноманітні засоби: унаочнення, активні форми та методи, інформаційні та комп'ютерні технології навчання [2].

Метою вищої освіти стають не просто знання й уміння, а певні якості особистості, формування ключових компетенцій (компетентностей), які повинні підготувати студентів до подальшої професійного діяльності. Назвемо їх: *лінгвістична компетенція*, яка означає сукупність знань про систему мови, про правила функціонування одиниць мови, а також здатність користуватися цією системою для розуміння чужих думок і висловлювання власних думок в усній і письмовій формах у різних ситуаціях спілкування; *комунікативна компетенція* означає знання способів формулювання думок за допомогою мови, що забезпечують можливість організувати і здійснити мовну дію (реалізувати комунікативний намір) і вміння користуватися такими способами у процесі сприйняття і використання мови в усній і письмовій формах у різних ситуаціях спілкування; *соціокультурна компетенція* означає знання студентами національно-культурних особливостей соціальної і мовної поведінки носіїв мови: їх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії і культури країни, здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування; *стратегічна (компенсаторна) компетенція*, яка є комбінацією інтелектуальних прийомів і зусиль, способів для пошуку виходу зі скрутного становища, коли студент не має у своєму розпорядженні необхідних мовних засобів і шукає їм заміну [4].

Фахівець галузі туризму має не тільки все знати, а й бути організатором, керівником, технологом, бачити перспективу розвитку туризму, вміти працювати з людьми, володіти особливостями ринкової економіки тощо. Останнім часом туристська політика провідних країн світу будується не на моделі мультикультуралізму, а на принципово новій моделі інкультуралізму. Нове в інкультурному просторі - пріоритетність взаємодії, взаємозв'язку та взаємовпливу. Діалог культур базується на існуванні загальнолюдських цінностей та ідеалів. Масштаби взаємодії культур невпинно розширюються за допомогою туризму. Діалог з позиції педагогіки туризму передбачає вивчення, *по-перше,* нового, того, що вносить та чи інша культура в загальнолюдську скарбницю; *по-друге,* настільки одна культура здатна сприймати досягнення інших культур, вслухатися в «чуже» слово (за М. Бахтіним), співчувати тривогам інших народів; *по-третє,* як інша особистість вміє «чуже» слово зробити своїм.

У ділових іграх студенти набувають не тільки професійних, але і ділових навичок: уміння адаптуватись у групі, розуміти мотиви та інтереси інших учасників гри, самостійно приймають рішення, вдосконалюють уміння групової взаємодії. Майбутній фахівець здобуває та вдосконалює уміння щодо вироблення і застосування рішень у конкретній ситуації. Технологія імітаційно-ігрового навчання передбачає використання дидактичних, рольових, ділових та інших ігор, системи тренінгів, кейсів, «круглих столів» тощо.

Методи навчання при практичній підготовці в сфері туризму - це засоби спільної діяльності викладача і студента, за допомогою яких досягається набуття студентами практичних знань, умінь і навичок, професійної майстерності, виховуються навички моральної поведінки, розвиваються розумові і фізичні сили, творчі здібності. Зміни в характері та змісті праці, соціальних завдань зумовлюють зміни у методах професійної підготовки фахівців сфери туризму. Найчастіше в практичному навчанні застосовуються такі методи: розповідь-пояснення, бесіда, демонстрація, вправи, самостійна робота, навчально-виробнича екскурсія [8].

Науковці визначають такі закономірності виховання в туризмі*:*

– *визначальна роль спілкування у вихованні туриста.* Основна функція спілкування у туристському вихованні полягає в обміні результатами пізнавальної діяльності між індивідуумами; спілкування має детермінований вплив на характеристики особистості. Емоційно насичені, багаті на аксіологічні образи туристсько-екскурсійні маршрути формують особистість, розвивають її психічні процеси та поведінку;

– *цілісність процесу виховання в туризмі і взаємозалежність його компонентів.* Туристське виховання керується виховною метою як предметною реалізацією ідеалу, законами виховання;

– *залежність результатів виховання не тільки від виховної діяльності, але і від реальних умов.* Полікультурне середовище, в якому перебуває турист, оптимізує не лише психічні процеси, а й процеси розвитку особистості та соціальні відносини [8].

У *педагогіці туризму* принципи виховання можна розглядати, *по-перше,* стосовно педагогічного процесу навчального закладу туристського спрямування, головна мета якого - підготовка фахівців для туристської галузі; *по-друге,* щодо суб'єкта туризму в умовах мандрівки, освоєння особистістю іншої культури.

Основними характеристиками системи принципів туристського виховання, виходячи із сучасних педагогічних концепцій, є:

– націленість на здійснення основної мети виховання особистості в сучасних умовах розвитку суспільства, формування всебічної і гармонійно розвиненої особистості, громадянина своєї держави з активною життєвою позицією та почуттям поваги до національної культури, історії кожного народу;

– національна спрямованість водночас із гармонійністю, комплексністю, конкретністю та послідовністю виховних впливів у розвитку взаєморозуміння між народами;

– орієнтація на забезпечення культуровідповідної комунікації суб'єктів туризму [7].

Важливим у вихованні є активність та зацікавленість осіб щодо самовдосконалення, стимулювання активності суб'єктів туризму у формуванні та постійному самовихованні особистості. Визнання цього принципу означає наявність у процесі виховання діалогічної взаємодії між вихованцями, що забезпечує інтенсивність емоційних реакцій, перебудову власної поведінки з метою подолання дисонансу між фактичною моральною ситуацією та передбачуваними наслідками певних поведінкових актів.

Головними завданнями педагогіки туризму є: обґрунтування етико-естетичних засад виховання особистості в туризмі; визначення умов педагогізації особистості ціннісними орієнтаціями інших життєвих світів, культур, історій, що реалізовуються у конкретних моделях туристичного простору, які відображають не лише вектори та стадії зміни цінностей, але вектори та стадії змін розвитку особистості.

Культурологічний підхід у педагогіці туризму - важливий метод вивчення процесів інкультурації, засвоєння суб'єктом системи культурних цінностей. В Україні на сьогодні розроблено інноваційні туристські продукт - національні екскурсійні маршрути («Трипільське поселення України», «Із варяг у греки», «По місцях походу Ігоря Святославовича на половців», «Козацькі Січі», «Вільності війська Запорізького», «Гомоніла Україна», «Фортеці й замки України», «Монастирі України», «Гетьманські столиці», «Чумацькими шляхами», «Коліївщина»).

Завдяки туризму здійснюється соціалізація особистості. Формується соціальний досвід особистості за допомогою різновекторного аксіологічного простору: природної та культурної

спадщини, що освоюється за допомогою освітніх інститутів, сім'ї, засобів масової інформації, інших засобів туризму.

Естетичні функції педагогіка туризму виконує через: *інформаційно-пізнавальну*, пов'язану із здобуттям, поновленням, удосконаленням знань особистості; *ціннісно-орієнтаційну* - з реалізацією естетичних переконань; *діяльнісно-вольову* - з реалізацією естетичних здібностей, які визначають *соціально-творчу* спрямованість мандрівки; *комунікативну*, що виступає моделлю емоційної і нормативної саморегуляції поведінки і діяльності туриста.

На думку науковців сприйняття естетичного об'єкту «бінокулярно-двопланове». Бінокулярність полягає в тому особливому співвідношенні механізмів сприйняття, завдяки яким суб'єкт сприйняття має можливість ізолювати обов'язкову реакцію на реальний життєвий матеріал, який є в основі естетичного об'єкту, від реакції на його функціональну роль у естетичному творі.

З позиції педагогіки туризму важливим є туристичний об'єкт, що робить його естетично значущим, його якісна визначеність, стійкість просторової структури, цілісність і завершеність зовнішньої форми, яка виступає як форма, значна, досконала, виразна. Саме форма надихає предметне і природне середовище, несе дух гуманізації, через неї здійснюється і гармонійний зв'язок людини з дійсністю. Естетична форма, естетично цінний об'єкт викликає у людини довіру до предмета, бажання спілкуватися. Естетична цінність виступає посередником у взаємодії людини з природним і штучним середовищем, виконує комунікативну функцію [8].

Варто звернути увагу на принципи, які можуть слугувати вихідними положеннями в осмисленні проблеми естетики в педагогіці туризму. Ці принципи ілюструють зміну акцентів у співвідношенні традиційних для освіти компонентів діалогічних пар, що досягаються наданням пріоритетності:

- емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим;
- суб'єктивному чиннику осягнення художнього змісту поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво;
- підсвідомим процесом «осяяння» на тлі усвідомлення образного змісту мистецького твору;
- задоволення духовних потреб перед прагматичним споживанням мистецтва.

Педагогіка туризму передбачає зміну засобів функціонування і розвитку освітніх закладів туристського спрямування, починаючи зі змін між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Зміни, які відбуваються в системі навчання, виховання, безумовно, впливають на розвиток і стан туристської освіти.

Ефективність виховання у туризмі залежить від послідовності, неперервності педагогічних впливів на суб'єктів туризму. Йдеться про систему педагогічних впливів, що забезпечує формування в кожного учасника туристичної діяльності, світогляду, переконань, ідеалів, інтересів, морально-вольових рис, навичок і звичок правильно орієнтованої поведінки, цілісної особистості. Цей принцип актуалізується як у процесі підготовки фахівців для галузі туризму, так і під час перебування туриста на іншій території, в іншому культурному середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Педагогіка туризму передбачає зміну засобів функціонування і розвитку освітніх закладів туристського спрямування, починаючи зі змін між тими хто навчає, і тими, хто навчається. Зміни, які відбуваються в системі навчання, виховання, безумовно, впливають на розвиток і стан туристської освіти. Адресовані студенту завдання в умовах компетентнісно-діяльнісного підходу стимулюють його особистісну, інтелектуальну активність, скеровують його навчальну діяльність. Отже, здійснюється не тільки врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, але і подальший розвиток їх пізнавальних процесів, особистих якостей, діяльнісних характеристик.

Список використаних джерел

1. Басюк Д.І. Основи туризмології: навчально-методичний посібник / Д.І. Басюк. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2005. - 204 с.
2. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно педагогічної підготовки сучасного педагога / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011.- 114 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук – К.- «К.І.С», 2004.- 112 с.
4. Кравцова А.В. Компетентнісний підхід до управління в сфері туристичного бізнесу / А.В. Кравцова // Економічний форум. Науковий журнал.- № 3 - 2016 – С. 38-42.
5. Любіцева О.О. Туризмознавство: вступ до фаху: підручник / О.О.Любіцева, В.К. Бабарицька. - К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. - 335с.
6. Олійник Я.Б., Степаненко А.В. Теоретичні основи туризмології: навч. пос. - К.: «Ніка-Центр», 2005. - 316с.
7. Туризмологія (теорія туризму). Навч.-метод. посібник зі спецкурсу. / Пазенок В.С., Федорченко В.К., Кручек О.А., Мініч І.М. - К.: КУТЕП, 2010. - 70 с.
8. Федорченко В.К. Педагогіка туризму/ В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, М.І. Охріменко, Г.С. Цехмістрова. - К.: Вид. Дім «Слово», 2004. - 296 с.

References

1. Basiuk D.I. (2005), Osnovy turyzmolohiyi: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Fundamentals of Tourismology: teaching aid], Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 204 p.
2. Dubaseniuk O.A. (2011), Kontseptual'ni pidkhody do profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky suchasnoho pedahoha [Conceptual approaches to vocational and pedagogical training of a modern teacher/pedagogue], Zhytomyr: Published by ZhSU named after I. Franko, 114 p.
3. Ovcharuk O.V.- General edition. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: Biblioteka z osvitn'oyi polityky [Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Library for Educational Policy], K.- «K.I.S», 2004, 112 p.
4. Kravtsova A.V. (2016), Kompetentnisnyy pidkhid do upravlinnya v sferi turystychnoho biznesu [Competent approach to tourism business management], *Economic forum. Scientific Journal,* No. 3, P. 38-42.
5. Liubitseva O.O., Babarytska V.K. (2008), Turyzmoznavstvo: vstup do fakhu: pidruchnyk [Tourism Studies: Introduction to specialty: textbook], K.: Publishing and Printing Center "Kyiv University", 335p.
6. Oliynyk Ya.B., Stepanenko A.V. (2005), Teoretychni osnovy turyzmolohiyi: navch. pos. [Theoretical Foundations of Tourismology: teaching aid], K.: «Nika-Center», 316p.
7. Pazenok V.S., Fedorchenko V.K., Kruchek O.A., Minich I.M. (2010), Turyzmolohiya (teoriya turyzmu). Navch.-metod. posibnyk zi spetskursu [Turismology (theory of tourism). Teaching manual on special course], K.: KUTEL, 70 p.
8. Fedorchenko V.K., Fomenko N.A., Ohrimenko M.I., Tsekhmistrova H.S. (2004), Pedahohika turyzmu [Pedagogy of Tourism], K.: Publishing House «Slovo», 296 p.

Актуальность темы исследования обусловлена комплексным подходом к оценке педагогики туризма в контексте теории туризма. Целью исследования есть анализ становления и развития педагогики туризма в системе профессиональных компетентносных знаний. Для получения результатов исследования использовано такие методы: исторический, абстрактно-логический, аналитический и другие. Это дало возможность определить педагогическую специфику туристической деятельности. Поэтому предложено практические советы по формированию концептуальных основ педагогическогомайстерства в сфере туризма. Дальнейшего исследования требуют вопросы оценки новых подходов в современной педагогической практике.

Ключевые слова: *туризмология, педагогические концепции, педагогика туризма, педагогическая технология, компетенции в туризме, закономерности воспитания в туризме, аксеологический анализ, принципы педагогики исскуства.*

Actuality of research theme is conditioned by the complex going near the estimation of pedagogics of tourism in the context of theory of tourism. Conformities to law of professional activity of specialist of tourist industry lay on certain requirements on pedagogical technologies of teaching and development of maintenance of educational disciplines, organization of creative educational-cognitive activity of students. A research aim is an analysis of becoming and development of pedagogics of tourism in the system of professional knowledge. Disserting upon technology of studies, scientists are oriented on the wide spectrum of methods and facilities of studies, that are used in an educational process. For the receipt of results research drawn on such methods: historical, abstractly-logical, analytical et al. It gave an opportunity to define the pedagogical specific of tourist activity. Presently paradigm of education, that envisaged authoritarian, reproductive studies departs in the past, developing studies, that stimulates cognitive activity and development of the productive thinking, forms creative personality, came but. Knowledge and ability become the aim of education not simply, but certain internalss of personality, forming of key competenses, that must prepare students to further professional to activity. A future specialist obtains and perfects ability in relation to making and application of decisions in a concrete situation. Technology of imitation-playing studies envisages the use of didactics, role, business and other plays, system of training, round table and others like that. Main tasks to the axiology of pedagogics of tourism are: ground of aesthetic principles of education of personality in tourism; determination of terms of personality by the valued orientations of other vital worlds, cultures, histories. Due to tourism socialization of personality comes true. Social experience of personality is formed by means of space of axiology: natural and cultural inheritance, that accustoms by means of educational institutes, family, mass, other facilities of tourism medias. For this reason practical suggestions are given on forming of conceptual principles of pedagogical mastery in the sphere of tourism. Further research is needed by the questions of estimation of new approaches modern pedagogical practice.

Key words*: pedagogical conceptions, pedagogics of tourism, pedagogical technology, competenses in tourism, conformities to law of education in tourism, analysis of axiology, principles of pedagogics of art.*

УДК 78.07 (477.86)

Черепанин Мирон Васильович,
доктор мистецтвознавства, професор,
Інститут мистецтв ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

МИСТЕЦЬКА ПАЛІТРА КУЛЬТУРНОГО ЖИТТЯ СТАНИСЛАВОВА (ІВАНО-ФРАНКІВСЬКА): ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ І МУЗИЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ СЬОГОДЕННЯ

У пропонованій статті аналізується процес функціонування мистецького життя Станиславова як цілісного історико-культурного явища. Представлено динаміку його розвитку у контексті соціальних процесів та етнічного розмаїття населення міста. Еволюція набутого досвіду стала основою формування музичного професіоналізму сьогодення.

Ключові слова*: культурне життя, музично-театральні та хорові товариства, концерти співаків і музикантів-інструменталістів, музичний професіоналізм сьогодення.*

Постановка проблеми. З давніх-давен Станиславів, а нині Івано-Франківськ належав до числа центрів, у якому вирувало потужне національно-політичне та культурно-мистецьке життя. Воно становило оригінальну, яскраву і різнобарвну палітру, яка характеризувалася особливою різноманітністю мовних, конфесійних, етнічних компонентів культурного співіснування різних народів (українців, поляків, євреїв, вірмен).

Багатоетнічність населення міста була тим важливим фактором, який значною мірою впливав на становлення і розвиток його соціокультурного середовища. Географічне розташування міста було наближене до Центрально-Східної Європи, що дозволило йому увібрати кращі традиції й особливості, притаманні європейській культурі.

На цій благодатній основі формувався сучасний рівень культури і музичного професіоналізму творчих колективів та солістів Івано-Франківської обласної філармонії імені Ірі Маланюк. Щоби оцінити контекст сучасних досягнень музичного мистецтва, потрібно зосередити увагу на тих подіях мистецького життя, які відбувалися в минулому нашого міста. Саме в цьому полягає актуальність нашого дослідження, адже правдива історія, в тому числі і мистецька, грунтується на правдивих подіях минулого і є основою сучасного буття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про активну роботу Івано-Франківської обласної філармонії ім. Ірі Маланюк у досягненні поставленої мети свідчать концертні афіші, які постійно оновлюються і приємно вражають тематикою, а також інформаційні повідомлення (рецензії, огляди концертного життя), розміщені у фахових журналах та інтернет-виданнях («Українська музика», «Джаз», «Українська культура», Національний портал академічної музики «Music-reviewUkraine»). Вагому підтримку філармонії надає управління культури Івано-Франківської ОДА, що в результаті позитивно впливає на культурний престиж міста, його професійного мистецького представництва в Україні та за кордоном.

Мета статті: розкриття мистецької палітри культурного життя Станиславова в історично-хронологічному контексті, який став основою музичного професіоналізму сьогодення.

Результати дослідження. Станиславів одним із перших міст Східної Галичини активно включився у новітні культуротворчі процеси, пов'язані із започаткуванням низки громадсько-просвітницьких організацій, в діяльності яких одне з центральних місць займало музичне мистецтво. 25 березня 1877 р. першим у місті було організовано товариство «Просвіта», яке упродовж багатьох років залишалося важливим чинником поширення ідеалів освіти та культури, збереження і піднесення національної свідомості. Поряд із «Просвітою» і «Рідною школою» у Станиславові активну культурно-просвітницьку і мистецьку діяльність розгорнули інші товариства. Таким було товариство «Руська (Українська) бесіда» (1884), навколо якого гуртувалася українська молодь, що відвідувала читальню, проводила тут свої

зібрання і забави. В залученні молоді до процесу культурного відродження краю важливу роль відігравали жіночі товариства. Започаткований у 1884 р. Наталією Кобринською жіночий рух оформився в організацію «Товариства руських женщин» (з 1931 р. «Союз Українок»). Морально-естетичним та фізичним вихованням молодого покоління українців займалися товариства «Сокіл», «Січ», «Пласт», «Луг», «Каменярі», «Скала», «Зоря». Крім спортивної та військової підготовки, вони організовували концерти, вистави і свята.

Поряд з українськими розвивалися польські та єврейські товариства. Їх поява спонукала до активізації творчого процесу, зростання рівня виконавства, прогресу в музично-освітній сфері. Серед них – товариство залізничників «Гармонія колейова», поштове товариство «Лютня», «Співацьке товариство ім. Шопена», Робітниче музичне товариство. Єврейську громаду представляли культурно-освітнє товариство «Фрогсін» та молодіжне «Гаскала» («Просвіта»). Вони намагалися стати одним із важливих просвітницьких центрів своєї громади, залучаючи до цієї роботи широкі верстви населення Станиславова.

Провідна роль у піднесенні культури Станиславова належала фаховим музично-театральним та хоровим товариствам. Серед товариств, діяльність яких була спрямована на вдосконалення професіоналізму, особливо вирізняється польське Музичне Товариство імені Станіслава Монюшка (1878-1879, засновник Ф. Ромашкан). Театр успішно діяв до 1939 р. і залишив помітний слід в історії нашого міста. Він мав досить розгалужену структуру, а його діяльність включала просвітницько-пропагандистську, навчально-виховну та концертно-виконавську сфери. У наш час унікальне за архітектурою і одне з найкращих в Україні за акустикою приміщення Театру використовується як будинок обласної філармонії імені Ірі Маланюк.

Особливо плідним відзначалося концертне життя, яке було прикладом зростання музичного професіоналізму місцевих виконавців. Відомі музиканти Галичини та Великої України демонстрували своє виконавське мистецтво на сценах міста, беручи участь як у святкових національних концертах, так і в сольних програмах[i]. Загальна картина виступів провідних артистів на сценах Станиславова дає змогу реально побачити той мистецький потенціал, який мала Галичина і завдяки якому зростала музична культура нашого міста.

Одним із перших визначних артистів, хто на повен голос заявив про себе у 80-х роках XIX ст., був Олександр Мишуга. По завершенні навчання в Італії він неодноразово брав участь у найрізноманітніших виступах та сольних концертах. Як зазначала преса, на початку XX ст. співак гастролював у Львові, Перемишлі, Стрию, Станиславові, де блискуче виконував твори М. Лисенка, О. Нижанківського, С. Монюшка, А. Вахнянина, арії з опер польських та італійських композиторів.

У червні 1898 р. Станиславів відвідала українська примадонна європейської сцени Соломія Крушельницька. Її приїзд став історичною подією в житті міста. Після виступу Примадонни минуло вже декілька днів, але в уяві людей ще бриніли і дзвеніли чудні звуки її незвичайного голосу. Публіка «гриміла безнастанними оплесками, а найпаче по кождій пісні рускій». Рецензенти другого концерту відзначали, що С. Крушельницька не лише відтворює чужі мотиви пісень, «але перетворює їх і ушляхетнює їх, як перетворює поет і перетоплює в своїй душі мотиви народної думки».

8 грудня 1890 р. концертні зали Станиславова приймали співака італійської опери в Одесі, тенора Володимира Їжака[ii]. Подією, що відбулася 7 липня 1899 р. став концерт першого тенора королівського краєвого німецького театру в Празі Євгена Гушалевича та його дружини Аліції Гушалевич. Ще в попередні роки рецензенти відзначали особливості голосу співака – «зовсім рівний, звінкий і сильний, а при тім милий, без всякого тремоло, ясний гнучкий і окрасці баритоновій. Артист володіє ним з безпримірною легкістю…».

7 жовтня 1902 р. в залі театру ім. С. Монюшка відбувся композиторський бенефіс Дениса Січинського за співучастю «Станиславівського Бояна» та повного військового оркестру 24-го полку піхоти під керівництвом капельмейстера Фр. Соутчека. Особливу цікавість складає програма концерту, основа якої базувалася на творах Д. Січинського, крім яких звучала й зарубіжна класика у супроводі оркестру.

Однією з найвагоміших подій для Галичини і, зокрема Станиславова, були гостини наддніпрянського композитора Миколи Лисенка та відзначення його 35-літнього Ювілею творчої праці. «Дорога ювілята за кордоном, як тільки він вступив на галицьку землю, стала безперервним рядом овацій, щирих привітань та виявів народного захоплення». Після офіційної зустрічі громада супроводжувала М. Лисенка до поїзда окликами «Слава» та співом «Ще не вмерла Україна», «Не пора».

На запрошення місцевого громадянства відбулася зустріч з молодим піаністом Євстахієм Городиським. Повідомлялося, що виконавець є учнем відомого голландського піаніста Егона Петрі, якого галицька публіка мала змогу почути й отримати велике задоволення.

Проїздом через Станиславів до Італії, Франції та Америки 10 березня 1919 р. виступила з концертом Марія Щекун-Коломийченко. Вона була першою професійною українською концертно-камерною співачкою, яка мала за собою знамениту школу в Москві й Києві. Основою її виступу складала українська музика, якій вона віддавала всі свої сили, глибоко вірячи у велику місію своєї творчості. В концерті також виступив бандурист Володимир Ємець, який мистецькою грою та високо баритоновим голосом викликав ентузіазм широкої публіки своїми козацькими піснями.

Галицька періодика повідомляла про перебування у Станиславові оперного співака Михайла Голинського (1919 р.). Відзначилося, що його успішний виступ відбувався «за часів української влади перед президентом і цілим народним секретаріатом». Спів артиста захопив публіку знаменитою майстерністю. Найкраще він проявив себе в оперних аріях європейських класиків. В його багатій і різноманітній програмі також звучали вперше виконувані твори Н. Нижанківського, В. Балтаровича та інших композиторів.

Влаштування різноманітних музичних імпрез було справою, якою безпосередньо займалися професійні музичні організації. Цей обов'язок виконувала Станиславівська філія Музичного товариства ім. М. Лисенка, заснована у 1921 р. До її помітних мистецьких подій можна віднести низку ювілейних відзначень та інших імпрез. Зокрема, це концерт тенора Романа Любінецького за участю директора Музичного інституту у Львові В. Барвінського, «котрого прегарний супровід надавав кождій пісні справді мистецького виразу». Крім акомпанементу, Барвінський дав можливість публіці почути мистецьке виконання власних творів модерного характеру. Музикант захопив слухачів «ніжними тонами, які неначе вичаровує з фортепіану своїми легенькими ударами, а в творі виявляє всю глибину своєї ніжної душі».

Вперше виступила в Станиславові українська піаністка з Відня Володимира Божейко. Концерт влаштувала філія Музичного товариства ім. М. Лисенка. Своєю мистецькою грою як з огляду інтерпретації творів, так і технічної досконалості, піаністка здобула загальне визнання і задоволення[iii]. Рівночасно через рік – Галя Лагодинська**.** В. Барвінський вважав це за незвичайно потішаючий прояв, адже місцева виконавиця зважується на самостійний фортепіанний концерт. Програма Г. Лагодинської була складена з творів Й. Брамса, Р. Шумана, Л. Бетховена, Ф. Шопена, декількох українських мініатюр та 2-х етюдів. В. Барвінський висловив щире побажання, «щоби талановита піаністка продовжала свою працю і змагання на тім шляху…»**.**

16 травня 1929 р. станиславівці мали нагоду познайомитися з творчістю співака-тенора Василя Тисяка. На думку О. Залеського, «Тисяк належить до співаків, що крім гарних голосових прикмет (як барва голосу, голосова техніка) виявляють у співі також музикальну культуру, яка проявляється м. і. в інтерпретації співаних творів»[iv].

Наступним до Станиславова приїхав з концертом Михайло Дуда. В його репертуарі були також пісні українських композиторів та арії з опер. Фортепіанний акомпанемент Н. Нижанківського.

Зі Станиславовом тісно пов'язане життя і творчість славетної української співачки Ірн Маланюк. Тут вона народилася (29 січня 1919 р.), навчалася в українській гімназії, а відтак у консерваторії Польського музичного товариства ім. С. Монюшка. У Станиславові І. Маланюк отримала перші уроки гри на фортепіано та співу, почала брати участь в концертах. Співачка згадує – «мій талант став для всіх відкриттям, моє ім'я вперше прозвучало в музичній критиці…», яка відзначає красу її голосу і культуру виконання».

Ювілейний концерт з нагоди 30-літньої композиторської праці Василя Барвінського відбувся 14 травня 1939 р. На думку І. Недільського, «мистецький рівень цього концерту перевищив у багатьох моментах найкращі концерти останніх часів, що їх Станиславів мав змогу почути». До його успіху великою мірою причинилися виконавці, які приклали максимальні зусилля для якнайкращого відтворення інструментальних композицій В. Барвінського (Р. Савицький, І. Недільський, Р. Сімович, І. Сенкевич, Л. Крушельницький). Представники музичних і співацьких товариств вручили В. Барвінському грамоту і лавровий вінок, а сам Ювілят пообіцяв «і надалі працювати для добра української музики».

Галицька преса також згадує про виступ музиканта-віртуоза зі світовим ім'ям, віолончелістки Христі Колесси під час проведення Жіночого конгресу в Станиславові (1937). Сам конгрес «зробив на неї «могутнє і глибоке незатерте враження, сильно закріпив духовий звязок з рідним краєм».

Не припинялося концертне життя Станиславова і в період німецької окупації. Новостворене у Львові Концертне бюро організовувало приїзд львівських артистів за участю О. Лозицької, Д. Йохи, І. Романовського, З. Шимоновича, О. Щурата. Програму концерту складали твори В. Моцарта, Ф. Шуберта і К. Вебера. Заходами Українського Освітнього Товариства відбувся вечір колядок і щедрівок за співучастю мішаного хору «Боян», чоловічого хору «Думка» та гостинного виступу хорів з Радча і Ямниці. Особливе захоплення викликав станиславівський хор «Думка» під керівництвом диригента професора М. Колесси

Крім сольних виконавців, сцени Станиславова приймали відомі хорові та інструментальні колективи. Знаменна епохальна подія в мистецькому житті міста пов'язана з першим виступом Української Республіканської Капели Олександра Кошиця (11 квітня 1919 р.) перед початком гастролей країнами Європи. Як відзначав М. Струмінський, місцеві люди «прийняли ансамбль дуже тепло і в міру своїх скромних можливостей воєнного часу допомагали як і чим тільки могли». 14 квітня відбувся другий концерт Капели у залі Театру ім. С. Монюшка. Хористи також виступили для поранених борців за волю України. Концерт розпочався колядками та щедрівками, коментарі до яких давав сам О. Кошиць. Січові Стрільці з великим задоволенням прислуховувалися до пісень, які справляли на них захоплюючe враження.

Початок гастролей Українського Наддніпрянського хору під керівництвом Дмитра Котка містами Галичини і Волині припадають на листопад-грудень 1924 р. У Станиславові хористи виступили з 4-ма концертами. О. Залеський звернув особливу увагу на диригента, який своїм виступом «дав зразкову лєкцію, як мається виконати пісня, головно під оглядом динаміки і фразування... Може це зробити тільки диригент з музичним знанням та інтуїцією і з таким дисциплінованим хором, для якого кождий, майже непомітний рух руки диригента має значення». 2 і 3 червня 1939 р. хор дав у Станиславові ще два концерти з різними програмами.

Відомі хорові колективи Станиславова також брали участь в концертному житті міста і за його межами. Провідними серед них були «Станиславівський Боян», та чоловічий хор «Думка», який завдяки організаційному хистові диригента, «вибився в короткому часі на передове місце між галицькими чоловічими хорами». Великою популярністю в Галичині користувався жіночий вокальний ансамбль «Богема». Висококласним фахівці називали як голосовий матеріал співаків, так і загалом концертну програму квартету.

Створений у травні 1940-го року перший професійний мистецький колектив – «Гуцульський ансамбль пісні і танцю» відкрив нову сторінку історії вокально-хореографічного мистецтва нашого краю. Організацію ансамблю місцева влада доручила Я. Барничу. Після війни (1945) художнім керівником та головним диригентом Гуцульського ансамблю пісні і танцю було затверджено Д. Котка. В складі ансамблю перебували понад 70 артистів, серед яких особливою майстерністю виділялися співаки Т. Рослік, Д. Тисяк, О. Роп'яник, балетмейстер Я. Чуперчук та інші виконавці.

Сьогодення Івано-Франківської обласної філармонії за роки незалежності України вражає різноманітністю музичного мережива. Її дирекція спільно з усіма творчими колективами спрямовує свою діяльність на активізацію мистецького життя міста й області, піднесення рівня роботи музичних колективів до зразкового професіоналізму. Пріоритетом таких мистецьких заходів як: «Прикарпатська весна», фестиваль «Jazz-Bez», «День українського баяна і акордеона» є виховання слухача на прикладі творів академічного, народного й естрадно-джазового мистецтва. Особлива увага спрямовується на естетичне виховання молодіжної аудиторії – дошкільнят, учнів та студентів навчальних закладів, залучення їх до живої і благородної музики.

Музичне різноманіття тематичних концертів забезпечують провідні колективи філармонії та солісти, серед яких:

Академічний симфонічний оркестр (2008). Його основу заклав заслужений діяч мистецтв України Руслан Дорожівський. Учасники колективу – випускники, студенти та викладачі музичних закладів Івано-Франківська, Львова, Києва, Харкова, Одеси. У репертуарі оркестру – симфонії, увертюри, сюїти, концерти для солістів (О. Рудницький, Е. Чуприк, Й. Єрмінь, О.Козаренко, О. Полянський, Б Півненко), твори українських та зарубіжних композиторів. Оркестр співпрацює з диригентами В. Фогелем (США), Р. Реваковичем (Польща), П. Генрі (Англія), Д. Штефаником (Словаччина). Упродовж десятирічної діяльності оркестр очолювали: Р. Дорожівський, Н. Яцків, Д. Злотник, В. Олійник, С. Черняк. В січні 2018 р. колективу присвоєно звання «академічного».

Академічний камерний оркестр «HarmoniaNobile» (1985) Художній керівник, концертмейстер та солістка – народна артистка України Наталія Мандрика. З оркестром співпрацювали видатні диригенти К. Хагель, П. Маркс (Німеччина), Пекка Аахонен (Фінляндія), Дж. Караннанте, Ф. Д'Овідіо (Італія), В. Чернушенко (Росія), Б. Дев'ятов, І. Пилатюк, О. Герета (Україна). Солістами колективу були провідні майстри світової сцени: Б. Которович, О. Горохов, Л. Шутко, Н. Дацько, В. Лук'янець, О. Гурець, Ф. Мустафаєв, О. Василенко, Н. Матвієнко, М. Стеф'юк, А. Шкурган, Т. Петриненко, І. Фролов, С. Кравченко, О. Набіулін, І. Мозговенко, В. Клосевич, Т. Войнович, А. Війтович, Е. Ідельчук, Ксав'є де Местр, Фелікс Айо, Тошікі Усуї. Артисти оркестру концертували в Італії, Іспанії, Португалії, Марокко, Франції, Німеччині, Польщі, Бельгії, Швеції, Ролсії, Білорусії, Казахстані. Оркестром записано дев'ять музичних аудіо альбомів, чотири програми на Українському телебаченні, створено два музичні фільми. Унікальну постановку пасіону Й. Гайдна «Сім слів Спасителя» записано до Золотого фонду Українського радіо. За час існування оркестр виконав близько трьох тисяч концертів. У репертуарі колективу твори світової класики, сучасна музика, власні аранжування та безліч адаптованих для оркестру акомпанементи. 1998 р. колектив удостоєний премії ім. В. Стефаника за кращий творчий колектив року. 2006 р. оркестру присвоєно статус «академічного».

Струнний ансамбль «Guatro Corde» (2000). Художній керівник та солістка – Анжела Приходько. Різноманітний репертуар колективу охоплює кращі зразки зарубіжної та української класики, твори легкого жанру і сучасної музики. Концертні програми

струнного ансамблю складають палітру тематичних циклів, зокрема: «Музика Прикарпаття», «Шедеври великих майстрів», «Музика світу» та ін. Ансамбль записав чотири CD та два DVD альбоми. Колектив – лауреат ІІІ Міжнародного конкурсу інструментальних ансамблів ім. Д. Бортнянського (м. Київ) та ІІ Міжнародного інструментального конкурсу ім. Є. Станковича (м. Київ). Ансамбль є учасником багатьох міжнародних та всеукраїнських фестивалів, серед них: джазовий фестиваль «Зимовий джем», «Прикарпатська весна», музичний фестиваль ім. А. Кос-Анатольського; фестивалі у м. Нова Суль (Польща), «Стравінський та Україна», «Хмельницький камер фест»; духовні фестивалі «Коляда на Майзлях», «Марійської пісні»; фестивалі класичної музики «Буковинський листопад», «KarpatyArt», «Summer Musik Fest» (Польща).

Ансамбль народної музики «Бревіс» (2010). Художній керівник – заслужений артист України Ярослав Бибик. У репертуарі – класичні твори, обробки народних пісенних і танцювальних мелодій етнічних регіонів України, інструментальні композиції, створені на основі мелосу Карпат. Окреме місце займають твори в аранжуванні Я. Бибика. За час існування ансамбль здобув популярність глядачів України і зарубіжжя. Колектив є учасником Всеукраїнського проекту «Схід-Зхід – разом» (Донецьк, 2010), Всеукраїнського фестивалю «Прикарпатська весна», фестивалю української культури «Калина» (Сербія, 2015).

Джаз-квартет «Art-Prestige» (2009). Художній керівник – Арсен Бучинський. Колектив бере активну участь у концертному житті міста та гастролює країною, отримуючи схвальні відгуки преси та визнання публіки. Джаз-квартет – учасник багатьох проектів та фестивалів: Всеукраїнський проект «Схід-Захід – разом» (м. Донецьк, 2010), Міжнародний джаз-фестиваль «Jazz Bez» (2011, 2012), ІІ Міжнародний фестиваль «Музика без кордонів» (Ужгород, 2013), фестиваль професійного музичного мистецтва «Прикарпатська весна» (м. Івано-Франківськ, 2011, 2012, 2015, 2017), Форум молодої музики «Барви музики ХХ сторіччя. Авангард. Класика. Джаз (м. Вінниця, 2016), 5-й Міжнародний фестиваль «Музика без кордонів» з презентацією програми «Весняний Jazz» (м. Ужгород, 2017). Значна частина репертуару квартету складає авторська музика А. Бучинського та Р. Микитюка, а також сучасна джазова музика українських та світових композиторів.

Ансамбль саксофоністів «Джаз-класік» (1987). Засновник колективу – заслужений працівник культури України, доцент Олександр Мельник. З 2017 року ансамблем керує Мирослав Пасічняк. Створений з числа студентів музичного училища. До репертуару ансамблю входять твори композиторів-класиків, сучасних українських та зарубіжних композиторів, обробки народних композицій. Ансамбль саксофоністів – лауреат міжнародних конкурсів «Сурми-2000» (м. Рівне), «Срібний дзвін» (м. Ужгород, 2002).

Крім названих колективів, гордістю філармонії є також солісти-вокалісти, серед них: заслужена артистка України Наталія Шевченко, Ірина Ключковська (сопрано), Оксана Кречко (сопрано), Оксана Романюк (сопрано), Микола Сисак (тенор), Ольга Яловенко (сопрано).

Окремо варто сказати про балетну школу. Мистецька діяльність школи як структурного підрозділу обласної філармонії розпочалася 2010 року. На сьогоднішній день її можна назвати мистецьким феноменом Прикарпаття, адже ідея відкриття першої в Західній Україні класичної балетної школи ще декілька років тому здавалася нездійсненною. У створеній школі хореографічної майстерності навчається близько двох сотень дітей, які ще з дошкільних років знайомляться з основами класичного балету. Школа пишається своїми мистецькими досягненнями, завдяки участі її учнів у концертах та міжнародних конкурсах-фестивалях («Фест-2014», «Stanislaviv-danceFestival», «Самоцвіти», «Гран-Прі Київ – 2015». У 2018 році відбулася знакова для балетної школи подія, а саме – прем'єра балету «Історія Кая та Герди», створеного на музику В. Павліковського. Музичний супровід балету здійснював академічний симфонічний оркестр філармонії (диригент С. Черняк).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, історичний екскурс професійного концертного життя Станиславова – Івано-Франківська дає можливість пізнати знаменитих українських і зарубіжних артистів від минулих років до сучасності, які успішно демонстрували і продовжують пропагувати своє виконавське мистецтво у нашому місті. Найвизначніші концерти, що привернули увагу критиків, свідчать про високий виконавський рівень виступів, віддзеркалюють позитивне сприйняття фахівців та незабутні враження присутньої публіки. Підгрунтя народної творчості і музичної культури, закладене в основу мистецьких традицій нашими попередниками в минулому, стало тим джерелом, на якому сформувалося сучасне академічне виконавство і музичний професіоналізм творчих колективів та солістів Івано-Франківської обласної філармонії ім. Ірі Маланюк.

Список використаних джерел

1. Андрієвський В. Микола Лисенко. В соту річницю народження (1842 – 1942). – Львів, 1942. – С. 48.
2. Вчерашний концерт артиста оперного Євгена Гушалевича // Діло. – Львів, 1893. – Ч. 192.
3. Залеський О.З. Станиславів. Музичне життя // Діло. – Львів. – 1926. – Ч. 278.
4. Концерт п. Щекун-Коломийченко // Республика. – Станиславів, 1919. – Ч. 34; Концерт п. Коломийченкової // Республиканець. – Станиславів, 1919. – Ч. 14
5. Людкевич С. Модест Менцинський як оперний співак // Дослідження, статті, рецензії. – К., 1973. – С. 361.
6. Нижанківський Н.Н. Виступ великої артистки // Діло. – Львів, 1928. – Ч. 204.

References

1. Andriievskyi V. (1942), Mykola Lysenko. V sotu richnytsyu narodzhennya (1842 – 1942). [Mykola Lysenko. In hundredth anniversary of birth (1842 – 1942)], Lviv,–P. 48.
2. Vcherashnyy kontsert artysta opernoho Yevhena Hushalevycha [Yesterday's concert of artist of opera Eugene Gushalevich] (1893), *Dilo*,Lviv, P. 192.
3. Zaleskyi O.Z. (1926), Stanyslaviv. Muzychne zhyttya [Stanyslaviv. The music of life], *Dilo*, Lviv, P. 278.
4. Kontsert p. Shchekun-Kolomyychenko [Concert of Shchekun-Kolomiychenko], (1919), *Respublika*, Stanyslaviv, P. 34
5. Kontsertp. Kolomyychenkovoyi [Concert of Kolomyichenkova] (1919), *Respublikanets*, Stanyslaviv, P. 14
5. LiudkevychS. (1973), Modest Mentsyns'kyy yak operny yspivak [Modest Menzinsky as an opera singer], *Research, articles, reviews*, K., P. 361.
6. NyzhankivskyiN.N. (1928),Vystup velykoyi artystky [Performance of a great artist], *Dilo*, Lviv, P. 204.

В предлагаемой статье анализируется процесс функционирования художественной жизни Станислава как целостного историко-культурного явления. Представлена динамика его развития в контексте социальных процессов и этнического разнообразия населения города. Эволюция приобретенного опыта стала основой формирования музыкального профессионализма настоящего.

Ключевые слова: *культурная жизнь, музыкально-театральные и хоровые сообщества, концерты певцов и музыкантов-инструменталистов, музыкальный профессионализм.*

The proposed article analyzes the process of functioning of Stanislav's artistic life as an integral historical and cultural phenomenon. The dynamics of its development in the context of social processes and ethnic diversity of the city's population is presented. The evolution of the acquired experience became the basis for the formation of the musical professionalism of the present.The geographical location of the city was closer to Central and Eastern Europe, which allowed it to absorb the best traditions and features inherent in European culture. It was investigated that Polish and Jewish societies developed along with Ukrainian ones. Their appearance prompted the activation of the creative process, the growth of the level of performance, progress in the musical and educational sphere.The article states that Stanislaviv is one of the first cities of Eastern Galicia to be actively involved in the newest cultural co-operation processes associated with the launch of a number of public-educational organizations, in which one of the central places was musical art.

Key words: *cultural life, music-theatrical and choral communities, concerts of singers and musicians-instrumentalists, musical professionalism.*

УДК 37.018.3. 47.7. (09)

Черепаня Марія Тарасівна,
аспірант,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ЗАКЛАДИ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЯХ ПРО ЗАКАРПАТТЯ

Історіографія вивчення проблеми інтернатної освіти багата численними світовими та вітчизняними науковими доробками, загальноісторичною, педагогічною, довідниково-статистичною літературою та підтверджена переліком нормативно-правових документів досліджуваного періоду та сучасності. В статті визначено аспекти історико-педагогічних досліджень у відповідності до тенденцій науково-дослідних розробок (висвітлення проблеми становлення та розвитку закладів інтернатного типу в історичній ретроспективі; організація освітнього процесу в закладах інтернатного типу тощо). Здійснено ґрунтовний аналіз історико-педагогічних досліджень закарпатських науковців щодо висвітлення діяльності дитячих будинків, дитячих притулків та інших закладів інтернатного типу в Закарпатті.

Ключові слова: *заклади інтернатного типу, історіографія, Закарпаття.*

Постановка проблеми. Впродовж багатостолітньої історії розвитку нашого суспільства невід'ємною ознакою соціальної опіки та виховання дітей-сиріт та дітей, які знаходились у складних життєвих ситуаціях, була організація життєдіяльності закладів суспільного виховання, підпорядкованих ланці спеціальної освіти. Оскільки діяльність закладів інтернатного типу – складова частина процесу модернізації системи освіти – перед нами постає необхідність у ретельному, всебічному вивченні історичного досвіду минулого.

Історіографія теми дослідження багата численними світовими та вітчизняними науковими доробками, загальноісторичною, педагогічною, довідниково-статистичною літературою та підтверджена переліком нормативно-правових документів досліджуваного періоду та сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до тенденцій науково-дослідних розробок у сфері вивчення проблем інтернатної освіти, виділяємо такі напрями: висвітлення проблеми становлення та розвитку закладів інтернатного типу в історичній ретроспективі; організація освітнього процесу в закладах інтернатного типу; дослідження генези становлення закладів інтернатного типу в Закарпатті. Аналіз наукових досліджень у межах зазначених напрямів здійснювався в розрізі монографій, дисертаційних досліджень, наукових публікацій, навчально-методичних і довідникових видань.

Щодо першого аспекту – *висвітлення проблеми становлення та розвитку закладів інтернатного типу в історичній ретроспективі* – то в історико-педагогічному вимірі питання становлення, розвитку та діяльності закладів інтернатного типу вивчали В. Виноградова-Бондаренко (виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ ст.), Л. Гребінь (організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України у 20-ті – середині 30-х рр. ХХ ст.), В. Золотоверх (становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України кінця ХІХ – початку ХХ ст.), О. Парашевіна (роль системи народної освіти у подоланні дитячої безпритульності в 20-х – першій половині 30-х рр. ХХ ст. в Україні), І. Плугатор (теорія і практика опіки дітей та молоді в Україні (1945 – 1990 рр.), В. Покась (становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні 1917 – 2000 рр.), Л. Рябкина (соціально-виховна діяльність шкіл-інтернатів першої половини ХХ ст.), Т. Янченко (проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту в Україні в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.) та ін. В історико-регіональному аспекті проблеми виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів, дитячих будинків і притулків досліджувалися А. Аблятиповим (становлення та розвиток інтернатних закладів АР Крим у 1920 – 2000 рр.), О. Ільченко (виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20 – 30 рр. ХХ ст.), Н. Касьяновою (боротьба з безпритульністю та бездоглядністю в Донбасі 1943 – 1953 рр.), М. Соловей (діяльність дитячих будинків Донбасу у 1943 – 1965 рр.) та ін.

Щодо другого аспекту – *організація освітнього процесу в інтернатних закладах системи освіти України* – наукові праці (монографії, дисертаційні дослідження, публікації, навчально-методичні видання) можемо класифікувати за тематичними напрямами, а саме: загальна організація діяльності закладів інтернатного типу (В. Вугрич, С. Гончаренко, Б. Кобзар, Ю. Кахіані, А. Машкаринець - Бутко, Г. Покиданов, В. Слюсаренко, Є. Чернишова та ін.); управління закладами інтернатного типу (Б. Кобзар, В. Покась, В. Слюсаренко та ін.); забезпечення освітнього процесу в закладах інтернатного типу (Б. Гарбарец , Б. Кобзар, О. Кузьміна, А. Наточій, В.Чугаєвський, В. Яковенко, В. Яковлєва та ін.); підготовка педагогічних кадрів до роботи в закладах інтернатного типу (Ю. Кахіані, Л. Куторжевська та ін.); соціально-правове забезпечення соціалізації вихованців інтернатних закладів (В. Загрева, Л. Кальченко, Н. Огренич, І. Пєша, Л.Степаненко, О. Холоденко та ін.).

Серед закарпатських науковців питання організації життєдіяльності інтернатних закладів вивчалося Б. Качуром, А. Машкаринець-Бутко, П. Стрічиком, М. Талапканичем, В. Химинцем. Разом з тим, слід зазначити, що їхні дослідження переважно інерпретують розвиток закладів інтернатного типу періоду після 1945 р., коли Закарпаття ввійшло до складу Української Радянської Соціалістичної республіки.

Однак, проведений аналіз історико-педагогічної літератури, наукових праць дозволяє зробити висновок про те, що на сьогодні в педагогічній науці недостатньо повно розкрито генезу становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті періоду його

перебування в складі інших європейських держав, а саме до 1945 р.

Мета статті: проаналізувати історико-педагогічні дослідження закарпатських науковців щодо висвітлення діяльності дитячих будинків, притулків та інших закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття.

Результати дослідження. Серед важливих аспектів вивчення проблеми становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття – аналіз, узагальнення та систематизація наукових розробок, які безпосередньо стосуються становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті. Відносно *дослідження генезису закладів інтернатного типу на Закарпатті*, то їх украй недостатньо. Зокрема, в колективній монографії В. Химинця, П. Стрічика, Б. Качура, М. Талапканича «Освіта Закарпаття» (Ужгород, 2009) [14] у науковому вимірі ведеться спостереження за тенденціями розвитку загальної освіти, наводяться фактичні дані стосовно становлення різних типів навчальних закладів, у тому числі – інтернатних. Відомості щодо діяльності закладів інтернатного типу висвітлюються в контексті статистичних даних. Так, у даному науковому дослідженні зазначається, що у 1956 році в м. Хуст, а в 1957 році в м. Мукачеві були відкрит перші 2 школи-інтернати на 660 учнів [14, с. 171]. Згодом, у 1958 р. вже функціонують три спеціальні школи – Ужгородська школа-інтернат для глухонімих (73 учнів), Мукачівська школа для сліпих (32 учнів), Виноградівська школа для розумово відсталих дітей (120 учнів) [14, с. 161]. У 60-х–70-х рр. у Закарпатті створювались умови для навчання дітей з різними фізичними та розумовими вадами, які не дозволяли навчатись їм у масових загальноосвітніх школах. У цей період було відкрито школи для глухонімих дітей у м. Хуст, для розумово відсталих – у селах Малому Березному, Вілоку, Імстичеві, Липовому, Часлівцях та в селищі Солотвино [14, с. 175]. Авторами монографії відзначаються позитивні зміни, які спостерігалися в розширенні мережі закладів інтернатного типу радянського періоду в Закарпатті: «дальшого розвитку набуває ріст спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів, санаторних та інших закладів. Добрі умови для лікування, профілактичної роботи, навчання і виховання створюються у Великоберезнянській, Липчанській школах-інтернатах, Ужгородській, Хустській школах-інтернатах для глухих дітей, Мукачівській школі-інтернаті для сліпих дітей, допоміжних школах інтернатах – Берегівській, Малоберезнянській та Імстичівській. Ця освітянська система постійно вдосконалюється та розвивається» [14, с. 181].

Значну історико-педагогічну і науково-пізнавальну цінність для нашого дослідження несуть праці, побудовані на аспекті висвітлення життя та діяльності видатних педагогів, великих патріотів Закарпаття, які зробили вагомий внесок у розвиток загальної, спеціальної освіти та шкільництва краю. Зокрема, в монографії М. І. Кляп «Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919 – 1939)» (Ужгород, 2001) [7] простежується науково-педагогічна та громадсько-культурна діяльність визначного педагога, організатора освіти в Закарпатті – А. І. Волошина. Адже, керуючись власними гуманістичними освітніми ідеями, великий філософ-просвітитель, прихильник соціального підходу до проблем педагогіки боровся за право на освіту для всіх верств населення. Педагог-гуманіст ініціював відкриття інтернатів (школи, хати-читальні, клуби, дитячі будинки, сиротинці) для дітей-сиріт та для тих дітей з віддалених районів, які хотіли здобувати освіту в містах.

У працях В. В. Гомоная «Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX-XX ст.)» (Ужгород, 1992) [3] та «Народна освіта Радянського Закарпаття» (Ужгород, 1988) [4] подається стислий історичний огляд розвитку освіти та педагогічної думки в Закарпатті. Змістовий осередок автор будує на висвітленні внеску освітньо-культурних діячів, педагогів та письменників минулого в розвиток педагогічної думки та духовне збагачення закарпатоукраїнського народу. У свою чергу, розглядаючи постать великого патріота й одного з перших професійних учених-педагогів України – О. Духновича, науковець виділяє його діяльність щодо організації шкіл і розвитку освіти закарпатського краю в цілому, та – пов'язану з допомогою незаможній частині населення (студентам, дітям, які потребували соціального піклування) зокрема.

Історико-педагогічний аналіз спадщини О. Духновича в контексті виховання дітей-сиріт вибудуваний у публікаціях А. Машкаринець-Бутко [9]. Авторкою досліджено та науково обґрунтовано проблеми діяльності закладів інтернатного типу в Закарпатті повоєнного періоду [10]. Дослідницею розкрито історико-культурні передумови їх розвитку і становлення. Детально аналізується історія розвитку та функціонування окремих закладів інтернатного типу (Хустської школи-інтернату та Ужгородської спецшколи-інтернату для дітей з вадами слуху).

Вагомою в контексті нашого дослідження є праця «Školstvina Podkarpatské Rusivpritomnosti/ Шкільництво на Підкарпатській Русі» (Прага, 1933) [17] зарубіжного дослідника Й. Пешини – шкільного інспектора Підкарпатської Русі, періоду, коли закарпатські землі перебували в складі Чехословацької республіки. У праці детально обґрунтовано результативність освітніх реформ, прийнятих за участі шкільних інспекторів та урядовців реферату Міністерства шкільництва і народної освіти в Ужгороді. Детально висвітлено становлення та особливості функціонування різних типів шкіл, у тому числі й інтернатів як інституту соціальної опіки на території Підкарпатської Русі. У роботі представлено не тільки якісні характеристики освітніх закладів, в тому числі й інтернатних, але й наявна їх кількісна, що дає можливість узагальнити динаміку освітніх процесів за часів перебування закарпатських земель у складі Чехословаччини. Зокрема, заклади, які забезпечували соціальну опіку дітей, Й. Пешина називає спеціальними школами й диференціює їх як: школи (класи) допоміжні; школа для глухонімих; школа для сліпих; школа для калік. Він також зазначає, щодо 1919 р., тобто приєднання Закарпаття до Чехословаччини, тут функціонував лише державний заклад для глухонімих в Ужгороді і приватний виправний заклад у Севлюші. Але згодом була відкрита нова школа для сліпих при державному чехословацькому будинку в Мукачеві й заклад для дітей з відхиленнями Земельної опіки про молодь у Мукачеві. Згідно закону про допоміжні школи (класи) від 27 червня 1929 року, номер 86/36, були відкриті допоміжні класи в Севлюші, Чинадієві, Сваляві, Ужгороді з підкарпаторуською навчальною мовою і в Чинадієві – з чехословацькою. У грудні 1932 року в Ужгороді був відкритий Дівочий виховний заклад для морально відсталих дівчат, спеціалізація якого поширювалася на всю Підкарпатську Русь, а за потреби – навіть на східну Словаччину» [17, с.36].

Надзвичайно цінним фактажем у контексті вивчення історичного розвитку спеціальної освіти та причин появи дітей-сиріт та дітей, залишених без будь-якої підтримки та піклування батьків, на території сучасного Закарпаття за часів його перебування під владою Австро-Угорщини, Чехословаччини та Радянського Союзу насичена монографія «З досвіду роботи Виноградівського дитячого будинку № 3» (Виноградів, 1959) [15], укладачем якої є тогочасний директор вищезгаданого закладу – М. Ф. Попадич. Зокрема, на базі фактичних матеріалів, автор проводить порівняльний аналіз зрушень у сфері інтернатної освіти краю дорадянського періоду та після приєднання Закарпаття до Української РСР. Адже «історія дитячого будинку до Радянської влади, – зазначає М. Попадич, – літопис тяжкого становища дітей-сиріт, дітей, яким необхідна була опіка за часів різних буржуазних урядів, що колись панували на Закарпатті» [15, с. 5]. Виноградівський (Надьсевлюшський) дитячий будинок відкритий у 1907 році для дітей-сиріт, безпритульних дітей та дітей, які мали вади у фізичному та/або розумовому розвиту. Проте вже у 1908 р. його передали до Крайового товариства охорони дітей, яке реорганізувало його в трудову колонію для морально-розбещених дітей віком від 12 до 21 року. У колонії була відкрита початкова школа для дітей від 12 до 16 років, ремісниче училище для дітей від 16 до 21 року, столярна, взуттєва, кравецька майстерні, а також для потреб школи слугували садово-городня ділянка та 1 га

виноградника. Всього в школі-колонії виховувалося 150 хлопців. У 1910-1911 навчальному році в початковій школі при дитячому будинку відкритий клас для учнів, які мали відхилення в розумовому розвитку. Заняття з дітьми проводили вчителі, які мали спеціальну освіту й кваліфікацію педагогів-дефектологів. Події І Світової війни також втрутилися в життєдіяльність цього закладу: діти з вадами розвитку були повернуті в сім'ї, дітей-сиріт залишили в школі; припинили діяльність школа та майстерні; у головному корпусі було відкрито військовий шпиталь [15, с. 8-9]. У праці наявна велика кількість статистичних даних щодо кількості вихованців у дитячого будинку, педагогічних та медичних працівників закладу, допоміжного персоналу тощо.

Цікава інформація з історії діяльності Ужгородської школи для глухих наведена у науково-публіцистичному виданні М. Маринкевич. У праці зазначено, що за сприяння шкільних інспекторів Шандора Гідоші та Йожефа Бенке впродовж 1901-1904 рр. велися перемовини з Угорським урядом та владою м. Ужгород щодо виділення приміщення для створення школи для дітей з вадами слуху. Вперше на навчання в 1904 р. поступило 13 школярів, серед них були діти й із заможних сімей, які сплачували за навчання 405 корон, а також діти з малозабезпечених сімей, які перебували на повному державному забезпеченні. Щороку кількість дітей у закладі збільшувалася. Вже через чотири роки – у 1913-1914 навчальному році – в школі навчалося 86 дітей. У штаті школи було 5 учителів і 2 вихователів, а також лікар, який працював на громадських засадах. На функціонування школи виділялися як кошти з державного бюджету (Міністерство релігії та народної освіти – 2000 корон), так і благодійні внески (Спілка глухих – 300 корон, Король Австро-Угорщини – 1000 корон, директор хімічного заводу в с. Перечин пан Банклін – 100 корон) [8, с. 18-20].

Узагальнюючи зміст педагогічних праць та наукових досліджень генези закладів інтернатного типу в Закарпатті бачимо, що проблеми установ інтернатного типу доволі широко відображені в дослідженнях. Разом з тим, на сьогодні в педагогічній науці недостатньо повно в історико-педагогічному аспекті розкрито генезу становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини XX століття, відсутнє системне історико-педагогічне дослідження організаційної структури, специфіки діяльності, управління закладами інтернатного типу різних історичних періодів у Закарпатті, зокрема першої половини XX століття – коли Закарпаття територіально перебувало в складі різних держав (до 1919 року – в складі Австро-Угорщини, 1919 – 1938 рр. – в складі Чехословаччини, 1939-1944 рр. – в складі Угорщини, з 1944 р. – в складі Української РСР).

Вивчаючи ретроспективу інтернатних закладів Закарпаття першої половини XX століття, вагомими є праці, які характеризуються узагальнюючим викладом історії нашого краю, де комплексно висвітлюються питання політичного устрою, економічного та соціального становища, розвитку та становлення культури, загальної та спеціальної освіти. До таких праць належить видання авторського колективу науковців під керівництвом І. М. Гранчака «Нариси історії Закарпаття. У ІІІ томах» (Ужгород,2003) [11], [12], а також наукові праці С. В. Віднянського «Закарпаття у складі Чехо-Словацької республіки: переломний етап у національно-культурному й етнополітичному розвитку русинів-українців» (Ужгород, 1994) [2]; М. Вегеша, М. Токара, М. Басараба «Карпатська Україна в контексті українського державотворення» (Ужгород, 2008) [1]; Д. Данилюка «Історія Закарпаття» (Ужгород, 2013) [5]; А. Олашина «Історія Закарпаття» (Мукачево, 1992) [13]; П. Стерчо «Карпато-Українська держава». (Львів, 1994) [14], які дозволяють визначити особливості соціально-економічного, суспільно-політичного, культурно-освітнього життя краю в досліджуваний період, зокрема визначити передумови становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті.

Економічні та історичні відомості, статистичну інформацію, дані про будівництво загальних та спеціальних шкіл у Закарпатській області містить довідникове видання «Історія міст і сіл Української РСР: Закарпатська область» (Київ, 1969) [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз сучасних історико-педагогічних досліджень (монографій, дисертацій, публікацій) засвідчив, з одного боку, актуальність питання розвитку та модернізації діяльності закладів інтернатного типу в умовах поліетнічного регіону та наявність ґрунтовного досвіду її реалізації в дитячих притулках, закладах інтернатного типу, альтернативних формах організації виховання дітей-сиріт Закарпаття першої половини XX століття, а з іншого – відсутність цілісного дослідження, де б визначались соціально-педагогічні передумови становлення закладів інтернатного типу Закарпаття, з'ясовувались їх місце і роль у системі освіти державних утворень, до складу яких входило Закарпаття в різні історичні періоди, визначалися зміст, провідні тенденції і особливості адміністративно-організаційного устрою тощо.

Список використаних джерел

1. Вегеш М. Карпатська Україна в контексті українського державотворення / М. Вегеш , М. Токар, М. Басараб . – Ужгород: Карпати, 2008. – 256 с.
2. Віднянський С. В. Закарпаття у складі Чехо-Словацької республіки: переломний етап у національно-культурному й етнополітичному розвитку русинів-українців / Степан Віднянський // Матеріали міжнародної наукової конференції «Культура Українських Карпат: традиції і сучасність» (Ужгород, 1-4 вересня 1993 р.). – Ужгород: Гражда, 1994. – 646 с.
3. Гомонай В. В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.) / В. В. Гомонай. – Ужгород: Закарпаття, 1992. – 297 с.
4. Гомоннай В. В. Народна освіта Радянського Закарпаття / Василь Васильович Гомоннай.–К.–Ужгород: Радянська школа, 1988.–168с.
5. Данилюк Д. Д. Історія Закарпаття: навчальний посібник з краєзнавства / Ред. Л. Ільченко. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України; Держ. вищий навч. заклад «Ужгородський національний університет». – Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2013. – 304 с.
6. Історія міст і сіл Української РСР: В 26 т. / Головна редкол.: П. Т. Тронько (голова) та ін. – К.: Голов. ред. УРЕ АН УРСР, 1969. – Закарпатська область / Редкол. тому: В. І. Бєлоусов (голова) та ін.– 786 с.
7. Кляп М. І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919 – 1939) / Маріанна Іванівна Кляп. – Ужгород: Вид-во В.Падяка, 2001. – 152 с.
8. Маринкевич М.В. Тепло наших рук / М.В. Маринкевич. – Ужгород: КП «Ужгородська міська друкарня», 2006. – 136 с.
9. Машкаринець-Бутко А. Соціально-педагогічні аспекти виховання у педагогічній спадщині О. В. Духновича/ А. Машкаринець-Бутко // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2011. - Вип. 23. - С. 90-93 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: file:///C:/Users/admin/Downloads/Nvuuped_2011_23_35.pdf
10. Машкаринець-Бутко А. І. Розвиток системи інтернатних виховних закладів на Закарпатті після 1945 року/ А. І. Машкаринець-Бутко//Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2011. - Вип. 20. - С. 82-84.
11. Нариси історії Закарпаття. Том І (з найдавніших часів до 1918 року) / Авт. колектив: І. М. Гранчак, Д. Д. Данилюк, Е. А. Балагурі та ін. – Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського обласного управління по пресі, 1993. – 436 с.,
12. Нариси історії Закарпаття. Том ІІ (1918 – 1945) / Редакційна колегія: І. Гранчак, Е. Балагурі, І. Грицак, В. Ілько, І. Поп: історія. – Ужгород, видавництво «Закарпаття», 1995. – 663 с.
13. Олашин А. В. Історія Закарпаття / Андрій Васильович Олашин. – Мукачево, 1992. – 212с.
14. Освіта Закарпаття: Монографія / В. В. Химинець, П. П. Стрічик, Б. М. Качур, М. І. Талапканич. – Ужгород: Карпати; Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2009. – 464с.

15. Попадич М. Ф. З досвіду роботи Виноградівського дитячого будинку №3/ М. Ф. Попадич. – Виноградів: Друкарня Закарпатського обласного управління культури, 1959. – 116 с.

16. Стерчо П. Карпато-Українська держава. До історії визвольної боротьби карпатських українців у 1919 – 1939 роках / П. Стерчо. – Торонто: НТШ, 1965. – 288 с.

17. Pešina J. ŠkoltvinaPodkarpatskéRusi v pritomnosti. – Praha: Statninakladatelstvo v Praze, 1933. – 51 str.

References

1. Vegesh M. (2008), KarpatskaUkraina v konteksti ukrainskoho derzhavotvorennia [Carpathian Ukraine in the context of Ukrainian state creation], M. Vegesh, M. Tokar, M. Basarab, Uzhgorod: Carpathians ,. - 256 p.

2. Vidnyansky S.V. (1994), Zakarpattia u skladi Chekhoslovatskoi respubliky: perelomnyi etap u natsionalno-kulturnomu y etnopolitychnomu rozvytkuru syniv-ukraintsiv [Transcarpathia within the Czechoslovak Republic: a turning point in the national-cultural and ethnopolitical development of Rusyn-Ukrainians], Materials of the international scientific conference «he culture of the Ukrainian Carpathians: traditions and the present» (Uzhhorod, September 1-4, 1993), Uzhhorod: Grazhda, 646 p.

3. Gomonnay V.V. (1992), Antolohiia pedahohichnoi dumky Zakarpattia (KhIKh–KhKhst.) [Anthology of Transcarpathian pedagogical thought (XIX–XX centuries)], Uzhgorod: Transcarpathia, 297 p.

4. Gomonnay V.V. (1988), Narodnaosvita Radianskoho Zakarpattia [Folk education of the Soviet Transcarpathia], K.;Uzhgorod: Soviet school, 168p.

5. Daniluk D. D.(2013), Istoriia Zakarpattia: navchalnyi posibnyk z kraieznavstva [History of Transcarpathia: a textbook on regional studies], ed. L. Ilchenko; Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine; State Higher Educational Institution «Uzhgorod National University», Uzhgorod:Publ. V. Padyak, 304 p.

6. Istoriia mist i sil Ukrainskoi RSR: V 26 t. [The history of the cities and villages of the Ukrainian SSR: In 26th v.] (1969), ed. board: P. T. Tronko (head) and others, K .: Editor-in-Chief of URE Academy of Sciences of the USSR, 1, 786 p.

7. Klyap M.I. (2001), Pedahohichna ta osvitno-kulturnadiialnistAvhustynaVoloshyna v mizhvoiennyi period (1919 – 1939) [Pedagogical, educational and cultural activity of Augustine Voloshina in the interwar period (1919 – 1939)], Uzhgorod: V. Padyak Publ., 152 p.

8. Marinkevich M.V. (2006), Teplonashykhruk [The warmth of our hands], Uzhhorod: KP «Uzhgorod city printing house», 136 p.

9. Mashkarinets-Butko A. (2011), Sotsialno-pedahohichnia spektyvykhovannia u pedahohichnii spadshchyni O. V. Dukhnovycha [Socio-pedagogical aspects of education in the pedagogical heritage of O.V. Dukhnovych] Scientific herald of UzhNU. Series: Pedagogy. Social work, Uzhgorod, Vol. 23, pp. 90-93. Available at: file:///C:/Users/admin/ Downloads/ Nvuuped_2011_23_35.pdf [Accessed 15april 2018].

10. Mashkarinets-Butko A. (2011), Rozvytok systemy in ternatnykhvykhovnykhzakladiv na Zakarpatti pislia 1945 roku [Development of the boarding school system in Transcarpathia after 1945], Scientific herald of UzhNU. Series: Pedagogy. Social work, Uzhgorod, Vol. 20. pp. 82-84.

11. Narysyistorii Zakarpattia. Tom I (z naidavnishykh chasiv do 1918 roku) [Essays on the history of Transcarpathia. Volume I (from ancient times to 1918)] (1993 author's team: I. M. Granchak, D. D. Danylyuk, E. A. Balaguri and others, Uzhgorod: Self-supporting editorial and publishing department of Transcarpathian regional press office, 436 p.

12. Narysyistorii Zakarpattia. Tom II (1918 – 1945) [Essays on the history of Transcarpathia. Volume II (1918 – 1945)], editorial board: I.Granchak, E. Balaguri, I. Hrytsak, V. Ilko, I. Pop: history, Uzhhorod: publishing house «Transcarpathia», 1995, 663 p.

13. Olashin A.V. (2009), IstoriiaZakarpattia [History of Transcarpathia], Mukachevo, 1992, 212p.

14. Osvita Zakarpattia: monohrafiia [Transcarpathian education: monographV.V. Khiminets, P. P. Strichik, B. M. Kachur, M. I. Talapkanich, Uzhgorod: Carpathians; Information and publishing center ZIPPO, 464p.

15. Popadich M.F. (1959), Z dosvidurobotyVynohradivskohodytiachohobudynku №3 [From the experience of Vinogradiv orphanage №3], Vinogradiv: Printing office of the Transcarpathian regional department of culture, 116 p.

16. Stercho P. (1965), Karpato-Ukrainskaderzhava. Do istoriivyzvolnoiborotbykarpatskykhukraintsiv u 1919 – 1939 rokakh[Carpatho-Ukrainian state. The history of the liberation struggle of Carpathian Ukrainians in 1919-1939], Toronto: NTSh, 288 p.

17. Pešina J. (1933), ŠkoltvinaPodkarpatskéRusi v pritomnosti, Praha: Statninakladatelstvo v Praze, 51 s.

Историография изучения проблемы интернатного образования богата многочисленными мировыми и отечественными научными разработками, общеисторической, педагогической, справочно-статистической литературой и подтверждена перечнем нормативно-правовых документо висследуемого периода и современности. В статье определены аспекты историко-педагогических исследований в соответствии с тенденциями научно-исследовательских разработок (освещение проблемы становления и развития учреждений интернатного типа в исторической ретроспективе, организация образовательного процесса в учреждения хинтернатного типа и т.д.). Осуществлен основательный анализ историко-педагогических исследований закарпатских ученых по освещению деятельности детских домов, детских приютов и других учреждений интернатного типа в Закарпатье.

Ключевые слова: *учреждения интернатного типа, историография, Закарпатье.*

Activity of the residential care facilities is part of the process of the modernization of the education system. The study of the retrospective of national education acquires weighty value. In particular, the functioning of the Transcarpathian residential care facilities which, by virtue of historical circumstances, in addition to their own achievements, learned and implemented European socio-pedagogical models. The objective historical-system analysis of this experience extends the definition capabilities of the possibilities for reforming the Ukrainian system of the public education in the context of a single educational space. The historiography of the studying the problem of boarding education is rich in numerous world and national scientific achievements. The article defines the aspects of historical and pedagogical research according to the trends of the scientific and research developments (coverage of the problem of formation and development of the residential care facilities in historical retrospect; the organization of educational process in the residential institutions and etc.). The thorough analysis has been conducted of the historical and pedagogical studies of the Transcarpathian scholars on coverage of activity of orphanages, children's shelters and other residential care facilities in the Transcarpathia. Among the monographs on scientific publications of the historical and pedagogical character studies are allocated, in which the peculiarities of formation and development of the residential institutions in the Transcarpathia after its accession to the Soviet Ukraine in 1944. In the overwhelming majority this is statistical data on the number of such facilities, their material support and the specifics of their activities. Separate research is devoted to the analysis of activity of the residential care facilities among them Vynogradiv orphanage, Khust Boarding School, Uzhhorod special boarding school for children with hearing impairments. Important in the implementation of historical and pedagogical research is the encyclopedic and reference books which are characterized by the generalized history of the Transcarpathia, where the issue of political system, economic and social situation, development and formation of culture, general and special education are comprehensively highlighted.

Key words: *the residential care facilities, historiography, the Transcarpathia.*

UDC 378.091.12:373.3.011.3-051]"179/184"(477.87)(045)

Csoóri Zsófia (Chovriy Sofiya),
egyetemi tanár,
Munkácsi Állami Egyetem (Ukrajna)

TANÍTÓKÉPZÉS KÁRPÁTALJÁN A XVIII. SZÁZAD VÉGE ÉS A XIX. SZÁZAD ELSŐ FELE KÖZÖTTI IDŐSZAKBAN

Tanulmányunkban a tanítóképzés történetét Kárpátalján a XVIII. század vége és a XIX. század első fele közötti időszakban vizsgáljuk. A Habsburg Birodalomhoz tartozás idején a kárpátaljai területen a tanítóképzés oktatási rendszerének létrejöttét, szerkezetét, irányítását, tevékenységét befolyásolta a régió állami, területi függősége.

Kulcsszavak: *tanító, oktatási törvények, Habsburg Birodalom, Magyar Királyság, Kárpátalja.*

A probléma felvetése. A középfokú oktatási rendszerben végbemenő változtatások indokolják a tanítóképzésben olyan szakemberek felkészítését, akik képesek megfelelni a korszerű kihívásoknak, a globalizációs folyamatnak részesei, lépést tartanak az információs áradattal, akik rugalmasak az oktatási rendszer civilizációs kiterjedésével szemben. Kutatásunk célszerűségét indokolja az az ellentét, mely kialakult a mai tanítók szakmai felkészítése és a velük szemben támasztott igény, valamint az oktatásban végbemenő változtatások realizálása, és a pedagógia-történeti vívmányok között. Különösen aktuális ebben a vonatkozásban a Kárpátalján, Ukrajna egyik etnikai régiójában történő tanítóképzés történeti áttekintése.

Az utóbbi kutatások és publikációk elemzése. A kárpátaljai oktatás fejlődése, különös tekintettel a tanítók felkészítése szempontjából, számtalan tudós érdeklődését felkeltette. Többek között: Bohiv A., Dráviczki S., Fizeshi O., Harahonics V., Himinec V., Hodánics P., Homonnáj V., Ignát A., Roszul V., Talapkánics M., stb. foglalkoztak ezzel a kérdéskörrel.

Kutatásunk célja: tanulmányozni a Kárpátalján a XVIII. század vége és a XIX. század első fele közötti időszakban működő tanítóképzés sajátosságait.

A kutatás eredményei. A kutatott időszakban Kárpátalja a Magyar Királysághoz tartozott, ami a Habsburg Birodalom része volt. A feudális viszonyok között új kapitalista viszonyok kezdtek kialakulni. Fejlődik a kézműipar, manufaktúrák és kereskedelem, a mezőgazdaságban létrejönnek a vásárlói viszonyok, formálódik egy új társadalmi osztály – a burzsoázia. Mindez jelenős hatás gyakorolt az oktatásra.

Az osztrák kormány tisztában volt azzal, hogy erős államot építeni lehetetlen megfelelő mennyiségű képzett szakember nélkül. Mária Terézia (Maria Theresia Walburga Amalia Christina) (1717–1780) királynő a császárság oktatási rendszerét európai színvonalra óhajtotta emelni, s ennek érdekében meghívta Németországból Johann Ignaz von Felbigert (1724–1788), aki az 1774. év folyamán német mintára kidolgozta az osztrák népiskolák reformtervét. Ez a tervezet a «Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämmtlichen kaiserlich-königlichen Erbländern. Wien. 1774.» című munkájában jelent meg, amely a magyar népoktatás megújításának is alapjául szolgált [9, 14].

1777. augusztus 22-én Mária Terézia kiadta a magyarországi oktatásügy átfogó szabályozását jelentő «Ratio Educationis totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas. Tomus I. Vindobonae. Typis Joan. Thom. Nob. de Trattnern. MDCCLXXVII.» (magyar elnevezése: A nevelés- és oktatásügy rendje Magyarországon és kapcsolt tartományaiban. I. kötet. Bécsben. Nemes Trattnern János Tamás, Ő Cs. Kir. Szent Felségének Nyomdásza és Könyvkiadója Betűivel. 1777. [1, 35]). Szerzői: Ürményi József (1741–1825), az udvari kancellária tanácsosa; Tersztyánszky Dániel (1730–1800), levéltáros, könyvtáros, lapszerkesztő; Makó Pál (1723–1793), matematika- és fizikaprofesszor; Kollár Ádám (1718–1783), jogász, történész és nyelvész, a Bécsi Udvari Könyvtár igazgatója [2; 4, 35].

A felvilágosult abszolutizmus politikai szellemében a reform fő feladata az analfabetizmus felszámolása, a lehető legtöbb gyerek bevonása az oktatásba. Az oktatás rendszere, amely eddig az egyháznak volt alárendelve, első alkalommal kerül az állam fennhatósága alá.

A «Ratio Educationis» bevezetésből és három főrészből áll. Az egyes részek szakaszokra, fejezetekre, paragrafusokra oszlanak. A bevezetésben szó van a tanügy fontosságáról, elsőbbségéről, felsorolásra kerülnek a nemzetiségek, felekezetek és polgári osztályok, melyek a Magyar Királyság területén élnek, valamint az oktatás minden ágazata: népiskolák, gimnáziumok, akadémiák, egyetemek. A későbbiekben kiemelik, hogy az oktatási rendszer újjászervezése akkor lesz hatékony, ha a tanítók megfelelő fizetést kapnak, ha a tanító munkáját értékelni fogják, s a tanítói hivatást tisztelet övezi abban az esetben, ha az állam megfelelő módon finanszírozni és ellenőrizni fogja az oktatási intézményeket [5, 25]. A bevezetés végén indoklása következik a dokumentum három főrészre osztásának (6. §) [1, 42–43].

Az első részben, melynek címe: «De politica-economica Scholas administrandi ratione generatim» az iskolaügy szervezetéről és igazgatásáról van szó (7–81. §§). A Ratio lerakta a polgári tanügyigazgatás állami szervezetének alapjait. Magyarország 9 iskolai tankerületre volt felosztva. A tankerületek székhelye (11. §): Buda, Pozsony, Besztercebánya, Győr, Pécs, Kassa, Ungvár, Nagyvárad, Zágráb. A tankerület élén a tankerületi királyi főigazgató állt («Regii provinciales studiorum directores»), munkáját a népiskolai tanfelügyelő segítette [1, 47–48]. Minden tankerületben «normál» négyosztályos iskolák jöttek létre, amelyek például szolgáltak más népiskolák számára, ugyanakkor gondoskodtak a tanítók képzéséről is [1; 5, 25]. A népiskolai tanítók képzése néhány hónapig tartott, és speciális szakvizsgák letételével fejeződött be [6, 24].

A második rész «De Institutione et argumentis studiorum» tartalmazza a tervezés szabályzatát és a különböző szintű oktatási intézmények tanítási folyamatának a tartalmát (82–201. §§). A harmadik rész «De Scholarum politia seu disciplinae procuratione» az oktatási intézmények vezetési sajátosságait tárja fel (202–254. §§) [1; 5; 8].

Érdemes megemlíteni, hogy a «Ratio Educationis» nem törvény, hanem csak királyi rendelet, amely nagy ellenállásba ütközött a protestánsok részéről, akik ignorálták az adott dokumentum követelményeinek teljesítését az tanintézményeikben.

1782-ben az állami vezetés csökkentette Magyarországon a tankerületek számát hatra. A tankerületek székhelye: Buda, Pozsony, Kassa, Besztercebánya, Győr, Zágráb. Ez az adminisztrációs felosztás 1850-ig volt érvényben [7, 291]. Kárpátalja a kassai tankerülethez tartozott.

Kárpátalján a tanítóképzés a népiskolák számára Bacsinszky András (1732–1809), munkácsi görög-katolikus püspök kezdeményezésére indult el [3, 5]. 1793-ban Popovics Demeter tanítót helyezik Ungvárra azzal a céllal, hogy szervezze meg a tanítók képzését a népiskolák számára. Idővel Popovics Demeter lesz a «normál» iskola első igazgatója. A tanfolyam öt téli vagy nyári hónapig tart [3, 6–7; 6, 27]. 1805-ben Popovics Demetert kinevezik a kassai tankerület tanfelügyelő helyettesének [3, 6].

1806. november 4-én I. Ferenc császár (Franz Joseph Carl von Habsburg-Lothringen) (1768–1835), aki 1792-ben lépett trónra kiadatta a második «Ratio Educationis»-t. A rendelet hat tankerület jelölt ki: Buda, Pozsony, Győr, Kassa, Besztercebánya és Zágráb székhellyel; lehetőség nyílt az anyanyelvi oktatásra [4, 42].

1808–1831 között tanfelügyelő helyettes (Pro-Inspector), 1831–1835 között pedig tiszteletbeli tanfelügyelő (Emeritus Pro-Inspector) Kricsfalusy György. 1835-től Kricsfalusy Györgyöt követi Lucskay Mihály (1789–1843), történész, nyelvész, művészeti, oktatási és egyházi

személyiség, aki 1838-ig gondoskodott a tanítóképzőről.

1839-ben az ungvári tanítóképző igazgatójának Csurgovics Jánost (1791–1862) nevezték ki, aki jelentős szerepet játszott az iskola szervezésében, valamint a tanítók képzésében a népiskolák számára. Rendelkezik az első intézményi pecsét elkészítésének érdekében, melyen Magyarország címere szerepel latin felírással: Sigillum gr. cath. Scholae Praeparand. Ungvariensis 1841 (a szerző fordításában: A görög-katolikus tanítóképző pecsétje. Ungvár 1841) [3, 19–25]. 1834-ben az öthónapos tanfolyamot tízhónapos váltotta fel [3, 22].

Az 1845-ben megjelenő iskolarendszer (Systema Scholarum) a tanítóképzést két évfolyamúra emeli, de meghagyja továbbra is a fő elemi iskolák kötelékébe [9, 31]. 1845-ben hivatalosan magyar lett az ügyvitel nyelvezete a latin helyett; a latin volt eddig az időpontig érvényben a dokumentáció nyilvántartására [3, 34]. 1861-ben a kormányzat a német nyelvet igyekszik bevezetni, és csak azon oktatóknak hajlandó fizetni, akik németül tanítják tantárgyukat. Tiltakozásul a rendelet ellen 1861. november 26-án Csurgovics János lemond tisztségéről. 1862. szeptember 18-án Lichvártsik Mihály [3, 38–39] teológia tanárt nevezik ki igazgatónak.

A kutatás következtetései és a perspektívái. Mint az látható, a tanítók képzése a népiskolák számára a régióban a munkácsi görög-katolikus püspök, Bacsinszky András (1732–1809) indítványozására kezdődött, és Mária Terézia császárnő 1777. augusztus 22-ei tanügyi rendeletének megfelelően folyt. A rendelkezés a magyarországi és a hozzá tartozó vidékek új oktatási rendszerére vonatkozott, s a következő okiratban fogalmazódott meg: «Ratio Educationis totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas». A reform fő feladata: az analfabetizmus felszámolása, mind több gyermek bevonása a közoktatásba, az oktatás és az egyház kettéválasztása. Minden iskolai tankerületben négyosztályos normaiskolák jöttek létre, melyeknek keretei között a tanítóképzés intézményesült.

A rendelkezésnek megfelelően az ország észak-keleti része az ungvári tankerület hatáskörébe került és 1793-ban Ungváron létesült normaiskola tanítóképző tagozattal. A tanfolyam öt téli vagy öt nyári hónapot vett igénybe. 1806. november 4-én új szerkesztésben jelenik meg a «Ratio Educationis», mely rendszerezi az eddig kiadott törvényeket, rendeleket, utasításokat (a normaiskola tanítóképző tagozata ebben az időben már a «schola praeparandum»).

Az 1845-ben megjelent «Systema Scholarum» oktatási reform szerint a képzés ideje két évre növekszik, ugyanakkor nem önálló oktatási intézmény, hanem a normaiskola keretein belül működik.

A további kutatás perspektívája abban rejlik, hogy megvizsgáljuk a kárpátaljai tanítóképzés alakulását különböző történelmi korszakokban, ami lehetőséget teremt arra, hogy tökéletesítsük és sokoldalúvá tegyük az alsó tagozatos tanítók oktatását a korszerű reformok tükrében, s megtaláljuk azt az utat, mely a szakmai tudásuk elmélyítéséhez vezet.

Irodalom

1. Az 1777-iki Ratio Educationis // Forditotta, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: dr. Friml Aladár. Pedagógiai Könyvtár. I. kötet. Szerk.: Kornis Gyula. – Budapest : Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület, 1913. – 271. p.

2. Finászy Ernő. A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában / Ernő Finászy. – II. kötet: 1773–1780. – Budapest : Magyar Tudományos Akadémia, 1902. – 525. p.

3. Kaminszky Géza. Emlék-album az Ungvári Kir. Gör. Kath. Éneklész-Tanítóképezde 100 éves fennállásának jubileumára 1893–94-ik tanévben / Géza Kaminszky. – Ungvár : Jäger Bertalan Könyvnyomdája és Könyvkötészete, 1894. – 163. p.

4. Kardos József. 1000 éves a magyar iskola (996–1996) / József Kardos, Elemér Kelemen // Szerk.: Balogh László. – Budapest : Korona Kiadó Kft., 1996. – 192. p.

5. Kiss Áron. A magyar népiskolai tanítás története / Áron Kiss. – I. füzet. – Budapest : Franklin-társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda, 1881. – 480. p.

6. Kiss József. A magyar tanítóképzés statisztikai adatai / József Kiss // Magyar Tanítóképző. – 1929. – 1. sz. – pp. 22–35.

7. Mészáros István. Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe / István Mészáros, András Németh, Béla Pukánszky. – Budapest : Osiris Kiadó, 2003. – 417. p.

8. Német András. A magyar tanítóképzés története (1775–1975) / András Német. – Zsámbék : Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, 1990.–122, [53] p.

9. Szakál János. A magyar tanítóképzés története / János Szakál. – Budapest : Hollóssy János Könyvnyomtató, 1934. – 147. p.

References

1. Kornis, Gy. (ed.) (1913). Az 1777-iki Ratio Educationis [The 1777 Ratio Educationis] // Forditotta, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: dr. Friml Aladár. Pedagógiai Könyvtár. I. kötet. – Budapest : Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület.

2. Finászy, E. (1902). A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. II. kötet: 1773–1780 [History of the Public Education in Hungary at the Time of Maria Theresa. Volume II: 1773–1780]. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

3. Kaminszky, G. (1894). Emlék-album az Ungvári Kir. Gör. Kath. Éneklész-Tanítóképezde 100 éves fennállásának jubileumára 1893–94-ik tanévben [Memorial-Album of Ungvár Commissioned Greek Catholic Chorister-Teacher-Training Seminary for its 100th Anniversary in the 1893–94 Academic Year]. Ungvár: Jäger Bertalan Könyvnyomdája és Könyvkötészete.

4. Kardos, J., Kelemen, E. & Balogh, L. (ed.) (1996). 1000 éves a magyar iskola (996–1996) [1000th Anniversary of the Hungarian School (996–1996)]. Budapest: Korona Kiadó Kft.

5. Kiss, Á. (1881). A magyar népiskolai tanítás története [History of the Hungarian Public School Instruction]. Budapest: Franklin-társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda.

6. Kiss, J. (1929). A magyar tanítóképzés statisztikai adatai [Statistical Data of the Hungarian Teacher-Training]. In O. Molnár (ed.), Hungarian Teacher Training, 42 (1), (pp. 22–35). Budapest: Kiadja a Tanítóképző-int. Tanárok Orsz. Egyesülete.

7. Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2003). Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe [History of Education. Introduction to the history of pedagogy and schooling]. Budapest: Osiris Kiadó.

8. Német, A. (1990). A magyar tanítóképzés története (1775–1975) [History of the Hungarian Teacher-Training (1775-1975)]. Zsámbék: Zsámbéki Tanítóképző Főiskola.

9. Szakál, J. (1934). A magyar tanítóképzés története [History of the Hungarian Teacher-Training]. Budapest: Hollóssy János Könyvnyomtató.

На основе исследования документальных материалов Государственного архива Закарпатской области и Национальной библиотеки имени Сейчени (г. Будапешт) в статье рассмотрены основные тенденции развития профессионального педагогического образования Закарпатья конца XVIII – первой половины XIX века. В контексте системных образовательных трансформаций, которые имели место на этапе пребывания закарпатских земель в составе монархии Габсбургов, обоснованно генезу профессиональной подготовки учителей для начальных школ как следственно-зависимые преобразования в ее организации, управлении, структуре, содержании деятельности, детерминированы государственно-территориальным подчинением региона.

Ключевые слова: *учитель начальной школы, образовательные законы, Габсбургская монархия, Венгерское королевство, Закарпатье.*

On the basis of studying the documents from the State Archives of the Transcarpathian region and the National Széchényi Library in Budapest the article deals with the main tendencies of developing professional pedagogical education in Transcarpathia in late XVIII – the first half of XIX century. In the light of systematic educational transformations that took place in the period when the Transcarpathian lands belonged to the Habsburg monarchy, the author substantiates the development of the professional training of teachers of primary schools as consequence-dependent transformations in its organization, management, structure, core activity that are determined by the region's state and territorial subordination. Training of teachers for the region's public schools started with the patronage of the bishop of Mukachevo Greek-Catholic eparchy A. Bachynskyi (1732–1809) and was performed according to Maria-Theresia's Decree of 22 August 1777 on the introduction of a new system of education in Hungary and its provinces: «Ratio Educationis totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas». The main tasks of the reform included: liquidation of illiteracy, covering by the primary education of the maximum number of children, separation of school from church. In each school district, four-year «normal» schools were established. The schools had praeparanda aimed at training teachers for public schools. In 1793 teacher D. Popovych was sent to Uzhgorod to organize and head the training of pedagogical staff for public schools and later on he became director of the first praeparandum. The training course lasted 5 winter or 5 summer months. On 4 November 1806 a new edition of «Ratio Educationis» was published that systematized the laws, ordinances, instructions adopted before and provided for the quantitative increase of praeparanda. According to the 1845 educational reform «Systema Scholarum» the period of study in praeparanda increased to two years, however they still were not independent educational establishments and functioned within «normal» schools.

Key words: *teacher of primary school, educational laws, the Habsburg monarchy, Hungarian kingdom, Transcarpathia.*

UDK 37.01; 378.4

Jan Sikora
Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, Polska

SZTAŁCENIE EKONOMICZNE JAKO ELEMENT EDUKACJI ZINTEGROWANEJ

Przedmiotem artykułu jest analiza dotycząca usytuowania edukacji ekonomicznej na tle szeroko rozumianej koncepcji kształcenia zintegrowanego. Wprawdzie ten model kształcenia, dość konsekwentnie, jest realizowany w Polsce na etapie edukacji wczesnoszkolnej, to wdrożenie tego zamysłu na kolejnych etapach edukacji znajduje swoje uzasadnienie w potrzebie ukształtowania całościowego obrazu złożonej rzeczywistości, w jakiej funkcjonuje współczesny człowiek. Wobec znaczenia, które w życiu ludzi przypisuje się koniecznościom ekonomicznym wydaje się, że edukacja w dziedzinie ekonomii może stanowić wyrazisty aspekt kształcenia zintegrowanego na każdym poziomie kształcenia.

Słowakluczowe:kształceniezintegrowane, edukacjaekonomiczna, przedsiębiorczość, celeedukacyjne

Istotną przesłanką dyskursu dotyczącego koncepcji edukacyjnych może być pogląd, że ani język pedagogiki, ani pedagogiczne działania nie mają charakteru obiektywnego, nie są czymś oczywistym, naturalnym ani koniecznie pożądanym. Są zawsze wynikiem nieustannie prowadzonych kulturowych negocjacji społecznych, uruchamianych wobec potrzeby społecznego ustalenia, jaki świat uznajemy za «swój», jak go mamy rozumieć i waloryzować, jakie nadawać mu znaczenia [2, s.28].

Tak postawiona teza skłania do namysłu dotyczącego wdrażanych koncepcji edukacyjnych, wśród których można wyróżnić podejścia skoncentrowane na:

– realizacji programów nauczania, w których przyjmuje się zasadę kierowniczej roli nauczyciela,

– uczniu jako podmiocie procesu edukacji, w których oddziaływania pedagogiczne skupione są na tworzeniu warunków dla aktywizacji wychowanków w procesie kształcenia.

W każdym jednak przypadku, debata pedagogiczna skupiona jest wokół sposobów definiowania i interpretowania mechanizmów rozwojowych uczniów oraz oddziaływań wychowawczych zmierzających do osiągnięcia postawionych celów edukacyjnych. Teoretyczne podstawy tej debaty egzemplifikują się w różnych podejściach, wśród których D. Klus-Stańska wyróżnia dyskursy:

– funkcjonalistyczno-behawiorystyczny,
– humanistyczno-adaptacyjny,
– konstruktywistyczno-rozwojowy,
– konstruktywistyczno-społeczny,
– krytyczno-emancypacyjny [2, s.46].

Wymienione podejścia można analizować ze względu na teoretyczne przesłanki określające ramy określonego dyskursu dotyczące społecznych interakcji oraz przemian rozwojowych dokonujących się w trakcie życia ludzkiego, a także sposobów tworzenia wiedzy, mechanizmów uczenia się i sposobów oddziaływań wychowawczych. Zaprezentowana wielość perspektyw, wokół których może koncentrować się debata pedagogów skłania do sformułowania pytania o relacje między dyskursami i możliwości ich syntezy z uwagi na normatywny charakter konstytutywnych elementów poszczególnych propozycji. Niezależnie od możliwej do przyjęcia perspektywy teoretycznej, w praktyce pedagogicznej mamy do czynienia z mniej lub bardziej wyrazistym opowiedzeniem się na rzecz wybranej opcji lub też eklektycznego wyboru wybranych postulatów charakterystycznych dla różnych paradygmatów. Na tle wielokierunkowo zorientowanej debaty teoretycznej pojawia się koncepcja całościowego nauczania, której zastosowanie w praktyce edukacyjnej powinno umożliwić uwolnienie się od schematu transmisji wiedzy i zastosowanie form i metod kształcenia odpowiednio do specyfiki rozwoju ucznia i złożonej materii współczesnego świata. Taka koncepcja pracy i organizacji systemów edukacyjnych może stanowić dobrą formę obejmującą indywidualne doświadczenia będące odwzorowaniem kultury i systemu społecznego, w którym człowiek funkcjonuje oraz zarysowanie sposobów rozstrzygania pojawiających się problemów.

Na tym tle zasadniczą kwestią jest operacyjne wdrożenie postulatów charakterystycznych dla kształcenia zintegrowanego. Realizacja tak postawionego zadania wymaga precyzyjnego określenia sposobu rozumienia pojęcia edukacji zintegrowanej, które w literaturze przedmiotu powiązane jest z poszukiwaniem możliwości przeciwdziałania fragmentaryzacji i atomizacji wiedzy i dostosowaniem procedur, form i kształcenia do specyfiki określonego etapu rozwoju człowieka i sposobów poznawania świata [2, s.534]. Realizacja tego postulatu w praktyce pedagogicznej oznacza podejmowanie działań na rzecz kształcenia poprzez łączenie treści, metod, form i rodzajów aktywności. Należy przy tym zwrócić uwagę, że ze względu na przesłanki teoretyczne dotyczące specyfiki rozwojowej dzieci i trudności we wdrażaniu koncepcji kształcenia zintegrowanego, metoda ta znajduje w Polsce zastosowanie na etapie kształcenia wczesnoszkolnego w klasach I – III. Otwartą, jak się wydaje kwestią jest kształtowanie całościowego obrazu świata i nabywanie umiejętności rozwiązywania ważnych dla człowieka problemów na dalszych etapach kształcenia.

W tym kontekście, wyzwaniem dla systemów edukacyjnych jest wyspecyfikowanie treści kształcenia, które w zasadniczy sposób stanowią o rozwiązywaniu problemów człowieka we współczesnym świecie.

Przyjmuje się powszechnie, że rozwiązywanie problemów człowieka w świecie materialnym jest zdominowane obecnie przez myślenie ekonomiczne. Podstawą tej orientacji jest świadomość, iż działalność gospodarcza jest jednym z zasadniczych i najbardziej dynamicznych obszarów życia społecznego, a przesłanki ekonomiczne w znacznym stopniu wyznaczają strategie funkcjonowania ludzi. Oznacza to z jednej strony potrzebę przygotowania jednostki do funkcjonowania w środowisku zorientowanym ekonomicznie, z drugiej zaś traktowanie edukacji w dziedzinie ekonomii jako jednej z ważnych osi kształcenia zintegrowanego. W tej sytuacji, chociaż zasadniczym problemem staje się określenie zakresu niezbędnej wiedzy i umiejętności ekonomicznych niezbędnych do owocnego funkcjonowania i zachowania podmiotowości jednostki w warunkach rozwiniętej gospodarki kapitalistycznej, to niemniej ważną kwestią są procesy integrowania tej wiedzy w całokształcie edukacyjnych oddziaływań.

Realizacja tych zdań oznacza między innymi zapewnienie spójności deklarowanych celów edukacyjnych zgodnie z potrzebami wychowanków na poszczególnych etapach kształcenia wg sekwencji: szkoła podstawowa – aktywność, gimnazjum – samodzielność, liceum – dojrzałość. Zaprezentowana logika będzie musi w Polsce ulec przewartościowaniu w związku ze zmianami organizacyjnymi w systemie kształcenia, które sprowadzają się do wygaszenia gimnazjów i utrzymania w systemie oświaty szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych – liceów i szkół branżowych I i II stopnia.W ramach systemu oświaty dokumentem wyznaczającym cele edukacyjne oraz sposoby ich realizacji i ewaluacji są *podstawy programowe* obowiązujące na określonym etapie edukacyjnym.

W szkole podstawowej najważniejszym celem kształcenia jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest zdobycie wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności, które w przypadku edukacji ekonomicznej wyrażają się w przygotowaniu do aktywnego uczestnictwa w warunkach gospodarki rynkowej. Z kolei w szkole branżowej I stopnia celem edukacji jest przygotowanie uczniów do uzyskania kwalifikacji zawodowych, a także, jak w przypadku innych typów szkół, do pracy i życia w warunkach współczesnego świata, umożliwiając jednocześnie kontynuację kształcenia w branżowej szkole II stopnia i dalszego kształcenia.

Przykładowo, szczegółowe cele kształcenia w zakresie przedsiębiorczości w szkole branżowej I stopnia odnoszą się do przyswojenia sobie: zasad funkcjonowania przedsiębiorstwa, charakterystyki mechanizmów funkcjonowania gospodarki i instytucji rynkowych, roli państwa w gospodarce; analizy aktualne zmiany i tendencje w gospodarce świata i Polski; rozróżniania i porównywania form inwestowania i wynikającego z nich ryzyka [3].Określonym w ten sposób celom przyporządkowane są szczegółowe treści kształcenia.

W dotychczasowej formule, kształcenie zintegrowane prowadzone jest na etapie edukacji w klasach I – III. W klasach IV – VIII a także w szkołach ponadpodstawowych przyjęty jest układ przedmiotowy. Jednocześnie kształcenie w zakresie ekonomii w szkole podstawowej ma charakter sygnalny, a w szkole branżowej oraz liceum ogólnokształcącym i technikach na podbudowie gimnazjum realizowane jest przede wszystkim na zajęciach z przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości.*

Dotychczasowe doświadczenia i przeprowadzone badania wskazują, że efektywność kształcenia w dziedzinie ekonomii w systemie szkolnym, rozumiana jako pochodna potencjału wykorzystania systemu kształcenia, jest niezadowalająca. Bardzo niski poziom osiągnięć szkolnych uczniów można zaliczyć do kategorii niepowodzeń szkolnych. Jedną z ważnych przyczyn niepowodzeń szkolnych w tym zakresie jest niewłaściwy sposób organizacji kształcenia, stosowanie nieadekwatnych metod nauczania i nietrafne wykorzystanie czynników dydaktycznych[5, s. 145-146]. Oznacza to niewystarczające przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań edukacyjnych w tym obszarze. Trudności w przekazie i nabyciu potrzebnej wiedzy i umiejętności związane są z opisywaniem rzeczywistości przy użyciu abstrakcyjnych modeli i kategorii ekonomicznych mających ograniczoną moc wyjaśniającą zachowań jednostkowych i grupowych w obszarze aktywności uwarunkowanej ekonomicznie. W tej sytuacji kluczową kwestią jest zaproponowanie rozwiązań metodycznych odpowiednich dla określonego etapu kształcenia. Właściwą strategią jest tu symulowanie wykonywania zadań zbliżonych do rzeczywistych działań niezbędnych dla rozstrzygnięcia określonych problemów.

Dobrym przykładem takich symulacji jest zaproponowany przez D. Owena sposób nabywania kompetencji finansowych już na wczesnym etapie edukacji dziecka. Symulacja ta skoncentrowana jest na formowaniu teorii pieniądza jako użytecznego narzędzia przy rozwiązywaniu problemów związanych z funkcjonowaniem w ramach gospodarki rynkowej. Celem podjętego przez D. Owena przedsięwzięcia było nauczenie dzieci rozumienia znaczenia takiej kategorii ekonomicznej, jaką jest pieniądz, a jednocześnie samodzielnej kontroli swoich wydatków. W tym celu założył specyficzny bank, którego klientami były jego dzieci. Specyfika takiego banku polega na przystosowaniu form jego działania do możliwości percepcyjnych dziecka. Oznacza to, między innymi, że stopa oprocentowania musi być ustalona na takim poziomie aby klient-dziecko łatwo zauważyło realny wzrost oszczędzanej sumy a jednocześnie miało swobodny dostęp do dysponowania zgromadzonymi środkami. Przekonanie bowiem, że pieniądze należą tylko do nich, nie skłania dzieci do natychmiastowego pozbycia się posiadanych walorów. Ważną wskazówką metodyczną jest przy tym unikanie zbyt abstrakcyjnych opisów zachodzących procesów, które nie są konieczne dla zrozumienia problemu. W przypadku dzieci, nie ma konieczności wyjaśniania np. mechanizmu procentu składanego. Wystarczy, że dziecko obserwuje, co dzieje się na jego koncie miesiąc po miesiącu [1].

Kluczową kwestią w omawianym przypadku jest uwzględnienie możliwości poznawczych, charakterystycznych dla danego etapu rozwoju a jednocześnie umożliwienie samodzielnego podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Mamy tutaj do czynienia z opanowaniem konkretnej kompetencji oraz osiągnięciem ważnego celu wychowawczego dotyczącego kształtowania postawy odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Jest to jednocześnie przykład świadomego łączenia celów kształcenia z celami wychowawczymi.

Sprawą otwartą jest usytuowanie kształcenia w dziedzinie ekonomii na kolejnych etapach kształcenia. W przypadku starszych uczniów przekonanie o zasadniczym znaczeniu edukacji ekonomicznej dla współczesnego człowieka może uzyskać swoją egzemplifikację w praktyce pedagogicznej w postaci standardu pracy szkoły. Standard pracy szkoły ma zwykle formę dokumentu, w którym przedstawiona jest koncepcja rozwoju szkoły uwzględniająca wartości, misję, wizję, priorytety i kierunki rozwoju. Wydaje się, że usytuowanie edukacji ekonomicznej jako ważnego elementu standardu pracy szkoły jest ze wszech miar uzasadnione. Interesującym argumentem na rzecz takiego projektu są wyniki sondażu przeprowadzonego wśród kilkudziesięciu nauczycieli różnych przedmiotów w warszawskich szkołach średnich. Uzyskane dane wskazują, że około 60% nauczycieli nie nawiązuje w trakcie swych lekcji do tematyki ekonomicznej. Jednocześnie prawie połowa z nich jest zdania, że problematyka ekonomiczna powinna wyznaczać standard pracy współczesnej szkoły. Niedostatki kompetencyjne w zakresie wiedzy ekonomicznej odczuwa ponad 50% badanych nauczycieli, ale prawie 80% respondentów wyraża przy tym opinię, że w programach kształcenia nauczycieli niezbędny jest blok przedmiotów ekonomicznych. Wskazuje to na upowszechniającą się wśród nauczycieli świadomość, że warunkiem skutecznego organizowania i realizacji procesów wychowania jest rozumienie i wartościowanie stosunków ekonomicznych, w znacznym stopniu wyznaczających tożsamość współczesnego człowieka [4, s. 147 -148].

Na tym tle można sformułować tezę, że niezależnie od aktualnie przyjętych i realizowanych programów edukacyjnych, kształcenie w dziedzinie ekonomii stanowi istotny element przygotowania uczniów do funkcjonowania w warunkach rozwiniętej gospodarki kapitalistycznej. Uwarunkowania ekonomiczne stanowią bowiem ramy, w których realizuje się obecnie rozwój jednostki i społeczeństwa. Stąd też edukacja w tym zakresie stanowi konstytutywny element kształtowania całościowego obrazu świata.

Bibliografia

1. D. Owen: Bank Taty. Studio Emka. Warszawa 2003.
2. Pedagogika wczesnoszkolna, red. naukowa D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska. WAiP. Warszawa 2009.
3. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących i techników. MEN. 2017.
4. Podstawa programowa dla szkół branżowych I stopnia. MEN. 2017.
5. J. Sikora: Edukacja ekonomiczna jako niezbędny składnik wykształcenia ogólnego. WSP. Warszawa 2011.

Предметом статті є аналіз розвитку економічної освіти в контексті загальної комплексної освіти. Підкреслено, що на етапі дошкільної освіти модель формування економічної культури є яскраво вираженим освітнім явище. Водночас варто зосередити увагу на формуванні економічних компетентностей на наступних рівня загальної системи освіти, на необхідності врахування комплексної картини складної реальності, в якій функціонує сучасна людина . Зважаючи на важливість економічних потреб у житті людини, видається, що освіта в галузі економіки може бути ключовим аспектом комплексної освіти на кожному рівні освіти.

Ключові слова: *інтегроване виховання, економічна освіта, підприємництво, освітні цілі*

The subject of the article is the analysis regarding the location of economic education in the context of the broadly understood concept of integrated education. Although this model of education, quite consistently, is implemented in Poland at the early childhood education stage, implementation of this idea at subsequent stages of education finds its justification in the need to shape a comprehensive picture of the complex reality in which a modern man functions. In view of the significance of economic necessities in human life, it seems that education in the field of economics can be a distinctive aspect of integrated education at every level of education.

Key words: *integrated education, economic education, entrepreneurship, educational goals*

РОЗДІЛ ІІ

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 37:738 (477.87)

Андрушек Дарина Іванівна,
викладач, Коледж мистецтв ім. А.Ерделі
Закарпатської академії мистецтв, м. Ужгород

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ВІДДІЛУ «ХУДОЖНЯ КЕРАМІКА» (ВІД УЖГОРОДСЬКОГО ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВОГО УЧИЛИЩА ДО ЗАКАРПАТСЬКОЇ АКАДЕМІЇ МИСТЕЦТВ): ОСОБИСТІСНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

У даному дослідженні розглядається проблема становлення і розвитку відділу «Художня кераміка» у післявоєнний період: від заснування Ужгородського художньо-промислового училища до Закарпатської академії мистецтв. На основі аналізу фахової літератури, архівних матеріалів розкрито роль соціально-економічних факторів та провідних фахівців у сфері образотворчого мистецтва та художньої кераміки у цьому процесі. Визначено також особливості матеріально-технічної бази, роль курсового та дипломного проектування і різних видів практик у підготовці кваліфікованих фахівців.

***Ключові слова**: художня кераміка, мистецька освіта, училище, коледж, академія, підготовка фахівців, курсова, дипломна роботи, практика.*

Постановка проблеми. Як і в усіх галузях наук, так і у мистецькій освіті, є свої періоди розквіту та занепаду. Але порівняно з сучасним тенденціями в зарубіжному та українському мистецтві, кераміці, творчості провідних художників світу, ці періодичні коливання не впливали негативно на розвиток мистецької освіти Закарпаття.

Педагогічна діяльність у мистецьких навчальних закладах є різноплановою та своєрідною, змінюється та вдосконалюється під впливом історичних, соціально-економічних, культурних, цивілізаційних змін. Так, від початку заснування Ужгородського художньо-промислового училища та його відділів до Закарпатської академії мистецтв в освітньому закладі змінилася не тільки його назва, а й статус, викладацький склад, вимоги до їх професійної та педагогічної майстерності, до методів та технологій навчання, матеріально-технічної бази, сформувалась значна конкуренція на ринку освітніх послуг, що і вимагає пошуку нових, сучасних шляхів вдосконалення освітнього процесу з опорою на історичний досвід попередніх поколінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку Ужгородського художньо-промислового училища, його структурних підрозділі, і, зокрема відділу «Художньої кераміки», не стало окремим об'єктом дослідження мистецтвознавчої науки. Так, І.І. Небесник у праці «Культурологія. Образотворче мистецтво і художня освіта Закарпаття (ХХ століття)» описує історію Ужгородського художньо-промислового училища, його заснування та розвиток [3]. М.Ю.Кіяк у статті «Концептуальні засади вибору змісту підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва у Закарпатському художньому інституті» звертає основну увагу на внутрішню систему розвитку відділів декоративно-прикладного мистецтва в Закарпатському художньому інституті [4].

Мета статті: розкрити особливості становлення та розвитку відділу «Художня кераміка» сучасної Закарпатської академії мистецтв в історичному та особистісно-організаційному аспектах.

Результати дослідження. Ужгородські художники після закінчення Другої світової війни мріяли про заснування першого вищого художнього навчального закладу, в якому б молоді таланти могли навчатися мистецтву на академічному рівні. Адальберт Ерделі мріяв про створення інституту чи академії, погоджував це питання як із керівництвом Спілки художників України, так і з радянським керівництвом краю. Улітку 1945 року з Києва приїжджали Микола Глуженко, Василь Косіян, Міністр освіти УРСР Павло Тичина й інші діячі культури та мистецтва. Адальберт Ерделі знайшов приміщення для майбутнього навчального закладу, яким став будинок колишньої жіночої вчительської семінарії. Восени навіть проводилися вступні випробування до інституту. Однак, не зважаючи на це, ідея про вищу школу на Закарпатті не була підтримана владою [1].

У березні 1946 року розпочав свою діяльність перший державний художній навчальний заклад на Закарпатті, який отримав назву «Ужгородське художньо-промислове училище». Першим директором училища було призначено Адальберта Ерделі, а на посаду завідувача навчальної частини – Василя Крайняницю. Згодом навчальним закладом керували: Павло Балла, Іван Барнич, Йосип Пал, Іван Манайло, Іван Когутич, Борис Сливка, Іван Небесник, Марина Кіяк, Петро Петрище, Одарка Сопко, Марія Копанська. Сьогодні колектив очолює Мар'яна Поляк.

В Ужгородському художньо-промисловому училищі викладалися такі академічні дисципліни, як: анатомія, рисунок, живопис, композиція, історія мистецтв тощо.

Згодом у відповідності з тенденціями, що мали місце в мистецькій освіті, Ужгородське художньо-промислове училище було перейменовано в училище прикладного мистецтва [2].

В 1958 р. в Ужгородському училищі прикладного мистецтва було відкрито відділення художньої кераміки, що має визнану славу впродовж майже піввікової історії. Значний внесок у розвиток цього відділення зробили перші працівники, а саме: Янош Корнелійович Бендик [3, с. 3-7]; Дунчак Аттила Янович; Людмила Сергіївна Аверкієва, яка на замовлення Центрального-методичного фонду (м. Москва) розробила програму з композиції кераміки, за якою до 1995 року займалися навчальні заклади прикладного мистецтва Радянського Союзу; Роман Дмитрович Дяківський; Магдалина Іванівна Пуглик (Белень); Галина Олексіївна Маркакова (Затулкина); Агнеса Миколаївна Медвецька [7]. Значний вклад у розвиток відділення зробили і Анатолій Андрійович Коптєв, Костянтин Митрофанович Лозовий – викладачі спецдисциплін.

У перші роки діяльності відділу художньої кераміки основними виробами була гончарна кераміка з червоної глини, майолікові іграшки, чорно-лощена кераміка. Усі вироби випалювалися в печі училища, що працювала на букових дровах. Студенти училища під час виконання курсових і дипломних робіт, проходження практик працювали на керамічних фабриках Закарпаття і за його межами, де удосконалювали технології виготовлення майолікових, фаянсових і фарфорових художніх виробів.

У середині 1980-х років навчальним закладом закуплено електричні керамічні печі, що значно полегшило роботу та економило час. Печі забезпечували випал гончарних, майолікових та теракотових виробів.

Упродовж 1980-1990 років навчання з композиції, а також

роботу над курсовими і дипломними проектами забезпечували нові кадри: Ірина Володимирівна Ерфан; Ольга Борисівна Лукач; В'ячеслав Іванович Віньковський, роботи якого були представлені на виставках багатьох країн світу, зокрема Росії, Чехії, Угорщини, Канади, Франції, Голландії та ін. У 2000 році нагороджений премією та дипломом «За декоративність» на першому Національному симпозіумі гончарства «Опішне-2000». 2001 року брав участь у Всеукраїнському симпозіумі кераміки «Україна соборна» (Слов'янськ, 2005) та багато інших.

У 1995 році за підтримки видатного митця, ректора Львівської академії мистецтв, академіка Еммануїла Миська колектив Ужгородського училища прикладного мистецтва розпочав активну роботу щодо здобуття навчальним закладом нового статусу. Тож у червні 1995 року училище реорганізувалося в Ужгородський коледж мистецтв ім. А.Ерделі з правом підготовки бакалаврів [3, с.8-10]. А з 2003 року створено Закарпатський художній інститут (ЗХІ) (наказ Міністерства освіти і науки України від 25 вересня 2003 року № 657). На виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 15 червня 2003 року № 361-р «Про утворення Закарпатського художнього інституту» Ужгородський коледж мистецтв ім. А. Ерделі увійшов до складу Закарпатського художнього інституту [8].

Із 2000-х років у коледжі мистецтв та в Закарпатському художньому інституті у відділі художньої кераміки працювали та працюють до даного часу: Беата Петрівна Корн; Віктор Васильович Мельничук; Наталія Олексіївна Попова, яка активно займається творчою діяльністю та бере участь у багатьох виставках, серед них: виставка студентських робот, Ганновер, Німеччина (1994 р.), виставка сучасного мистецтва (графіка), музей Й.Бокшая (2000 р.), пленерні виставки в м.Зологерсег (графіка) Угорщина (2002-2003 рр.), «Лемківський Єрусалим» (кераміка), Польща (2005 р.) та багато інших; Віталій Юрійович Трєгубов; Тетяна Михайлівна Шпонтак (Яцків); Дарина Іванівна Андрушек (Яцина), яка у 2015 році стала членом Всеукраїнської творчої спілки дизайнерів України [7].

Важливою складовою у підготовці фахівців у Закарпатському художньому інституті та коледжі мистецтв ім. А.Ерделі (відділі «Художня кераміка») є виконання курсових та дипломних робіт. У закладі вже сформувались певні традиції та композиційні підходи до даного виду науково-дослідних робіт студентів. Упродовж тривалого часу шляхом послідовної реалізації прийнятих програм, обізнаності викладачів зі світовими тенденціями розвитку кераміки досягнуто високої мистецької якості навчально-творчих робіт студентів відділу. Серед тем курсових робіт можна виділити анімалістичну пластику, тематичні декоративні панно та інше. Виконання курсової роботи сприяє вдосконаленню студентами знань і умінь технологічних властивостей матеріалу, виявлення його естетичних та образних якостей.

Нині на кафедрі декоративно-прикладного мистецтва, а саме у відділі художньої кераміки, викладають такі фахові дисципліни, як: рисунок, живопис, основи композиції, проектування, профмайстерність, скульптура, комп'ютерна графіка, технологія та матеріалознавство кераміки, гончарна справа, художні промисли, історія мистецтв та інші дисципліни. Також на відділі передбачені навчальними планами такі види практики:

- етнографічна практика (90 год.);
- виробнича практика (90 год.);
- технологічна практика (90 год.);
- переддипломна практика(150 год.)

Отже, випускники відділу художньої кераміки у своїх роботах не лише демонструють нові пластичні властивості матеріалу, а й високу інтелектуально-естетичну довершеність та особливу майстерність виконання [5].

Із 1 серпня 2016 року Закарпатський художній інститут перейменовано зі зміною типу навчального закладу у Закарпатську академію мистецтв (наказ МОН України № 424 від 13.04.2016 «Про перейменування Закарпатського художнього інституту» та наказ МОН України № 788 від 05.07.2016 «Про затвердження статуту Закарпатської академії мистецтв»). А Коледж мистецтв ім. А. Ерделі Закарпатського художнього інституту перейменовано на Коледж мистецтв ім. А. Ерделі Закарпатської академії мистецтв.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, становлення і розвиток мистецької освіти, зокрема кераміки, в Закарпатті пов'язаний з діяльністю відомих митців того часу, серед яких був А. Ерделі, які, опираючись на значні здобутки відомих митців краю, спромоглися отримати дозвіл радянської влади на відкриття першого мистецького закладу – Ужгородського художньо-промислового училища, який у наші дні став Закарпатською академією мистецтв. Про високий рівень освітнього процесу свідчить той факт, що викладачами у ньому стають його ж випускники та випускники провідних мистецьких закладів того часу. Вони заклали та розвинули кращі традиції підготовки фахівців у сфері кераміки про що свідчать як досягнення самих викладачів на мистецьких форумах різного рівня, так і курсові, дипломні роботи випускників, які демонструють високу інтелектуально-естетичну довершеність та особливу майстерність виконання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні та узагальненні педагогічного і фахового досвіду викладачів відділу «Художня кераміка» Закарпатської академії мистецтв та підготовці навчально-методичних матеріалів з удосконалення освітнього процесу та проведення різних видів практик.

Список використаних джерел

1. Небесник І.І. Від художньо-промислового училища до Закарпатського художнього інституту / І.І. Небесник. – Ужгород : Видавництво «Ґражда», 2006. – 176 с.

2. Косів В. Закарпатський художній інститут / В.Косів – Ужгород : Видавництво «Ліра», 2005. – 31с.

3. Небесник І.І. Культурологія. Образотворче мистецтво і художня освіта Закарпаття (ХХ століття) / І.І. Небесник. – Ужгород : Видавництв В.Падяка, 2007. – 128 с.

4. Небесник І.І. Адальберт Ерделі та питання мистецтвознавства на Закарпатті в галузі образотворчого мистецтва / І.І. Небесник // Вісник Львівської Національної Академії. Спецвипуск. VIII: Ерделівські читання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Ужгород : Видавництво В.Падяка, 2009. – 284 с.

5. Небесник І.І. Адальберт Ерделі та національне питання / І.І. Небесник // Науковий вісник Закарпатського художнього інституту. Матеріали Міжнародної науково–практичної конференції «Ерделівські читання» №4. – Ужгород : Видавництво Ґражда, 2013. – 392 с.

6. Кіяк М.Ю. Концептуальні засади вибору змісту підготовки майбутніх фахівців декоративно–прикладного мистецтва у Закарпатському художньому інституті / М.Ю. Кіяк. – Ужгород : Видавництво «Ґражда», 2013. – 292 с.

7. Гуржій І., Соловйова А. Роль декоративно-художньої кераміки у формуванні середовища сучасних інтересів / І.Гуржій, А.Соловйова // Науковий вісник Закарпатського художнього інституту. Матеріали Міжнародної науково практичної конференції «Ерделівські читання». Вип. №4. – Ужгород : Видавництво «Ґражда», 2013. – 384 с.

8. Кадрові архіви Коледжу мистецтв ім. А.Ерделі Закарпатської академії мистецтв. – 1967-2016.

9. Закарпатська академія мистецтв [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.artedu.uz.ua

10. Гранчак И.М., Пальок В.В. Город над Ужом. Історичні нариси / И.М.Гранчак, В.В.Пальок. – Ужгород : видавництво «Карпатика» 1973. – 272 с.

11.Лащук Ю. Закарпатська народна кераміка / Ю.Лащук.–Ужгород : Закарпатське обласне книжково-газетне видавництво, 1960–21 с.

12. Максименко А. Підсумки та проблеми навчально-творчого процесу в академії / А.Максименко // Вісник Львівської національної академії мистецтв. – Вип. №16. – Львів : ЛНАМ, 2005 – 300с.

References

1. Nebesnyk, I.I., 2006. Vid khudozhno-promyslovoho uchylyshcha do Zakarpatskoho khudozhnoho instytutu [From art-industrial college to Transcarpathian arts institute] / I.I. Nebesnyk. – Uzhhorod : Vydavnytstvo «Grazhda», 176 s.

2. Kosiv V., 2005. Zakarpatskyi khudozhnii instytut [Transcarpathian Art Institute] / V.Kosiv. – Uzhhorod : Vydavnytstvo «Lira», 31s.

3. Nebesnyk I.I., 2007. Kulturolohiia. Obrazotvorche mystetstvo i khudozhnia osvita Zakarpattia (KhKh stolittia) [Culturology Fine arts and artistic education of Transcarpathia (XX century)] / I.I. Nebesnyk. – Uzhhorod : Vydavnytstv V.Padiaka, 128 s.

4. Nebesnyk I.I., 2009. Adalbert Erdeli ta pytannia mystetstvoznavstva na Zakarpatti v haluzi obrazotvorchoho mystetstva [Adalbert Erdeli and issues of art in Transcarpathia in the field of fine arts] / Nebesnyk I.I. // Visnyk Lvivskoi Natsionalnoi Akademii. Spetsvypusk. VIII: Erdelivski chytannia : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Uzhhorod: Vydavnytstvo V.Padiaka, 284s.

5. Nebesnyk I.I., 2013. Adalbert Erdeli ta natsionalne pytannia [Adalbert Erdeli and the national question] / I.I. Nebesnyk // Naukovyi visnyk Zakarpatskoho khudozhnoho instytutu. Materialy Mizhnarodnoi naukovo–praktychnoi konferentsii «Erdelivski chytannia» №4. Uzhhorod: Vydavnytstvo Grazhda, 392 s.

6. Kiiak M.Iu., 2013. Kontseptualni zasady vyboru zmistu pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv dekoratyvno–prykladnoho mystetstva u Zakarpatskomu khudozhnomu instytuti [Conceptual bases of the choice of the content of the training of future specialists in decorative arts in the Transcarpathian Artistic Institute] / M.Iu. Kiiak. – Uzhhorod : Vydavnytstvo «Grazhda», 292 s.

7. Hurzhii I., Soloviova A., 2013. Rol dekoratyvno-khudozhnoi keramiky u formuvanni seredovyshcha suchasnykh interesiv [The role of decorative artistic ceramics in shaping the environment of contemporary interests] / I.Hurzhii, A.Soloviova // Naukovyi visnyk Zakarpatskoho khudozhnoho instytutu. Materialy Mizhnarodnoi naukovo praktychnoi konferentsii «Erdelivski chytannia». Vyp. №4. – Uzhhorod : Vydavnytstvo «Grazhda», 384 s.

8. 1967-2016. Kadrovi arkhivy Koledzhu mystetstv im. A.Erdeli Zakarpatskoi akademii mystetstv[Personnel Archives of the College of Arts named after. A.Erdeli of Transcarpathian Academy of Arts].

9. Zakarpatska akademiia mystetstv[Transcarpathian Academy of Arts] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : www.artedu.uz.ua

10. Hranchak Y.M., Palok V.V., 1973. Horod nad Uzhom. Istorychni narysy[City over Uzh. Historical Essays] / Y.M.Hranchak, V.V.Palok. – Uzhhorod : vydavnytstvo «Karpatyka», 272 s.

11. Lashchuk Yu., 1960. Zakarpatska narodna keramika [Transcarpathian folk ceramics] / Yu.Lashchuk. – Uzhhorod : Zakarpatske oblasne knyzhkovo-hazetne vydavnytstvo, 21 s.

12. Maksymenko A., 2005. Pidsumky ta problemy navchalno-tvorchoho protsesu v akademii [Results and problems of the educational and creative process at the academy] / A.Maksymenko // Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv. - Vyp. №16. – Lviv : LNAM, 300s.

В данном исследовании рассматривается проблема становления и развития отделения «Художественная керамика» в послевоенный период от основания Ужгородского художественно-промышленного училища к Закарпатской академии искусств. На основе анализа специальной литературы, архивных материалов раскрыта роль социально-экономических факторов и ведущих специалистов в области изобразительного искусства и художественной керамики в этом процессе. Определены особенности материально-технической базы, роль курсового и дипломного проектирования, различных видов практик в подготовке квалифицированных специалистов.

***Ключевые слова**: художественная керамика, художественное образование, училище, колледж, академия, подготовка специалистов, курсовая, дипломная работы, практика.*

The problem of the formation and development of the Department of Art Ceramic in the postwar period is considered in this study: from the establishment of Uzhhorod College of Arts and Manufacture to the Transcarpathian Academy of Arts.The purpose of the paper is to reveal the peculiarities of the formation and development of the Department of "Art Ceramic" in the modern Transcarpathian Academy of Arts through the prism of historical, personal and organizational aspects.The methodological bases of the research are historical, scientific and methodical source materials, their analysis and synthesis as well as comparison, generalization and systematization of archival materials.The author notes that the formation and development of artistic education, ceramic in particular, in Transcarpathian region is associated with the activities of famous artists of that time, including Adalbert Erdeli, who, relying on the significant achievements of famous artists of the region, managed to obtain permission of the Soviet authorities to open the first artistic institution - Uzhhorod College of Arts and Manufacture, which today became the Transcarpathian Academy of Arts.The high level of educational process is evidenced by the fact that Academia graduates and graduates of the leading art institutions of that time become its teachers, lecturers and masters.They laid and developed the best traditions of training specialists in the field of ceramics, and it is evidenced by the achievements of the teachers themselves at various art forums, as well as graduates' course works and diploma papers that demonstrate high intellectual and aesthetic perfection and special skill of implementation.The novelty of the research lies in the fact that on the basis of analysis of professional literature and archival material, the role of socio-economic factors and leading specialists in the field of fine arts and art ceramic is disclosed.The features of the material and technical base, the role of course and diploma design and various types of practices in the training of qualified specialists are also determined.The perspectives for further research are seen in the study and generalization of the pedagogical and professional experience of the teachers of the Department of Art Ceramic of the Transcarpathian Academy of Arts and the preparation of educational and methodological materials concerning improving the educational process and conducting various types of practices.

***Key words:** art ceramic, art education, art school, college, academy, training of specialists, course paper, graduate work, master thesis, educational practice.*

УДК 37.011.3-052.015.31:159.954]=161.2(045)

Барчій Магдалина Степанівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано проблему творчої активності особистості. Виокремлено структурні компоненти творчої активності особистості: мотиваційний, афективний та поведінковий. Розкрито роль зовнішніх та внутрішніх умов розвитку творчої активності майбутніх фахівців. Узагальнено психолого-педагогічні умови ефективного формування творчої активності студентів у навчальному процесі. Підкреслено, що творча активність студентів у навчальному процесі базується на виконанні творчих завдань проблемного характеру, пов'язаних з майбутньою професією, науково-дослідницькій та громадській діяльності, демократичних стосунках, розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців

Ключові слова: *творчість, активність, творча активність, особистість, самореалізація.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі демократичного розвитку українського суспільства особливої гостроти й актуальності набуває проблема формування творчої особистості, здатної глибоко сприймати та цілеспрямовано примножувати матеріальні й духовні цінності суспільства. Пошук перспективних шляхів розвитку творчої активності студентської молоді як необхідної умови професійної та особистісної реалізації є одним із найважливіших завдань вищої школи на сучасному етапі розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В психолого-педагогічних дослідженнях значна увага приділяється проблемі формування творчої активності студентів у вищих навчальних закладах. Висвітлення цієї проблеми знаходимо у працях Л. Виготського, С. Гончаренка, Ю. Мороз, Д. Богоявленської, В. Роменця, С. Сисоєвої, В. Моляко, Т. Шамової та багатьох інших. Науковці підкреслюють, що творча активність є визначальною рисою творчої особистості, що розглядається як інтегративна характеристика, в якій, з одного боку, відображені нові глибокі утворення у структурі особистості (творчі потреби, мотиви), а з іншого – знаходять своє вираження якісні зміни вдіяльності, яка стає більш цілеспрямованою і продуктивною. Творча активність є складною, багатогранною та багатофункціональною психологічною складовою особистості. В дослідженнях розглядають творчу активність у двох аспектах: як стихійний процес творення нового і як сукупність властивостей особистості, які забезпечують її залучення у цей процес, а також в єдності цих сторін. Творчість – вища форма активності і самостійної діяльності людини. Тому у процесі підготовки майбутнього фахівця у вищій школі слід звертати особливу увагу на формування глибоких і міцних фахових знань, максимальне стимулювання самостійної діяльності студентів, виховання стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості у розв'язанні творчих завдань [4].

Творча активність – особистісне утворення динамічного характеру, яке є комплексом інтелектуальних, емоційних, характерологічних властивостей, що дозволяють особистості продуктивно використовувати творчість у будь-якому виді діяльності. Серед показників та критеріїв творчої активності американські дослідники відзначають: здатність ризикувати; дивергентне мислення; гнучкість у мисленні і діях; швидкість мислення; здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове; багату уяву; сприйняття неоднозначних речей; високі естетичні цінності; розвинену інтуїцію; співвідношення діяльності (зовнішня сторона) і самодіяльності (внутрішні мотиви); співвідношення дисципліни (як відповідальності) і ініціативи (як самостійності); співвідношення репродуктивної і продуктивної сторін діяльності (наявність творчих елементів і рівень їхніх проявів); пристосування до існуючихобставин і створення власних творчих ситуацій; ситуативність (нестійкість) і стабільність (стійкість) прояву творчої активності [1].

Дослідники вважають, що творча активність суб'єкта складається з мотиваційного, афективного та поведінкового компонентів. *Мотиваційний* компонент у структурі творчої активності відіграє визначальну роль, оскільки мотиви виступають спонукальною силою будь-якої діяльності особистості. Він відображає спрямованість особистості на творчість: наявність потреби у самовираженні, самореалізації, а також сформованість та стійкість інтересу до пізнавальної творчої діяльності.

Афективний компонент відображає емоційну сприйнятливість особистості і передбачає багатство емоційних переживань, позитивний емоційний фон діяльності, інтенсивність емоційних реакцій, чутливість, вразливість, емпатійність. Афективний компонент – це емоційний супровід творчості, емоційне налаштування на творчий процес.

Поведінковий компонент включає пізнавальні можливості суб'єкта,вольову регуляцію дій та результативність творчих процесів. Він характеризує здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю; якості уваги; самостійність; здатність до вольової напруги; спрямованість індивіда на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливість до результатів власної творчості [1].

Когнітивне наповнення творчої активності виявляється в ініціативному пошуку особистістю нової інформації, шляхів та засобів самовираження, виході за межі завдання, здатності мислити образами, гнучкості мислительних процесів, здатності мислити нестандартно, неординарно вирішувати проблеми. Вольова організація особистості полягає в цілеспрямованості зусиль та наполегливості у доланні труднощів, витримці та володінні собою, довготривалій концентрації у процесі творчості та доведенні початої справи до кінця. Результативність творчих процесів складають творча переробка інформації та усвідомлення особистісно значущого у процесі її інтерпретації, а також утворення продукту творчості.

Мета статті: аналіз психолого-педагогічних умов формування творчої активності студентів в умовах вищого навчального закладу.

Результати дослідження. Формування творчої активності – процес прогресивних змін у часі і просторі, що відображається у кількісних, якісних і структурних перетвореннях особистості як цілісної системи і полягає в керованому розвитку її творчих здібностей шляхом пробудження інтересу до творчої діяльності, оволодіння методами творчого отримання знань, формування індивідуального стилю творчої поведінки.

Роботу з формування творчої особистості майбутнього фахівця можна здійснювати в багатьох напрямках, насамперед у навчальному процесі під час лекційних, практичних і лабораторних занять. Організація творчої діяльності студентів у навчальному процесі передбачає виконання творчих завдань, які носять проблемний характер та пов'язані з майбутньою професією. Так, проблемне навчання, передбачає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність студентів щодо їх розв'язання. Результатом такої діяльності є творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями. Під час організації навчально-пізнавального процесу необхідно органічно поєднувати групові методи з творчим використанням індивідуального підходу до розвитку навчально-пізнавальної активності. Вирішення творчих проблемних завдань пробуджує в кожного студента дослідницьку активність, поглиблює інтерес до

творчої діяльності, спонукає доуспішних дій та досягення поставленої мети. Важливим показником, який свідчить про те, що студент виявляє творче ставлення до виконання завдань, є наявність усвідомленого спонукання до творчості, потяг суб'єкта до оволодіння заннями, вміннями та навичками, які сприяють ефективному здійсненню творчого пошуку.

Необхідною умовою розвитку творчої активності студентів виступає науково-дослідницька діяльність. Дослідницька діяльність студентів характеризується творчою спрямованістю змісту розумових операцій, які формуються більш успішно, коли студенти навчаються передбачати результат, формулювати цілі й гіпотези, шукати самостійні шляхи розв'язання поставленої мети й обгрунтовувати правильність рішення. Творчій діяльності притаманні ознаки новизни, новоутворення, прогресивності, вирішення протиріччя, проблеми, тому в професійній підготовці майбутнього спеціаліста важливого значення набуває його підготовка до проведення дослідження, розвиток здатності до систематичного аналізу фактів, умінь передбачати результати своєї професійної діяльності, узагальнювати попередній досвід. Науковці виділяють основні функції науково-дослідницької діяльності, що забезпечують формування творчої активності особистості: самореалізація, самоствердження, самовираження особистості в процесі пошукової діяльності – прагнення до визнання власного «Я» іншими людьми та суспільством, самостійне створення умов для повної реалізації власного творчого потенціалу; самоперетворення та самовдосконалення творчої особистості – процес прогресивних змін, що відображається у кількісних, якісних, структурних перетвореннях особистості як цілісної системи під впливом систематичної дослідницької діяльності; адаптація особистості, що забезпечується формуванням стійкої системи цінностей, які виступають внутрішніми регуляторами творчої поведінки; рефлексія – осмислення отриманих знань, їх свідоме засвоєння та практичне використання як засобів подальшого саморозвитку. Формування системи пошукових і дослідницьких умінь та навичок творчої особистості сприяє розвитку високого рівня її творчої активності, оскільки забезпечує постійну спрямованість особистості на подальшу пізнавальну та творчу діяльність. Розвитку професійного інтересу і творчої активності сприяє реалізація професійної спрямованості навчання в процесі викладання навчальних дисциплін, належна організація навчальної і виробничої практики, написання курсових і дипломних робіт [2].

У цьому зв'язку необхідне вдосконалення організаційних форм наукової роботи як засобу розвитку творчого потенціалу студента, створення такої громадської думки, яка б сприяла утвердженню у студентському середовищі думки про пріоритетність та важливість наукової роботи в підготовці висококваліфікованого, сучасного творчого спеціаліста.

У дослідженнях С. Сисоєвої визначено наступні психолого-педагогічні умови, що сприяють творчій діяльності та творчому розвитку студентів, їх самореалізації у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу:

– забезпечення реалізації студентами своїх творчих можливостей у навчально-виховному процесі вищої школи: на заняттях і у позааудиторній роботі (в гуртках, наукових товариствах, конкурсах, змаганнях,олімпіадах, квестах, тренінгах, виставках творчих студентських робіт тощо);

– залучення студентів до різних видів громадської діяльності;

– створення творчої атмосфери, морально-психологічного клімату в студентському колективі;

– демократичний стиль спілкування викладачів зі студентами, свобода творчих дискусій;

– сприяння підвищенню загального культурного рівня студентів;

– уміння викладачів помічати й цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного студента [5].

Формування творчої активності безпосередньо пов'язане з особистістю студента, з його інтересами, мотивами до вивчення фахових дисциплін. Все це повинно враховуватися викладачем при плануванні навчальних занять. Основою цього процесу ми вважаємо власну активність особистості, включену в освітній процес як його суб'єкт і співавтор, а результатом, підсумком – розвиток суб'єктних властивостей особистості: внутрішньої незалежності, самостійності, самодисципліни, самоконтролю, саморегуляції, здатності до рефлексії. Серед важливих психологічних особливостей творчих людей психологи відзначають: незалежне мислення, свіжість та цілісність сприйняття, інтуїцію, в особистісному аспекті виділяють: оригінальність, ініціативність, безпосередність, чесність, працездатність, ентузіазм,високу самооцінку [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Успішність формування творчої активності студентів неможлива без цілеспрямованої, систематичної роботи, модернізації змісту професійної підготовки та технологій освітнього процесу у вищій школі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обгрунтуванні психологічних засобів розвитку творчої активності сучасних фахівців.

Список використаних джерел

1. Гончарова Л.А. Основні психологічні підходи до дослідження творчої активності особистості / Л.А. Гончарова // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка. НАПН України/ За ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 2014. –Вип.25. – С. 73-81

2. Гузалова О. В. Педагогічні умови організації творчої діяльності студентів вищихтехнічних навчальних закладів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.В. Гузалова; Південноукр. нац. пед.ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2010. – 21 с.

3. Мороз Ю. В. Психологічні чинники розвитку творчої активності старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. психол. наук: спец.19.00.07 «Педагогічна тавікова психологія» / Ю. В. Мороз. – К., 2004. – 19 с.

4. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч.посібник. 3-те вид. - К.: Либідь, 2004. -288 с.

5. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія / С.О. Сисоєва – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2014. – 404 с.

References

1. Honcharova L.A. Osnovni psykholohichni pidkhody do doslidzhennia tvorchoi aktyvnosti osobystosti / L.A. Honcharova // Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats K-PNU im. I. Ohiienka, Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka. NAPN Ukrainy/ Za red. akademika S. D. Maksymenka. – K., 2014. –Vyp.25. – S. 73-81.

2. Huzalova O. V. Pedahohichni umovy orhanizatsii tvorchoi diialnosti studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u protsesi vyvchennia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / O.V. Huzalova; Pivdennoukr. nats. ped.un-t im. K.D. Ushynskoho. – O., 2010. – 21 s.

3. Moroz Yu. V. Psykholohichni chynnyky rozvytku tvorchoi aktyvnosti starshoklasnykiv: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykhol. nauk: spets.19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia» / Yu. V. Moroz. – K., 2004. – 19 s.

4. Romenets V. A. Psykholohiia tvorchosti: Navch.posibnyk. 3-te vyd. - K.: Lybid, 2004. - 288 s.

5. Sysoieva S.O. Tvorchyi rozvytok fakhivtsiv v umovakh mahistratury: monohrafiia / S.O. Sysoieva – K.: TOV «Vydavnyche pidpryiemstvo «Edelveis», 2014. – 404 s.

В статье проанализирована проблема творческой активности личности. Выделены структурные компоненты творческой активности личности: мотивационный, аффективный и поведенческий. Раскрыта роль внешних и внутренних условий развития творческой активности будущих специалистов. Обобщены психолого-педагогические условия эффективного формирования творческой активности студентов в учебном процессе. Подчеркнуто, что творческая активность студентов в учебном процессе базируется на выполнении творческих заданий проблемного характера, связанных с будущей профессией, научно-исследовательской и общественной деятельности, демократических отношениях, развитии личностных качеств будущих специалистов

Ключевые слова: *творчество, активность, творческая активность, личность, самореализация.*

The problem of person's creative activity has been analyzed in the article. Structural components of the personality creative activity such as motivational, affective and behavioral have been distinguished. The role of external and internal conditions for the development of future specialist creative activity has been underlined. The psychological and pedagogical conditions of effective formation of student creative activity in the educational process have been generalized. It has been emphasized that the students' creative activity in the educational process is based on the implementation of a problematic nature creative tasks, connected with the future profession, scientific and research activity, democratic style of pedagogical communication, emotional and friendly atmosphere in the student group, development of emotional and volitional qualities of the future professionals, professional orientation, a stable system of ethical and professional values, reflection, initiative, immediacy, honesty, work ability, enthusiasm, high self-esteem. Realization of the professional orientation of studying all the university disciplines without exception, the proper organization of educational and industrial practices, writing course papers and theses, improvement of organizational forms of scientific work as a means of development of a student creative potential, organization of a variety of non-auditing work: circles , clubs, scientific societies, competitions, olympiads, quests, trainings, exhibitions of creative works, round tables, conferences, discussions, meetings with famous people, creation and implementation of projectscontribute the development of professional interest and creative activity. Taking into account the interests, needs, inclinations, potentialities, abilities of each student is very important. It has been concluded that the modernization of the content of professional training and innovative technologies of the educational process in the modern high school, the systematic use of psychological means for the development of future specialist creative activity are the most effective ways for revealing the student creative activity.

Key words: *creativity, activity, creative activity, personality, self-realization.*

УДК 378.147: 811. 111

Войтанік Ірина Володимирівна,
викладач,
Інститут міжнародних відносин
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

УМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ В ПИСЬМІ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІСТІВ – МІЖНАРОДНИКІВ

У статті описано умови формування англомовного дискурсу в письмі у студентів економістів – міжнародників. Виокремлено й охарактеризовано ознаки писемного дискурсу й соціокультурні чинники, які впливають на його створення. Встановлено, що письмо, як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, характеризується такими етапами породження письмового тексту: етап мотивації та формування мовленнєвої інтенції; етап орієнтування; етап планування; етап реалізації плану; етап контролю. Описано умови навчання, які є ефективними у процесі формування дискурсивної компетентності.

Ключові слова: *дискурсивна компетентність, писемний дискурс, умови навчання,уміння та навички.*

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України у світове співтовариство особливого значення набуває професійна підготовка висококваліфікованого фахівця, яка передбачає не тільки володіння професійними знаннями, навичками та вміннями у сфері міжнародної економіки, а й іноземною мовою як засобом міжнародного спілкування. Компетентний спеціаліст, насамперед, має відрізнятися високим рівнем сформованості іншомовної дискурсивної компетентності, а саме: вміти досягати взаєморозуміння з партнерами по комунікації, здійснювати ділове листування, виступати на міжнародних економічних конгресах, симпозіумах, бізнес-форумах та конференціях з доповідями, готувати презентації для участі в міжнародних проектах.

Усе вищезазначене зумовлює потребу у всебічному розвитку у студентів економістів-міжнародників як усного, так і писемного мовлення, характер якого залежить від його сфери вжитку. Цілком очевидно, що формування дискурсивної компетентності у говорінні неможливе без оволодіння студентами, поряд з іншими видами мовленнєвої діяльності, писемним мовленням, якому притаманні уміння продукувати різні типи дискурсів з використанням правил графіки, орфографії, пунктуації, а також жанрово-стилістичних особливостей дискурсу, залежно від його цільового призначення.

Мета статті полягає у розгляді умов формування англомовної дискурсивної компетентності в письмі у студентів економістів-міжнародників. Підгрунтям для статті виступає теоретичне і практичне дослідження процесу формування дискурсивної компетентності у майбутніх економістів-міжнародників, об'єктом якого є процес формування іншомовних дискурсивних вмінь у письмі, а предметом– організація роботи, спрямована на формування професійної англомовної дискурсивної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дискурсивна компетентність розглядається нами як багатоскладове утворення, яке *втілює* в собі здатність будувати цілісні, зв'язні та логічні висловлювання (дискурси) різних функціональних стилів в усному й писемному мовленні, а також інтерпретувати різні види текстів та *передбачає* вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання, ситуації спілкування та комунікативних завдань [1, с. 64]. Дискурсивна компетентність актуалізує *знання* про існування різних типів дискурсу та правил його побудови, про необхідність розрізняти і вживати дискурсивні маркери, схеми побудови текстів, які функціонують як засіб спілкування. Актуалізація цих знань реалізується через *здатність* інтерпретувати й аналізувати чужі дискурси та цілеспрямовано створювати власні цілісні мовленнєві твори [20], планувати висловлювання залежно від особливостей цільової аудиторії, реконструювати і відтворювати зразки дискурсу тощо. Саме це є показником високого рівня сформованості дискурсивної компетентності.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про існування низки досліджень, в яких системно та комплексно описано явище дискурсу (В.Чейф та ін., 1976; Дж.Р.Хайз, 1996; В.І.Карасик, 2000; Л.К. Мазунова, 2005 та ін.), академічного письма (Г.Г.Мартинова, 2006), аргументуючого дискурсу (С.М.Мусульбес, 2005). Проте, питання щодо умов формування англомовної

дискурсивної компетентності в письмі у майбутніх економістів-міжнародників не було об'єктом спеціального дослідження.

Результати дослідження. У лінгвістиці під дискурсом розуміють процес та результат мисленнєво-мовленнєвої соціально-значимої інтерактивної діяльності у сукупності її вербальних та невербальних складників [7, 16, 11]. Погоджуючись, у цілому, з таким тлумаченням поняття «дискурс», вважаємо, що його варто було б уточнити з точки зору теорії й практики викладання іноземних мов, а саме: розглянути дискурс не лише як процес та результат, а ще й як структурне утворення, яке характеризується комунікативними цілями з урахуванням ситуації спілкування, інтересів, стану й настрою мовців, ситуативністю, адресністю висловлювання, та яке спирається на адекватний вибір засобів спілкування. Таке, більш широке, трактування дискурсу зближує його з поняттям текст, що є цілком виправданим [23, с. 18 – 20]. Разом з тим, потрібно зауважити, що незважаючи на близькість термінів «текст» і «дискурс», текст як результат мовної діяльності, є явищем статичним, а дискурс як процес мовленнєвої діяльності -- динамічним [5, 9]. З навчальною метою, ми розмежовуємо ці два терміни. Під *текстом* ми розуміємо структуровані закінчені усні або письмові мовленнєві твори, а під *дискурсом* -- мовленнєву діяльність, яка водночас є мовним матеріалом у будь-якій його презентації [3].

Формування дискурсивної компетентності залежить, по-перше, від ступеня засвоєння студентами усіх засобів мови, а по-друге, від навчальних комунікативно-пізнавальних дій, що відбуваються в ході оволодіння іноземною мовою. Таким чином, навчально-пізнавальна діяльність студентів економістів-міжнародників спрямована на формування системи знань, навичок та умінь, до яких можна віднести [14]:

– *метакогнітивні знання* -- обдумування й планування процесу навчання, контроль за розумінням або продукуванням мовлення у ході їх реалізації, самооцінка результатів навчання;

– *когнітивні знання* -- автоматизація знань про англійську мову, актуалізація фонових, декларативних, процедурних знань, оцінка комунікативних професійно-орієнтованих ситуацій;

– *соціально-прагматичнінавички* -- робота в парах, групах, професійне спілкування (усне та письмове), взаємодія, описування економічних процесів та явищ, прогнозування комунікативної прийнятності мовленнєвих засобів тощо;

– *комунікативні уміння* -- адекватний вибір дискурсів та дискурсивних маркерів, побудова і сприймання дискурсів з урахуванням екстралінгвістичних параметрів, створення й розуміння цілісних, зв'язних й логічних текстів різних функціональних стилів, висловлювання комунікативних інтенцій, оперування мовним і мовленнєвим матеріалом.

Однією з умов формування англомовної дискурсивної компетентності є оволодіння студентами англомовним писемним дискурсом або здатністю створювати письмові тексти відповідного жанру, які можуть бути використані для забезпечення ефективної писемної та усної комунікації англійською мовою. Отже, слід визначити, який зв'язок існує між усним та писемним мовленням. Усне і писемне мовлення розглядають як дві форми комунікації, що мають у своїй основі загальні базові моделі, загальний план змісту, але дещо різні плани його вираження [6]. Письмо відокремлене від ситуації спілкування і є контекстним. Таке письмо потребує досконалішого обдумування, щоб забезпечити вимоги правильності, адекватності змісту, відповідності темі, повноти висловлювання, чіткості викладу думки. Контекстна діяльність письма передбачає, що той, хто пише, здійснює цю діяльність довільно, сам активізує й контролює її, створює письмовий текст самостійно, перебираючи мовні засоби [13].

Процес породження усного висловлювання відбувається швидше за письмове і завжди є реакцією на відповідну ситуацію спілкування. Усне висловлювання передбачає зворотній зв'язок, тому на його створення потребується менше часу. Крім того, характер і зміст усного висловлювання може змінюватись, доповнюватись, уточнюватись у ході двосторонньої комунікації. На відміну від усного продукту, письмовий продукт не передбачає миттєвого зворотного зв'язку, тому має бути більш обґрунтованим, логічним, доказовим від початку його створення.

Основними характеристиками писемного дискурсу є [24, с. 26-56]:

– писемний дискурс походить від усного;

– у процесі розгортання писемного дискурсу породження мови та її розуміння відбуваються не синхронізовано;

– синтаксична будова речень у писемному дискурсі складніше, ніж в усному;

– письмовий текст має чітку організацію;

– письмова інформація передається через візуальний канал;

– між мовцем і адресатом не існує фізичного контакту в просторі й часі;

– писемний діскурс розгортається тільки при наявності фізичного носія інформації.

Для англомовного писемного мовлення характерним є поєднання паралінгвальних компонентів (вербальних і невербальних). Відсутність партнера по комунікації та відповідно міміки та жестів змушує того, хто пише обирати мовні засоби та невербальні знаки, які виконують роль заміни паралінгвістичної ситуації, яка притаманна усному мовленню. До невербальних знаків належать графічна сегментація тексту і його розміщення на папері, колір, курсив, підкреслення в тексті, графічні символи, цифри, допоміжні знаки (наприклад: §, №, %, +, -), засоби іконічної мови (малюнок, фотографія, карикатура, таблиця, схема, рисунок та ін.), незвичайна орфографія слів і розміщення знаків пунктуації [2] . Оскільки невербальні знаки вважаються поліфункціональними, вони не лише виступають замінниками вербальних одиниць, а й виконують низку функцій: комунікативну, естетичну, експресивну, прескриптивну тощо [22]. Крім того, невербальний компонент писемного мовлення відповідає за ті аспекти, які не пов'язані безпосередньо з мовою, але, необхідні для адекватного оформлення відповідних письмових текстів.

Письмові тексти можна класифікувати за соціально-тематичним критерієм [10], згідно з яким можна виокремити такі *жанри дискурсу*: академічний, науковий, бізнес-дискурс, дискурс міжнародних економічних відносин, політичний, юридичний, військовий, дипломатичний, рекламний, медичний, релігійний, спортивний, електронний, медійний, педагогічний (освітній, дидактичний) тощо. Жанрові ознаки писемного дискурсу економістів-міжнародників визначаються екстралінгвістичними умовами комунікації, а саме: релевантними для сфери професійної діяльності функціональними цілями, з якими адресант та адресат залучаються до спілкування, тематикою дискурсу, характером взаємодії та статусно-рольовими відносинами між комунікантами, їх спільним досвідом [12]. Характерною ознакою, що впливає на формування англомовної дискурсивної компетентності в письмі у економістів-міжнародників є наявність міжнародних економічних відносин, як суспільного інституту. Такий тип інституту (тобто фахівці зі сфери міжнародних економічних відносин) містить сукупність властивих йому соціальних норм, зразків поведінки і діяльності, форм організації мовного матеріалу тощо. Звідси можна зробити висновок, що писемний дискурс економістів-міжнародників -- це, з одного боку, система статусно-рольових відносин, яка склалася в комунікативному просторі життєдіяльності певного соціального інституту, а з іншого -- вид писемної комунікації з чітко встановленими нормами і правилами. Він завжди пов'язаний з тою чи іншою комунікативною стратегією чи інтенцією; характеризується високим ступенем формальності та плановості; містить комунікативно-прагматичні, мовні та композиційно-структурні компоненти; вербалізується у текстах професійної спрямованості; а також містить в основі дві головні ознаки: цілі (установлення взаємовигідних відносин у сфері економіки) та учасників (фахівці зі сфери економіки та люди, які звертаються до них).

У ході формування професійної англомовної дискурсивної компетентності в письмі на першому році навчання студенти вчаться:

– продукувати адекватні комунікативному завданню різні типи писемних дискурсів;

– створювати тексти, які не залежать від конкретного функціонально вагомого письмового жанру;

– стилістично правильно висловлюватися в письмовій формі;

– логічно й послідовно викладати думки;

– оформлювати своє писемне мовлення зв'язно, оперуючи знаннями принципів тематичної організації тексту, його структури.

Рівень сформованості вищеназваних *мовленнєвих навичок та вмінь* впливає на рівень *дискурсивних умінь* студентів, які реалізуються через використання дискурсивної стратегії, тобто через певні дії та операції, які уможливлюють писемну мовленнєву діяльність [1]. Оскільки суб'єктами нашого дослідження виступають студенти економісти-міжнародники, то формування англомовної дискурсивної компетентності має відбуватися у професійній площини. Іншими словами, студенти мають розуміти професійну інформацію і вміти:

– характеризувати економічні процеси та явища;

– аналізувати запропоновані варіанти розв'язання економічної проблеми і виявляти найбільш оптимальний варіант;

– планувати різні види професійної діяльності;

– описувати й пояснювати надану цифрову й графічну інформацію економічних показників;

– використовувати комунікативні техніки аргументації при створенні писемного мовленнєвого продукту.

Процес навчання студентів створювати писемні дискурси можна поділити на п'ять основних етапів (фаз) [4]:

1) мотивації та формування мовленнєвої інтенції;

2) орієнтування;

3) планування;

4) реалізації плану;

5) контролю та/ або самоконтролю.

Мотиваційно-спонукальний етап передбачає наявність мотиву, тобто потреби, бажання та наміру спілкуватися з метою передачі відповідної інформації у письмовій формі. *Етап орієнтування* свідчить про те, що суб'єкт мовленнєвої діяльності (письмової) всебічно орієнтується в умовах здійснення цієї діяльності (насамперед, в умовах мовної комунікації) і дає відповіді на запитання: *З ким відбувається спілкування? і З якою метою?* На цьому етапі відбувається чітке визначення цілей та предмета мовного спілкування. На *етапі планування* під впливом мотиву, предмета й змісту спілкування має місце програмування письмового тексту у внутрішньому мовленні, здійснюється відбір лексико-граматичних структур, обираються дискурсивні стратегії, враховуються жанрово-стилістичні особливості майбутнього письмового тексту. *Етап реалізації плану* націлений на процес створення тексту, його численні зміни, доповнення, переробки, уточнення тощо для досягнення бажаного комунікативного ефекту. *Етап контролю та/або самоконтролю* переслідує мету остаточно перевірити і ухвалити текст, який досить тривалий час знаходився в полі зору адресанта і тому потребує перегляду та аналізу для повторної можливості зробити коригування та/ або реконструювання письмового висловлювання.

Відповідно до зазначених етапів створення писемного дискурсу, студенти економісти-міжнародники першого року навчання оволодівають базовими навичками та вміннями писемного дискурсивного мовлення з використанням автентичних моделей професійно орієнтованих текстів, які мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення. Іншими словами, навчання грунтується на *текстоцентричній моделі*. Аналіз і інтерпретація текстів сприяють формуванню самостійності мислення, удосконаленню вмінь створення текстів, здатності використовувати різні жанрами, обирати відповідні дискурсивні стратегії для реалізації писемного спілкування.

Таким чином, враховуючи все вищезазначене можна виділити такі умовиформування англомовного дискурсу в письмі у студентів економістів- міжнародників:

1. Спрямованість навчання на формування у студентів професійно орієнтованої мотивації.

2. Забезпечення взаємозв'язку іноземної мови зі змістом професійної діяльності у процесі набуття студентами міжпредметних і надпредметних умінь (інформаційно-наукових, комунікативних, академічних), розвиток мовленнєвих і мисленнєвих здібностей (видів пам'яті, словесно-логічного мислення, емоцій, мотивації, активності особистості) [21].

3. Занурення майбутніх економістів-міжнародників у самостійне опрацювання і використання інформації у процесі формування професійної англомовної дискурсивної компетентності в письмі.

4. Навчально-стратегічне забезпечення спроможності студентів свідомо користуватись навчальними, комунікативними і дискурсивними стратегіями, а також стратегіями використання англійської мови в процесі когнітивної обробки і створення якісного писемно-мовленнєвого продукту [19, с. 3-10].

5. Забезпечення автентичності навчального процесу.

Спрямованість навчання на формування у студентів професійно орієнтованої мотивації реалізується через розвиток інтересу до професійної діяльності, розуміння необхідності отримувати знання і розвивати вміння, які вкрай необхідні для реалізації професійної діяльності. Таким чином, оволодіння професійною англомовною дискурсивною комптетентністю в письмі, її трансформація у мотив, який визначає цілі, завдання та зміст писемної комунікаціїі, прогнозування, планування, реалізацію у продукування тексту, контроль і корекцію є одним з основних завдань майбутнього економіста-міжнародника. *Забезпечення взаємозв'язку іноземної мови зі змістом професійної діяльності* відбувається через тісний зв'язок теоретичної і практичної підготовки студентів. Навчання студентів відбувається на міждисциплінарних зв'язках, при яких враховується якість навчального матеріалу, який студенти мають засвоїти, щоб їхній рівень оволодіння мовою відповідав цілям і завданням майбутньої професії. *Занурення майбутніх економістів-міжнародників у самостійне опрацювання і використання інформації у процесі формування англомовної дискурсивної компетентності в письмі* актуалізує формування навичок та розвиток умінь самопідготовки у процесі навчально-наукової діяльності. *Навчально-стратегічна умова формування англомовної дискурсівної компетентності в письмі* визначає здатність студента самостійно організовувати та вдосконалювати свою навчальну діяльність у ході оволодіння писемним дискурсом. *Забезпечення автентичності навчального процесу* відбувається за рахунок роботи студентів з автентичними текстами, з використанням проблемних мовленнєво-мисленнєвих завдань та організації писемного спілкування англійською мовою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У межах статті ми висвітили питання умов формування англомовної дискурсивної компетентності в письмі студентів економістів-міжнародників. Особливу роль у формуванні професійної англомовної дискурсивної компетентності відіграє писемний дискурс. Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти майбутні економісти-міжнародники повинні вміти легко написати чіткий, послідовний текст, а також уміти планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну поведінку під час створення та варіювання іншомовного мовлення у різних типах письмових висловлювань залежно від конкретної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно з правилами спілкування у національно-культурній спільноті виучуваної мови. Це у свою чергу вимагає формування у студентів першого року навчання вмінь продукувати професійно орієнтовані писемні дискурси. А цей процес може бути успішним при наявності відповідних умов навчання, до яких можна віднести:

підвищення навчальної та професійної мотивації майбутніх економістів-міжнародників, розвиток у студентів професійних інтегрованих умінь, організація професійно орієнтованого освітнього середовища, створення умов для самонавчання й саморозвитку.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямку ми вбачаємо обґрунтування текстоцентричної моделі навчання, підтвердження її ефективності у ході формування англомовної дискурсивної компетентності в письмі у студентів економістів-міжнародників.

Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория ипрактика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов / Анисимова Елена Евгеньевна. - М. : Изд. центр "Академия", 2003. - 128 с.

3. Бацевич Ф. С.Нариси з комунікативної лінгвістики / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів : Вид. центр Львівськ. нац. ун-ту, 2003. – 247 с

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; [под ред. В.В. Давыдова]. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 536 с.

5. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров.−М.: Нов. лит. обозрение, 1996.–352 с.

6. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.

7. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен : монографія / Л. Р. Безугла, Є. В. Бондаренко, П. М. Донець та ін. ; під заг. ред. І. С. Шевченко. – Х. : Константа, 2005. – 356 с.

8. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.:Ленвіт, 2003. – 273 с.

9. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. − М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1999. − 382 с.

10. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный иперсональный дискурс. – Волгоград, 2000. – С. 5-20.

11. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / Виктория
Владимировна Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.

12. Крысин Л.П. Этностереотипы в современном языковом сознании: к постановке проблемы // Философские и лингвовультурологические проблемы толерантности / Л.П.Крысин. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 542 с.

13. Кузьмінський А.І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу / А.І. Кузьмінський, О.І. Вовк. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – 316 с., с. 40

14. Лебединский С.И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты: учеб. пособие для студентов / С.И. Лебединский. − Минск: Изд-во БГУ, 2005. − 391 с.

15. Мазунова Л. К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе : дис. ... доктора пед.наук : 13.00.02 / Мазунова Лидия Константиновна. – Москва, 2005. – 353 с.

16. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / Михаил Львович Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.

17. Мартынова А. Г. Обучение академическому письменному дискурсу в жанре экспозиторного эссе (на материале старших курсов языкового вуза) : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.02 / Мартынова Анна Геннадьевна. – Омск, 2006. – 207 с.

18. Мусульбес С. Н. Обучение аргументирующему дискурсу в сфере письменного сообщения (языковой вуз, продвинутый этап, английский язык): дис. … кандидата пед. наук : 13.00.02 / Мусульбес София Николаевна. – Москва, 2005. – 202 с.

19. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – № 3. – 2010. – С. 3–10.

20. Седов К. Ф. Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной личности / Константин Фёдорович Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.

21. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Елена Николаевна Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

22. Солощук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англомовному дискурсі / Л. В. Солощук. – Х.: Константа, 2006. – С. 1–41.

23. Формановская Н. И. Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности / Н. И. Формановская // Журналистика и культура речи. – 2007. – № 1. – С. 18 – 20.

24. Chafe W.L. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view / W.L. Chafe //Subject and topic / ed. by C.N.Li – N.Y.: Academic Press, 1976. – P. 26-56.

25. Hayes J. R. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing / J. R. Hayes // The Science ofWriting : theories, methods, individual differences and applications / [ed. By C. M. Levy, S. Ransdell]. – NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. – P. 1–27.

References

1. Azymov E.G. Novyiy slovar metodicheskih terminov i ponyatiy (teoriya I praktika obucheniya yazyikam) / E.G. Azimov, A.N. Schukin. – M. : IKAR, 2009. – 448 s.

2. Anisimova E. E. Lingvistika teksta i mezhkulturnaya kommunikatsiya (na materiale kreolizovannyih tekstov): ucheb. posobie dlya stud. fak. inostr. yaz. vuzov / Anisimova Elena Evgenevna. - M. : Izd. tsentr "Akademiya", ", 2003. - 128 s.

3. Batsevych F. S. Narysy z komunikatyvnoi linhvistyky / Florii Serhiiovych Batsevych. – Lviv : Vyd. tsentr Lvivsk. nats. un-tu, 2003. – 247 s.

4. Vyigotskiy L. S. Pedagogicheskaya psihologiya / L. S. Vyigotskiy; [pod red. V.V. Davyidova]. – M.: Pedagogika-press, 1999. – 536 s.

5. Gasparov B.M. Yazyik, pamyat, obraz: Lingvistika yazyikovogo suschestvovaniya / B.M. Gasparov. - M.: Nov. lit. Obozrenie, 1996.−352 s.

6. Gluhov V. P. Osnovyi psiholingvistiki: ucheb. posobie dlya studentov pedvuzov / V. P. Gluhov. - M.: ACT : Astrel, 2005. – 351 s.

7. Dyskurs yak kohnityvno-komunikatyvnyi fenomen : monohrafiia / L. R. Bezuhla, Ye. V. Bondarenko, P. M. Donets ta in. ; pid zah. red. I. S. Shevchenko. – Kh. : Konstanta, 2005. – 356 s.

8. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / [naukovyi redaktor ukrainskoho vydannia doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva]. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.

9. Zalevskaya A.A. Vvedenie v psiholingvistiku / A.A. Zalevskaya. - M.: Ros. gos. gumanit. un-t, 1999. − 382 s.

10. Karasik V.I. O tipah diskursa / V.I. Karasik // Yazyikovaya lichnost: institutsionalnyiy ipersonalnyiy diskurs. – Volgograd, 2000. – S. 5-20

11. Krasnyih V. V. «Svoy» sredi «chuzhih»: mif ili realnost? / Viktoriya Vladimirovna Krasnyih. - M.: ITDGK «Gnozis», 2003. – 375 s.

12. Kryisin L.P. Etnostereotipyi v sovremennom yazyikovom soznanii: k postanovke problemyi // Filosofskie i ling-vovulturologicheskie problemyi tolerantnosti / L.P.Kryisin. - M.: OLMA-PRESS, 2005. – 542 s.

13. Kuzminskyi A.I. Metodyka navchannia anhliiskoi movy v aspekti komunikatyvno-kohnityvnoho pidkhodu / A.I. Kuzminskyi, O.I. Vovk. – Cherkasy: Vyd-vo ChNU im. B. Khmelnytskoho, 2011. – 316 s.

14. Lebedinskiy S.I. Teoriya obucheniya russkomu yazyiku kak inostrannomu: psihologo-lingvisticheskie i lingvometodicheskie aspektyi: ucheb. posobie dlya studentov / S.I. Lebedinskiy. - Minsk: Izd-vo BGU, 2005. − 391 s.

15. Mazunova L. K. Sistema ovladeniya kulturoy inoyazyichnogo pisma v yazyikovom vuze : dis. ... doktora ped.nauk: 13.00.02 / Mazunova Lidiya Konstantinovna. – Moskva, 2005. – 353 s.

16. MakarovM. L. Osnovyiteoriidiskursa / MihailLvovichMakarov. – M.: Gnozis, 2003. – 280 s.

17. Martyinova A. G. Obuchenie akademicheskomu pismennomu diskursu v zhanre ekspozitornogo esse (na materiale starshih kursov yazyikovogo vuza) : dis. … kandidata ped. nauk: 13.00.02 / Martyinova Anna Gennadevna. – Omsk, 2006. – 207 s.

18. Musulbes S. N. Obuchenie argumentiruyuschemu diskursu v sfere pismennogo soobscheniya (yazyikovoy vuz, prodvinutyiy etap, angliyskiy yazyik): dis. … kandidata ped. nauk: 13.00.02 / Musulbes Sofiya Nikolaevna. – Moskva, 2005. – 202 s.

19. Nikolaieva S. Yu. Zmist navchannia inozemnykh mov i kultur u serednikh navchalnykh zakladakh / S. Yu. Nikolaieva // Inozemni movy. - № 3. – 2010. – S. 3–10.

20. Sedov K. F. Diskurs i lichnost. Evolyutsiya kommunikativnoy lichnosti / Konstantin FYodorovich Sedov. – M. : Labirint, 2004. –320 s.

21. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannyim yazyikam: Bazovyiy kurs lektsiy: Posobie dlya studentov ped. vuzov i uchiteley / Elena Nikolaevna Solovova. – M. : Prosveschenie, 2002. – 239 s.

22. Soloshchuk L. V. Verbalni i neverbalni komponenty komunikatsii v anhlomovnomu dyskursi / L. V. Soloshchuk. – Kh.: Konstanta, 2006. – S. 1–41.

23. Formanovskaya N. I. Kommunikativnyie, sotsialnyie i psihologicheskie roli yazyikovoy lichnosti / N. I. Formanovskaya // Zhurnalistika i kultura rechi. – 2007. – № 1. – S. 18 – 20.

24. Chafe W.L. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view / W.L. Chafe //Subject and topic / ed. by C.N.Li – N.Y.: Academic Press, 1976. – P. 26-56.

25. Hayes J. R. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing / J. R. Hayes // The Science ofWriting : theories, methods, individual differences and applications / [ed. By C. M. Levy, S. Ransdell]. – NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. – P. 1–27.

В статье описаны условия формирования англоязычного дискурса в письме у студентов экономистов – международников. Выделено и дано характеристику признакам письменного дискурса и социокультурным факторам, которые влияют на его создание. Установлено, что письмо, как продуктивный вид деятельности характеризуется такими этапами создания письменного текста: этап мотивации и формирования языковой интенцыы, этап ориентирования, этап планирования, этап реализации плана, этап контроля. Описано условия обучения, которые являются эффективными в процессе формирования дискурсивной компетентности.

Ключевые слова: *дискурсивная компетентность, письменный дискурс, условия обучения, умения и навыки.*

To become proficient in English for Specific Purposes (ESP) is an integral part of training of future international economists. This paper analyzes and defines the conditions of formation of foreign language discourse competence in writing. The aim of the article is to study prerequisites and specific features of teaching professional English writing. Methods.The ideas of different scientists have been highlighted to analyze the existing scientific concepts concerning prerequisites and speficities of teaching future international economists' foreign language discourse competence in writing. Author determined and characterized a range of techniques and forms that are effective in the implementation of conditions of formation of discourse competence in writing. Results.It should also be noted that writing is seen as a form of speech activity, which from the point of view of quantity and content of its phases, has a very significant difference compared to all other types of speech activity. It includes four main stages: planning, drafting, revising, and editing. Thus, to form professionally oriented scientific writing skillsit is necessary to go through such stages as pre-writing, writing, revision, and editing. Conclusion. Discourse competence in written discourse refers to the appropriate use of linguistic resources and rhetorical strategies that allow effective communication in specific contexts according to both the purpose of the text and the expectations of the target audience.

Key words: *discourse competence, written discourse, prerequisites and speficities of teaching, skills*

УДК 378.147

Галущак Ірина Євгенівна,
кандидат економічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В.Стефаника, м. Івано-Франківськ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються основні поняття і категорії правового забезпечення сфери професійної діяльності. Здійснено теоретичний аналіз ролі правової культури особистості в умовах демократизації і гуманізації системи вищої освіти, особливості відображення у її структурі змісту правової освіти та виховання. Особливу увагу автор приділяє побудові дидактичної моделі підготовки майбутніх економістів до правового забезпечення професійної діяльності. Доведено, що основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого спеціаліста. Визначено перспективи подальших досліджень у даному напрямі.

Ключові слова: *правова культура, правові дисципліни, правове забезпечення, професійна діяльність. підготовка фахівців, майбутній фахівець економіки.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні реформи українського суспільства викликали бурхливий розвиток економічної освіти. Останні роки в Україні відзначилися суттєвими змінами у теорії і практиці правового забезпечення всіх галузей життєдіяльності людини у суспільстві. Не минули ці зміни і систему економічної освіти. На нашу думку, підготовка майбутніх економістів до правового забезпечення своєї професійної діяльності у вищих закладах освіти позитивно впливає не тільки на

формування їх особистісної культури, але й на рівень професійної готовності на перенесення і використання знань і досвіду у практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування нової моделі навчання економістів і юристів присвячені праці Н.Азеркін, В.Журавський, Т.Данько, Н.Дорохов, В.Ладиченко, Л.Поліщук, Є.Суханов, Р.Стефанчук та ін. та підготовки фахівців економічного профілю (І.Каленюк, С.Мочерного, О.Падалки, Р.Костенко та ін.). Водночас поза увагою дослідників залишилось обґрунтування концептуальних засад підготовки майбутніх економістів до правового забезпечення професійної діяльності.

Мета статті: обґрунтувати концептуальні засади підготовки майбутніх економістів до правового забезпечення професійної діяльності.

Результати дослідження. Варто зазначити, що в психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки щодо розуміння «компетентності» як категорії, її структури і видів. Полеміці підлягають такі поняття, як компетентність і компетенція, ключові компетенції, компетентнісний підхід. Насамперед звернемось до словникових джерел.

Так, за новим тлумачним словником української мови «компетенція» – добра обізнаність із чим-небудь; «компетентний» – який має достатні знання в який-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий [2, с.305].

В словнику іншомовних слів ми знайшли таке тлумачення цих понять. «Компетенція» - коло питань, в яких дана особа володіє пізнанням, досвідом. «Компетентність» – 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, що дозволяють судити про щось. Поняття «компетентний» тлумачиться як: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) знаючий, обізнаний в певній галузі [5, с.247].

Термін «компетенція» сьогодні широко використовується там, де йдеться про навчання та виховання. За словами В.Раєвського та А.Хуторського, компетенція – це коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх на основі власного досвіду, а компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній [3, с. 3-10].

На думку В. Кальней, С. Шишова, компетенція – це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які надбані завдяки навчанню [6]. Компетенція не може зводитись до знань, до навичок, бути компетентним не означає бути вченим або освіченим.

За словами В. Кальней та С. Шишова, про компетенцію йдеться тоді, коли вона виявляється у будь-якій ситуації; невиявлена компетенція є тільки потенційною, і вона вже не є компетенцією, а тільки прихованою можливістю [6]. Найскладніша проблема в тому, щоб визначити ті знання, які б забезпечили формування необхідної компетенції.

Зауважимо, що принципово важливо розмежовувати поняття «компетенція» і «компетентність». Тлумачення першого з них пов'язане із безпосереднім перекладом із латинської мови – «відповідність», другого – як реально сформовані особистісні якості фахівця. На нашу думку, «компетентність» – це комплексна характеристика особистості, яка включає суму знань, навичок та відносин, що дають змогу ефективно здійснювати певну діяльність. На кожному віковому етапі компетентність має орієнтовні показники розвитку особистості. Нас передусім цікавило формування професійної компетенції фахівців економіки. Однією з провідних компетентностей у професійній діяльності фахівця економіки є його правова компетентність, оскільки її сформованість надає особистості можливість вільно орієнтуватись у правових явищах, визначати правові причинно-наслідкові зв'язки, виділяти та розрізняти правові відносини людини з суспільством та навколишнім середовищем, приймати обґрунтовані життєві та професійні рішення і здійснювати їх відповідно до законодавчих норм. Зазначимо, що феноменологія правової компетентності особистості досліджується сучасними дослідниками (В. Варуков, Т. Волох, О. Панова, В. Персицька, В. Олейник), однак залишає свою дискусійність, особливо в контексті проблематики вищої школи.

Вивчення й аналіз наукового фонду з проблеми саме правової компетентності дозволяє уточнити зміст, що доцільно вкладати у це поняття. Існує точка зору, за якою правова компетентність особистості припускає низку блоків, а саме: знання про значення, про різні сфери, механізми правового регулювання суспільного життя; здатність до аналізу правових ситуацій, визначення оптимуму правової інформації; готовність і вміння використовувати механізми і засоби правового вирішення життєвих проблем; уміння виділяти правові аспекти будь-якої ситуації; бачити правові наслідки схвалювальних рішень та здійснювальних дій [4, с. 31].

Виходячи з проведеного теоретичного аналізу, визначено основні складові правової компетентності, яка містить:а) правову освіченість як сукупність знань з проблем права; б) правову спрямованість як сукупність ставлень до права як соціальної, державної та особистісної цінності й зумовлює потребу постійно отримувати, розширювати арсенал засобів визначення та вирішення правових проблем; в) правову готовність як наявність умінь з вирішення конкретних правових питань. Ми виходили з розуміння правової компетентності, зокрема економіста, як важливої інтегративної особистісно-професійної якості, підґрунтям якої виступають знання особистості та її досвід поведінки. Відтак, основними способами формування правової компетентності у майбутніх економістів є правова освіта й правове виховання та соціалізація у правовому середовищі закладу вищої освіти.

З огляду на те, що перед вищою школою постає завдання пошуку нових підходів професійно-педагогічної підготовки майбутніх економістів. До числа умов оновлення економічної освіти належить посилення практичної зорієнтованості навчальних предметів, у яких викладається основи права, господарське право, міжнародне право, управління економічно безпекою бізнесу та ін.; використання в практиці викладання правових дисциплін особистісно-орієнтованих технологій та методик організації навчального процесу та забезпечення єдності економічної та юридичної підготовки.

Задоволення визначених потреб може здійснюватися у різний спосіб. Одним з шляхів є шлях правової освіти засобами правового забезпечення повсякденної професійної діяльності економістів. Створення умов для формування правової культури особистості у заклади вищої освітивимагає органічного поєднання процесів правової освіти студентів та здобуття ними усвідомленого правового досвіду життя, формування на цих засадах усталених ціннісних орієнтацій та світогляду.

У межах нашого дослідження важливо підкреслити, що підготовка майбутніх економістів до правового забезпечення своєї професійної діяльності у закладах вищої освіти позитивно впливає не тільки на формування їх особистісної правової культури, але й на рівень професійної готовності, на перенесення і використання свого власного досвіду у засвоєнні цієї культури у виробничу сферу.

Системоутворюючим фактором розробленої дидактичної моделі ми розглядаємо ситуацію спільної продуктивної діяльності викладача і студентів – майбутніх економістів, яка буде реальним середовищем для набуття і усвідомлення досвіду використання правових норм у взаємодії і співпраці. Першим структурним компонентом цієї моделі нами визначено усвідомлення діяльності і особистісної позиції економіста як організатора і керівника та здатність здійснювати економічну діяльність в нових умовах і забезпечувати її нормативно-правову регуляцію. Студенти отримали знання про порядок прийняття на роботу; поняття та види правопорушення; поняття та види юридичної відповідальності.

Другий компонент дидактичної моделі, що пропонується, пов'язаний із зміною функцій і способи структурування знань щодо організації процесу їх засвоєння. Ми виходили з того, що знання загалом і знання про правові норми зокрема, в наш час набули значення «третьої соціальної сили», володіння якою дає людині можливість зайняти певне місце в сучасному суспільстві. Тривалий

час засвоєння знань було головною метою діяльності студента, а той чи інший рівень оволодіння знаннями – критерієм його розвитку як особистості і професіонала.

Аналізуючи процес навчання у вищій школі, ми дійшли висновку, що знання – це не лише інформація, а й перевірений практикою результат пізнання особистістю дійсності. Для того, щоб інформація перетворювалася на знання, студент повинен зрозуміти її сенс. На думку А. Вербицького, знання являють собою підструктуру особистості, що містить не лише відображення предметів об'єктивної дійсності, але й дійове ставлення до них, особистісний сенс засвоєння. Якщо розглядати цю думку в контексті формування правової компетентності майбутніх економістів, то необхідно зробити перехід: від знака (інформації) до думки, і далі від думки до дії: «... щоб отримати статус знання усвідомленого відображення дійсності, інформація з самого початку повинна «примірюватися» до дії, засвоюватися в її контексті. Треба, щоб кожне нове поняття або положення, яке вводиться викладачем, перебудовувало структуру минулого досвіду і продивлялись би їх змістовні зв'язки з ситуаціями майбутнього професійного використання» [1, с. 13].

Студенти отримали знання про: авторське право та суміжні права; загальні положення про право інтелектуальної власності; загальні положення про цивільно-правовий договір; загальну характеристику права власності; загальна характеристика підстав припинення трудового договору.

Третій компонент дидактичної моделі, який потребує реорганізації, пов'язаний з висуванням на перший план соціальної природи будь-якого студента. Це передбачає орієнтацію технології педагогічного процесу на використання групових форм навчання, спільної діяльності, на різноманітність форм взаємодії, міжособистісних відносин, що сприяють і забезпечують природньому зростанню індивідуального «Я» особистості майбутнього педагога з надр «колективного суб'єкта учіння». Саме в колективних формах навчання виникає реальна можливість створювати ситуації, що моделюють умови педагогічного процесу, в яких має здійснюватися професійна діяльність педагога,саму цю діяльність і діяльність інших учасників; розглядати зміст їх відносин. Чинники виникнення і шляхи розвитку цих взаємовідносин у співпраці та взаємодії з урахуванням правових норм.

Результати навчання цього компоненту були отримані із знання та вміння. А саме, знати: правові основи життєдіяльності людини у соціально-неоднорідному суспільстві; порядок прийняття на роботу та підстави припинення трудового договору. Вміти: працювати з текстом нормативно-правових актів; реалізовувати власні права та захищати законні інтереси, а також аналізувати конкретні життєві ситуації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Впровадження даної моделі сприятиме розвитку правової свідомості майбутніх економістів, усвідомлення ними свого професійного «Я» і засобів професійної діяльності крізь призму правових норм, здобуття досвіду рішення професійних завдань відповідно до існуючих вимог. Це дає підстави розглядати формування правової культури майбутніх педагогів, з одного боку, як один із шляхів гуманізації їх професійної діяльності, з другого – як підвищення якості правової компетентності у процесі підготовки фахівців до даної діяльності. Перспективою подальшого дослідження вбачаємо в необхідності розробки елективного навчального курсу «Правове забезпечення професійної діяльності економіста», який доцільно включити в систему підготовки фахівців економіки на випускних курсах.

Список використаних джерел

1. Вербицький А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения/А.А. Вербицький. – М.: Знание, 1987. – С.186.
2. Новий тлумачний словник української мови. – у 4-х томах, К.: «Аконіт», ІІ том, 2001. – 862 с.
3. Раєвський В., Хуторський А. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах/В.Раєвський, А.Хуторський // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.
4. Романова І.А. Компетентнісний підхід до правової освіти студентів / Педагогіка та психологія: зб. наук. праць // За ред. І.Ф. Прокопенка, В.І. Лозової. – Харків: Курсор, 2008. – Вип. 33. – С. 26-35.
5. Словар иностранных слов.//ред. Петров, Ф.Н. – 18 изд., стер. – М.: 1989. – 624 с.
6. Шишов, С.Е.Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – Издание 3-е, исправленное и дополненное. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

References

1. Verbic'kij A.A. 1987. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti kontekstnogo obuchenija [Psychological and pedagogical features of contextual learning]. M.: Znanie.
2. Novyj tlumachnyj slovnyk ukrayins''koyi movy. 2001.[New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language] u 4-x tomax, K.: «Akonit», II tom.
3. Raєvs'kij V., Hutors'kij A. 2003. Predmetnoe i obshhepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah [Subject and general subject in educational standards]. Pedagogika. # 3, p.3-10.
4. Romanova I.A. 2008. Kompetentnisnyj pidxid do pravovoyi osvity studentiv [Competent approach to legal education of students]. Pedahohika ta psyxolohiya: zb. nauk. prac'' .Xarkiv: Kursor,. – Vyp. 33. p. 26-35.
5. Slovar inostrannyh slov. (1989) [Dictionary of foreign words]. 18 izd., ster. M.:.
6. Shishov, S.E. 2000. Shkola: monitoring kachestva obrazovanija [School: monitoring the quality of education]. Izdanie 3-e, ispravlennoe i dopolnennoe. Moskva: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii,.

В статье рассматриваются основные понятия и категории правового обеспечения сферы профессиональной деятельности. Осуществлен теоретический анализ роли правовой культуры личности в условиях демократизации и гуманизации системы высшего образования, особенности отражения в ее структуре содержания правового образования и воспитания. Особое внимание автор уделяет построению дидактической модели подготовки будущих экономистов к правовому обеспечению профессиональной деятельности. Доказано, что основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста. Определены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: *правовая культура, правовые дисциплины, правовое обеспечение, профессиональная деятельность, подготовка специалистов, будущий специалист экономики.*

The article deals with the basic concepts and categories of legal support in the sphere of professional activity. Theoretical analysis of the legal culture personality role in the conditions of democratization and humanization at the system of higher education and features of reflection in its

structure of the content in legal education and upbringing is carried out. The author pays particular attention to the construction of a didactic model for the preparation of future economists to the legal provision in professional activities.The first structural component is defined by the awareness of the activity and personal position of the economist as the organizer and the leader that isunderlined. The second component is related to the change of functions and methods of structuring knowledge about the organization in the process of their assimilation.The third component is associated with highlighting the social nature of any student. Approaches to the profession-pedagogical training of future economists are considered. The author reveals the concept and gives a description of the legal competence of future specialists in the economy.According to our study, the training of future economists in the legal provision of their professional activities in higher education institutions has a positive effect not only on the formation of their personal legal culture, but also on the level of professional readiness for the transfer and use of their own experience in assimilating this culture into a sphere of production.The article focuses on the fact that knowledge – is not only information, but also a proven practice of the result of a person's knowledge of reality. The expediency of understanding the legal competence as an important integrative personality-professional quality, the basis of which is the knowledge of the person and his experience of behavior, is substantiated. It is specified that the main ways of forming the legal competence of future economists are legal education and legal education and socialization in the legal environment of the higher educational institution.It is proved that the main goal of professional education is the training of a qualified specialist. The author considers the formation of the legal culture in future pedagogues, on the one hand, as one of the ways of humanizing their professional activities, on the other – as improving the quality of legal competence in the process of training specialists to this activity. The prospects of further researches in this direction are determined.

Key words: *legal culture, legal discipline, legal support, professional activity. training of specialists, future specialist in the economy.*

УДК 378:37.091.33-027.22:373.2

Добош Олена Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОНТЕКСТІ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглядаються питання професійної підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» до викладацької діяльності в закладі вищої освіти в процесі асистентської практики. Визначені комплекс знань і вмінь, що повинні бути сформовані в майбутніх викладачів після проходження асистентської практики. Проаналізовано зміст асистентської практики, який охоплює коло завдань навчально-методичного спрямування, допоможе підвищити професійний рівень студентів і забезпечить якісне виконання ними професійних функцій. Розкрито значення асистентської практики для формування здатності майбутнього викладача дошкільної педагогіки до професійної діяльності.

Ключові слова: *професійна підготовка, викладацька діяльність, магістр, дошкільна освіта, знання, уміння, асистентська практика.*

Постановка проблеми. В умовах інтеграції національної освіти у європейський освітній простір, умовах інформатизації, глобалізації, технологізації освіти, посиленні ролі знань та практичного досвіду для розвитку сучасного суспільства особливого значення набуває проблема професійної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, здатних адаптуватися до сучасних швидкозмінних соціально-економічних умов та науково-технічних досягнень, реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, кваліфікованих, фахово компетентних, конкурентоспроможних на ринку праці.

Викладач вищого навчального закладу повинен бути винятково уважним як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання [6].

Діяльність викладача вищого навчального закладу має високу соціальну значущість, оскільки йдеться про формування майбутнього фахівця, від рівня підготовленості якого значною мірою залежить економічний, політичний, соціальний і культурний розвиток суспільства, формування національної свідомості й духовності її громадян [6], [7].

Згідно вимог сучасного ринку праці, фахівець в галузі дошкільної освіти має бути свідомим і самостійним у своїй діяльності, знати, до чого треба прагнути, що є в реалії, що йому потрібно робити і чому робити саме так, оцінювати наслідки своєї праці і нести за них відповідальність [1, с.5].

Відповідно до положень Болонської декларації підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу здійснюється через магістратуру. Студент-магістрант оволодіває поглибленими знаннями з педагогіки і психології вищої школи, методики викладання дошкільної педагогіки та фахових методик, уміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної, науково-педагогічної діяльності.

Важливо, щоб у вищих навчальних закладах забезпечувалося не тільки спрямування навчально-виховного процесу на озброєння майбутніх фахівців спеціальними знаннями, уміннями і навичками, а й відбувався розвиток професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця, його інтелектуального потенціалу, можливостей, інтересів, нахилів, мотивів і ціннісних настанов. Такий розвиток неможливий без практичного складника професійно-педагогічної підготовки, дієвим засобом якої є асистентська практика. Відтак, значно підвищуються вимоги до практичних умінь та здібностей майбутнього фахівця, його дослідницької діяльності; якості організації практики, удосконалення її змісту, умов проведення тощо.

Оскільки підготовка до викладацької діяльності є важливою складовою професійної педагогічної освіти, то необхідна організація цілеспрямованої підготовки студентів до цього виду роботи. А відтак необхідність вивчення змісту практичної підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» і пошук оптимальних шляхів формування майбутнього викладача в системі вищої освіти представляють сьогодні актуальне питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що сучасні дослідники визнають педагогічну практику обов'язковою складовою фахової підготовки педагога. У значному доробку науковців належна увага приділяється: значенню педагогічної практики та її ролі у професійному становленні майбутнього педагога (М. Євтух, І. Зязюн, Н.Кузьмін); різним аспектам функціонування системи неперервної професійної освіти (А. Алексюк, В. Галузинський, С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Н. Лисенко); концептуальним засадам професійної підготовки майбутніх фахівців (Н. Гузій, Л. Хомич, Я. Цехмістер); проблемі формування професійно-педагогічної культури майбутнього вихователя дітей дошкільного віку (Л. Артемова, Г. Белєнька) [2, с. 100].

Проблеми ефективної організації педагогічної практики в педагогічних ЗВО розглянуто в наукових працях М. Букача, В. Гриньової, О.Лавриненко, І. Пальшкової, Т. Полякової, Л. Хомич, А. Щербакова та ін. На необхідності поєднання теоретичної і

практичної складників у підготовці майбутніх педагогів пронизана педагогічна спадщина К. Д. Ушинського, який звертав увагу на те, що «навичок викладання і виховання можна набути лише на основі діяльної і довготривалої практики» [3, с. 225].

Наукові дослідження українських (Л. Артемова, А. Бондар, Н. Горопаха, Т. Завгородня, Н. Казакова, М. Козій, В. Кудіна, Л. Машкіна, Т. Поніманська) та російських учених (О. Абдуліна, Т. Іванова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Неводниченко, Л. Подимова, В. Сластьонін, І. Харламов та ін.), досвід роботи вищої педагогічної школи вказують на те, що важливою складовою підготовки майбутнього викладача до професійної викладацької діяльності є педагогічна (асистентська) практика.

За безумовної важливості цих досліджень ступінь розробки проблеми змісту професійної підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» до викладацької діяльності залишається недостатньою. Педагогічна значущість досліджуваної проблеми обумовила метустатті.

Мета статті полягає у розкритті значення асистентської практики для формування здатності майбутнього викладача дошкільної педагогіки до професійної діяльності, визначенні мети, завдань та необхідних умов проведення асистентської практики, які забезпечують підготовку майбутнього викладача дошкільної педагогіки до професійної діяльності.

Результати дослідження. Асистентська практика є обов'язковим складником освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» професійної підготовки магістрантів до виконання функціональних обов'язків викладача дошкільної педагогіки ЗВО.

Асистентська практика є складовою частиною навчально-виховного процесу, заключним етапом теоретичної і практичної підготовки висококваліфікованих спеціалістів, засобом формування у них навичок педагогічної і наукової діяльності та умінь ефективно працювати в різноманітних виробничих умовах. Вона дозволяє студентам набути практичні навички та досвід викладацької роботи, необхідні для викладання педагогічних дисциплін за профілем набутої спеціальності у закладах вищої освіти. Практиці передує вивчення курсів з педагогіки вищої школи та методик викладання у ЗВО. Водночас практика є логічним завершенням професійної підготовки викладача, сприяє удосконаленню всієї системи методичної підготовки, розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх фахівців, їх ерудиції, вихованню у них подальшої активності і самостійності у набутті професійних перцептивних, проектувальних, адаптивних, організаційних, пізнавальних вмінь. Асистентська практика сприяє формуванню особистого стилю викладання, об'єктивній оцінці своїх можливостей, застосуванню різноманітних методів та прийомів навчання, сучасних педагогічних технологій.

Програму асистентської практики для студентів укладено відповідно до цілей, вимог і змісту навчання по даній спеціальності у ЗВО III–IV р.а.

Практика розглядається як складова змісту підготовки магістрів і побудована на відповідних теоретичних, наукових засадах та практичній підготовці.Основним завданням викладача є формування у студентів знань, надання їм практичної спрямованості та формування вміння використовувати їх у практичній діяльності. Діяльність магістрантів у період асистентської практики є аналогом професійної діяльності викладача, вона організовується в реальних умовах роботи ЗВО і її результатом є зміни в досвіді студента-практиканта, формуванні його професійної компетентності.

Професійна компетентність розглядається у наукових дослідженнях як інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка зумовлює готовність і здатність особистості найбільш ефективно реалізувати свої знання, вміння, досвід, професійні функції та особистісні якості для успішної діяльності в обраній галузі. Слід відмітити, що у період навчання у закладі вищої освіти формуються лише передумови і окремі сторони професійної компетентності. У повній мірі професійна компетентність може виявитися лише у працюючого викладача.

Таким чином, асистентська практика забезпечує фундамент для основних педагогічних умінь і навичок майбутніх викладачів, формування професійних якостей, ширше розкриває особливості обраної професії. «Метод викладання можна вивчити з книг або із слів викладача, але придбати вміння користуватися цим методом можна тільки завдяки довготривалій практиці», стверджував К. Ушинський [8].

Базою для проходження асистентської практики є випускові кафедри педагогічного факультету Мукачівського державного університету (педагогіки дошкільної та початкової освіти; теорії та методики дошкільної освіти). Всі завдання, що передбачені програмою практики магістрантів, виконуються ними на базі академічних груп студентів I-IV курсів спеціальності 012 Дошкільна освіта, ОС «бакалавр» (для студентів денної та заочної форм навчання).

Програма розроблена у відповідності до навчального плану магістерської підготовки, має комплексний характер і передбачає набуття досвіду фахової діяльності майбутніх викладачів за такими напрямами: викладацький, методичний, науково-дослідний, організаційно-виховний. Метою асистентської практики є набуття магістрантами знань про організацію та керівництво навчально-виховного процесу ЗВО, досвіду викладання педагогічних дисциплін, проведення виховної роботи зі студентами та формування навичок організації і проведення науково-дослідної роботи.

Основними завданнями асистентської практики є:

– поглиблення та розширення набутих теоретичних та спеціальних знань з дошкільної педагогіки та методик дошкільної освіти;

– формування загально-педагогічних умінь організації викладацької діяльності у вищому навчальному закладі;

– оволодіння сучасними технологіями і методиками навчання та набуття досвіду організації виховної роботи зі студентами;

– удосконалення навичок роботи з науковою та методичною літературою та засобами навчання, необхідними для проведення навчально-виховної та пошуково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі;

– розвиток умотивованого професійного інтересу до викладацької діяльності, формування готовності до свідомого професійного самовдосконалення [5].

Таким чином, у процесі практики формуються професійна компетентність майбутнього викладача, загальна і професійно-педагогічна культура, творча індивідуальність, стиль науково-педагогічного мислення, здатність до професійної діяльності.

Відповідно до державних вимог щодо змісту й рівня професійної підготовки випускника магістратури, студенти повинні знати: сутність процесів навчання й виховання, їх психолого-педагогічні основи; шляхи вдосконалення майстерності викладача й способи самовдосконалення; дидактику дошкільної педагогіки та часткових методик дошкільної освіти; сутність інноваційних технології навчання у ЗВО; методи формування навичок самостійної роботи й розвитку творчих здібностей та логічного мислення студентів; специфіку організації виховної роботи зі студентами вищого навчального закладу.

Важливим шляхом реалізації завдань асистентської практики є формування професійно-педагогічних умінь майбутнього викладача, що складають основу його професійної компетентності. До основних професійно-педагогічних умінь, якими мають оволодіти майбутні викладачі під час асистентської практики, ми відносимо такі вміння: проектувати, конструювати, організовувати й аналізувати педагогічну діяльність; планувати навчальні заняття відповідно до навчального плану закладу й на основі його стратегії; забезпечувати міждисциплінарні зв'язки курсу

з іншими дисциплінами; розробляти й проводити різні за формою навчання заняття, найбільш ефективні при вивченні відповідних тем і розділів програми, адаптуючи їх до різних рівнів підготовки студентів; ясно, логічно викладати зміст матеріалу, опираючись на знання й досвід студентів; відбирати й використовувати відповідні навчальні засоби для побудови технологій навчання; аналізувати навчальну й навчально-методичну літературу й використовувати її для побудови власного викладу програмного матеріалу; організовувати навчальну діяльність студентів, управляти нею й оцінювати її результати; проводити емпіричне дослідження та аналізувати результати дослідно-експериментальної роботи з проблеми наукового дослідження.

Асистентська практика є важливим засобом особистісного зростання студента-магістранта, в ході якої здійснюється процес самоствердження і розвитку професійного «Я» майбутнього викладача, формуються такі якості, як: спрямованість на нове знання, наполегливість, творча активність, креативність, емоційна стійкість, дисциплінованість, ввічливість і тактовність, самостійність у вирішенні завдань, а також інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній взаємодії з ними, науково-педагогічна творчість, педагогічна техніка, науковий пошук і т.д.

Асистентська практика магістрантів у ЗВО здійснюється упродовж 4 тижнів у ІІ семестрі. До початку практики проводиться настановнаконференція, на якій здійснюється ознайомлення студентів з метою і змістом практики, індивідуальними завданнями та формами звітності; зразками та вимогами щодо оформлення звітної документації; новинками науково-методичної літератури з організації навчально-виховного процесу у ЗВО; особливостями організації науково-дослідної роботи відповідно до теми магістерської роботи або проблеми, над якою працює заклад вищої освіти.

Програма практики розрахована на 3 змістових модулі.Реалізація завдань першого змістового модуля «Організація діяльності практиканта» розпочинається з ознайомлення практикантів з особливостями навчально-виховного процесу в педагогічному закладі вищої освіти ІІІ-ІV рівня акредитації. Магістранти одержують інформацію про навчальний заклад, його історію та традиції, головні напрями підготовки спеціалістів, режим роботи та правила внутрішнього розпорядку, здійснюється розподіл часу для відвідування занять з дошкільної педагогіки та фахових методик навчання.

Магістранти-практиканти вивчають: структуру вищого навчального закладу, зокрема, роботу кафедри та функціональні обов'язки завідувача кафедри, професорсько-викладацького складу, лаборанта кафедри; відповідну документацію, ознайомлюються із навчальними планами, навчальними робочими програмами, індивідуальними планами викладачів та дидактико-методичним забезпеченням навчальних дисциплін; приймають участь у заходах, які проводяться кафедрою; відвідують заняття досвідчених викладачів з наступним їх обговоренням з керівником практики за стандартизованою схемою. Крім аудиторних занять, практиканти повинні відвідувати інші організаційні форми роботи вищого навчального закладу, які насамперед пов'язані з науково-дослідною діяльністю кафедри, організацією педагогічних практик, позааудиторною виховною роботою кураторів груп тощо.

Основною змістовою складовою модуля «Навчально-методична робота» є вивчення і узагальнення інформації про форми і методи навчання дорослих; підходи до системи викладання відповідних дисциплін; організацію спілкування із студентами; мотивацію навчальної діяльності.

Змістове наповнення другого модуля передбачає виконання практикантами основних обов'язків викладача вищого педагогічного навчального закладу. Планом передбачається два пробні та два залікові заняття, а саме дві лекції з дошкільної педагогіки та методик дошкільної освіти, два практичних або семінарських заняття. Самостійному проведенню залікових занять передує розробка та затвердження викладачем плану-лекції (практичного заняття, семінару, заходу). Пробні заняття обговорюються з викладачем-наставником з відповідним аналізом і знаходженням шляхів підвищення якості викладання, виправлення допущених практикантом помилок. На залікові заняття запрошуються викладачі відповідної кафедри, методист практики та магістри-практиканти. Після обговорення відкритого заняття викладачем та методистом практики магістранту виставляється оцінка.

Проведення залікових практичних та семінарських занять здійснюється на основі тематики робочих планів, розроблених на кафедрі ЗВО.

У зміст позааудиторної роботи магістрів входить допомога викладачам у підготовці планів та конспектів для роботи зі студентами, виготовлення дидактичного матеріалу, здійснення педагогічного тренінгу. Практиканти беруть участь у роботі наукових гуртків та виховних закладах факультету, готують тематичні виступи, проводять консультації студентів, здійснюють педагогічний моніторинг їхньої навченості та ін.

Відповідно до третього змістового модуля «Організаційно-виховна та наукова робота» невід'ємним компонентом асистентської практики є виховання студентів. Це пов'язується, насамперед, з виконанням обов'язків помічника куратора груп, участі у діяльності студентського самоврядування на різних рівнях та різновидах виховних заходів відповідно до планів роботи кураторів академічних груп. Кожен практикантпроводить залікові виховні заходи, тематика яких є актуальною, цікавою, відповідає інтересам та запитам студентів. Практиканти використовують ефективні форми виховної роботи, які дозволяють як магістранту, так і студентам виявити власну активність, продемонструвати свої художні, організаторські та педагогічні здібності.

Зміст асистентської практики передбачає ознайомлення з досвідом наукової роботи ЗВО та здійснення науково-дослідної пошукової діяльності самих магістрантів, тому значна увага приділяється проведенню ними етапу теоретичного аналізу дослідження проблеми відповідно до теми їх магістерської роботи. Практиканти проводять констатувальні зрізи, обробляють і узагальнюють отримані в процесі роботи матеріали, формулюють висновки, готують доповідь, із якою будуть виступати на засіданні кафедри чи науково-практичній конференції та публікації за результатами проведеного дослідження [5].

Заключний етап асистентської практики присвячується узагальненню проведеної магістрами роботи: готуються матеріали до звіту, систематизується відповідна документація, підбиваються підсумки.

Результатом практичної підготовки є: розуміння майбутніми викладачами дошкільної педагогіки своєрідності вищої освіти і педагогічного процесу у закладі вищої освіти; отримання і поглиблення знань про педагогічну діяльність і засвоєння окремих професійних вмінь; формування особистості майбутніх викладачів, зміни їх внутрішнього світу, психології, поведінки; необхідності самоосвіти і самовдосконалення як умови формування професійно-педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи; розробка основ індивідуального стилю діяльності.

Отже, ефективність практичної підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки до професійної діяльності залежить від доцільно дібраного і чітко окресленого змісту практичної діяльності та ефективних методів і прийомів навчання; створення атмосфери співпраці і співтворчості; орієнтації на положення системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, індивідуально-творчого педагогічних підходів; залучення магістрантів до вивчення кращого досвіду викладачів, колег-практикантів, пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу у ЗВО; забезпечення творчого застосування теоретичних знань при розробці цілей, відбору змісту, проектуванні та проведенні освітньої та виховної роботи у ЗВО; орієнтування майбутніх викладачів на постійну самоосвіту, саморозвиток, професійне самовдосконалення; діагностування кожного етапу асистентської практики на основі самодіагностики суб'єктів

освітнього процесу; використання діагностичних процедур з метою виявлення якості підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності [4, с.106]

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, асистентська практика є видом практичної діяльності магістранта, невід'ємним складником професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів, формою професійного навчання у вищій школі, за допомогою яких студент-магістрант оволодіває способами моделювання і здійснення самостійної викладацької діяльності. Асистентська практика підвищує ефективність навчального процесу, сприяє інтелектуальному розвитку майбутніх викладачів, можливості думати, спілкуватися, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості. В умовах активного навчання студент не лише здобуває знання, але й формується як особистість, як фахівець, який володіє високою педагогічною культурою.

Перспективи подальших розвідок у напрямі професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти в процесі практики ми вбачаємо в удосконаленнізмісту та інноваційних підходів щодо організації практики.

Список використаних джерел

1. Бєлєнька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г.В. Бєлєнька. –К. : Світоч, 2006. –304 с.
2. Добош О.М. Практична підготовка фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах сьогодення // Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce: zbornik prispevkov z medzinárodnej vedecko-praktickej konferencie, 28–29 októbra 2016 r. /Šefredaktor prof. JUDr. Stanislav Mráz. - Sládkovičovo, Slovak Republic: Vysokáškola Danubius, 2016. – S.100-103.
3. Княжева І. А. Педагогічна практика як засіб розвитку методичної культури майбутніх викладачів / І. А. Княжева // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. - 2013. - Вип. 110. - С. 225-228. - Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1327
4. Козак Л. В. Асистентська практика у формуванні здатності майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності / Л. В. Козак //Педагогічний процес: теорія та практика № 5.-2012.-С. 96–107. -ISSN 2078–1687.
5. Пинзеник О.М. Асистентська практика: методичні рекомендації до організації та проведення практики студентів для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 012 Дошкільна освіта освітнього ступеня «магістр» / О.М. Пинзеник.–Мукачево: МДУ, 2016. – 31с.
6. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / Т.І. Туркот. – Херсон, 2010. – 608 с
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула – К.: «Академвидав», 2006. – 326 с.
8. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Вибр. тв.: в 2 т.– К.: Рад. шк., 1983. – Т.1. – С. 192-472

References

1. Belenka G.V. (2006), Vykhovatel ditei doshkilnoho viku: stanovlennia fakhivtsia v umovakh navchannia [Mentor preschool children, becoming a specialist in terms of training]: monograph, K.: Svitoch, 304 p.
2. Dobosh O.M. (2016), Praktychna pidhotovka fakhivtsiv doshkilnoi osvity v suchasnykh umovakh sohodennia [Practical training of preschool education specialists in the present day conditions] *Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce: zbornik prispevkov z medzinárodnej vedecko-praktickej konferencie, 28–29 októbra 2016 r.*, Šefredaktor prof. JUDr. Stanislav Mráz, Sládkovičovo, Slovak Republic:Vysokáškola Danubius, pp.100-103.
3. Knyazheva I.A. (2013), Pedahohichna praktyka yak zasib rozvytku metodychnoi kultury maibutnikh vykladachiv. [Pedagogical practice as a means of developing the methodological culture of future teachers], *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences*, Vol 110, pp 225-228, Available at: http://visnyk.chnpu.edu.ua/ ?wpfb_dl=1327 [Accessed: 23 april 2018]
4. Kozak L. V. (2012), Asystentska praktyka u formuvanni zdatnosti maibutnoho vykladacha doshkilnoi pedahohiky i psykholohii do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Assistant practice in forming ability of future preschool teacher pedagogy and psychology to an innovative professional activities] *Pedagogical process: theory and practice* Vol. 5, pp. C. 96–107. -ISSN 2078–1687.
5. Pynzenyk O.M. (2016), Asystentska praktyka: metodychni rekomendatsii do orhanizatsii ta provedennia praktyky studentiv dlia studentiv dennoi ta zaochnoi form navchannia spetsialnosti 012 Doshkilna osvita osvitnoho stupenia «mahistr» [Assistant practice: methodical recommendations for organizing and conducting the practice of students for full-time and part-time forms of study specialty Preschool education "Master"], Mukachevo: MSU, 31p.
6. Turkot T.I. (2010),Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. dlia studentiv mahistratury vyshchykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profiliu [Higher education pedagogy: a manual for graduate students of higher educational institutions of the non-pedagogical profile], Kherson, 608 p.
7. Fitsula M.M. (2006), Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. [High school pedagogy: tutorial], K.: «Akademvidav», 326 p.
8. Ushinsky K.D. (1983), Liudyna yak predmet vykhovannia. Sproba pedahohichnoi antropolohii [Man as a subject of education. Attempt of pedagogical anthropology], Selected works : in 2 v., K.: Soviet School, V.1, pp. 192-472.

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки магистров специальности «Дошкольное образование» к преподавательской деятельности в учреждении высшего образования в процессе ассистентской практики. Определены комплекс знаний и умений, которые должны быть сформированы у будущих преподавателей после прохождения ассистентской практики. Проанализировано содержание ассистентской практики, которое охватывает круг задач учебно-методического направления, поможет повысить профессиональный уровень студентов и обеспечит качественное выполнение ими профессиональных функций. Раскрыто значение ассистентской практики для формирования способности будущего преподавателя дошкольной педагогики в профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: профессиональная подготовка, преподавательская деятельность, магистр, дошкольное образование, знания, умения, ассистентская практика.*

The article deals with the issues concerning the professional training of masters of the specialty "Preschool education" for teaching in the higher education establishment in the process of assistance practice. The complex of knowledge and skills that should be formed by future teachers after passing the assistance practice has been determined.The assistance practice content covering the range of tasks of the educational and methodical direction has been analyzed, which will help to increase the students' professional level and will ensure their professional functions qualitative

performance. The importance of the assistance practice for the formation of the future preschool pedagogy teacher's ability to professional activity has been revealed.The aim of the study is to disclose the importance of assistance practice for the formation of the future teacher's ability to work in a professional way, definition of the goals, objectives and necessary conditions for assistance practice conducting that ensure the future teacher's training for professional activities.The assistance practice is an integral part of the educational and upbringing process, the final stage of theoretical and practical training of highly skilled specialists, a means of their skills formation in teaching and scientific activities as well as the ability to work effectively in a diversified production conditions. It allows students to acquire practical skills and teaching experience, necessary for teaching pedagogical disciplines on the profile acquired specialty in higher education establishments.Practice is considered as an integral part of the practical training of masters. Masters' activity during the assistance practice period is analogous to the teacher's professional activity, which is organized in the real working conditions of the higher educational establishment.In an active learning environment, the student does not only acquire knowledge, but he / she is also formed as a personality, as a specialist having a high pedagogical culture.The result is a practical training experience changes in student intern, the formation of his professional competence.

***Key words**: professional training, teaching activity, master's degree, pre-school education, knowledge, skills, assistance practice.*

УДК 378.091.2:004.9

Зелінська Сніжана Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

Технології доповненої реальності дозволяють отримати необхідні відомості про оточення і поліпшити сприйняття інформації. Використання технологій доповненої реальності в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО дозволить отримати додаткові інструментальні засоби для підвищення якості освіти. Використання відповідних інструментальних засобів, до яких можна віднести платформи доповненої реальності Vuforia, ARToolKit, Kudan дозволить надати викладачам необхідний інструментарій для створення навчальних програм доповненої реальності.

***Ключові слова:** доповнена реальність, віртуальний об'єкт, прикладний програмний додаток, платформа доповненої реальності, інформаційно-освітнє середовище.*

Постановка проблеми. Актуальність виконання даної роботи обумовлена тим, що в даний час спостерігається активне впровадження різного роду інформаційно-комунікаційних технологій практично в усі сфери життєдіяльності людини і зокрема, в освітній процес.

Однією з передових і перспективних технологій є доповнена реальність, популярність якої в значній мірі спостерігається в останні кілька років. Це стимулювало стрімкий розвиток широкого спектра розробок в сфері доповненої реальності. У той же час, необхідно відзначити, що впровадження будь-якої технології пов'язано з певними недоліками і перевагами. Головним недоліком технологій доповненої реальності є практично повна відсутність документаційного забезпечення, а перевагою є її очевидна перспективність і отримання універсального інструментарію в викладанні будь-яких дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти використання технологій доповненої реальності, як складової педагогічного процесу, були розглянуті в роботах В. А. Сербіна, Н. М. Зільберман. Предметом дослідження групи авторів (А. В. Фещенко, В. А. Бахарєва, У. С. Захарова, В. А. Сербіна) були технології віртуальної і доповненої реальності в освітньому середовищі ВНЗ. В роботах Б. С. Яковлєва та С. І. Пустового дана класифікація і описані перспективні напрямки використання технологій доповненої реальності. Однак, слід зазначити, що в рамках досліджуваної теми існує велика кількість розрізнених даних, кожен з дослідників акцентує свою увагу на цікавих йому характеристиках, а це не дозволяє отримати цілісну систему практичного використання технологій доповненої реальності в предметній сфері. У зв'язку з чим, необхідні додаткові дослідження технологій доповненої реальності в інформаційно-освітньому середовищі ВНЗ.

Мета статті: вивчення можливостей використання технологій доповненої реальності в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО.

Відповідно до мети було визначено необхідність постановки та вирішення наступних завдань: дати характеристику поняттю технологія доповненої реальності; проаналізувати можливості використання технологій доповненої реальності; описати можливості платформ доповненої реальності: Vuforia; ARToolKit; Kudan.

Результати дослідження. Доповнена реальність (англ. Augmented Reality, AR) - термін, що виник в сфері IT, який спочатку використовувався для позначення технології накладення віртуальної інформації на реальний навколишній світ. Розвиток і активне впровадження технологій доповненої реальності в медицині, науці, промисловості, виробництві, соціальних комунікаціях і інших сферах актуалізували необхідність осмислення соціальних наслідків її впливу, які, згідно з Джоном Хейвенсом, проявляються в зміні способів соціальної взаємодії. Зокрема, він вважає, що доповнена реальність - це не просто технологія, а найбільш раціональний спосіб безпосередньої взаємодії з цифровими даними [6].

В даний час стало очевидним, що технологічне трактування доповненої реальності занадто вузьке, доповнена реальність - не просто нова технологія, а небачене раніше середовище існування людини, яке б вимагало теоретичного осмислення і прогнозування перспектив її використання [2].

На додаток до вищесказаного можна сформулювати поняття доповненої реальності в наступному вигляді: доповнена реальність – це результат введення в поле сприйняття будь-яких сенсорних даних з метою доповнення відомостей про оточення і поліпшення сприйняття інформації; сприймається змішана реальність, створена з використанням доповнених за допомогою комп'ютера елементів сприйняття реальності.

Необхідно відзначити, що сьогодні у вітчизняному педагогічному дискурсі проблематика використання доповненої реальності практично не представлена, що, також обумовлює актуальність нашого звернення до неї. При цьому необхідно відзначити, що в даній проблематиці можна виділити два аспекти. По-перше, застосування різних технологій доповненої реальності в освітньому процесі. По-друге, осмислення евристичного потенціалу концепції доповненої реальності.

У роботі Н. М. Зільберман описується зарубіжний досвід використання технології доповненої реальності в освіті [1]. Розглядаються різні сценарії і стратегії практичного використання прикладних програмних додатків доповненої реальності в

початковій і вищій освіті. Описуються можливості ключових сервісів і прикладних програмних додатків для створення рівнів доповненої реальності. Наводиться класифікація прикладних програмних додатків доповненої реальності. Ставиться проблема формування методології практичного використання технологій доповненої реальності в освіті.

Автором виділено такі типи навчальних програм доповненої реальності: книги з технологією доповненої реальності, що утворюють своєрідний міст між цифровим і фізичним світом; ігри; навчальні програми; моделювання об'єктів; додатки для тренування навичок.

Б. С. Яковлєвим, С. І. Пустовим були сформульовані пропозиції щодо класифікації технологій доповненої реальності. З точки зору взаємодії зі споживачем інтерфейси доповненої реальності розділені на автономні і інтерактивні [4; 5]. Автономні інтерфейси не передбачають безпосередньої взаємодії з користувачем і більшою мірою служать тільки для надання допоміжних даних про певний об'єкт. Подібного роду прикладні програмні додатки можна використовувати для аналізу об'єктів, які знаходяться в полі зору людини і виводити про них відповідну інформацію. Наприклад, студент розглядає електромеханічні системи та апарати в демонстраційній аудиторії і за допомогою використання відповідного прикладного програмного додатку отримує необхідні дані про склад, принципи побудови, методи аналізу і синтезу, структурних і функціональних схем управління електромеханічних пристроїв і т.п.

На відміну від автономних інтерактивні інтерфейси припускають безпосередню взаємодію з користувачем, який має всі необхідні можливості по налаштуванню типів накладання доповнених рівнів даних і отримувати відповідні відповіді щодо запропонованих об'єктів. Як функціональний приклад такого роду прикладного програмного додатку доповненої реальності можна назвати програми, які надають можливості зміни кольору поверхні з метою накладення рівнів (зміна кольору автомобіля).

Також, технологічні можливості доповненої реальності умовно можна розділити на кілька груп: побудова віртуальних об'єктів в реальних декораціях; браузер доповненої реальності; розпізнавання осіб; дистанційне керування жестами.

Метою дослідження А. В. Фещенко є вивчення можливостей практичного використання пристроїв (наприклад, Google Glass), технологічної платформи віртуальної реальності (vAcademia) і сервісів (LayAR, Augment) доповненої реальності [3]. У роботі доводиться, що Google Glass є досить спірною технологією для використання в освітніх практиках. Зарубіжний досвід використання Google Glass в освіті не може бути охарактеризований як виключно позитивний. Альтернативна технологія доповненої реальності, що реалізується за допомогою мобільних пристроїв і онлайн-сервісів, є більш перспективною для застосування у ЗВО. Використання віртуальних освітніх середовищ сприймається учасниками як online-гра, тому активне практичне використання vAcademia в освітньому процесі ЗВО не представляється доцільним.

Зараз робота додатків, що використовують технології доповненої реальності, доступна на досить широкому спектрі пристроїв, серед яких можна виділити смартфони, планшетні комп'ютери. У зв'язку з чим, практично у кожної людини технічне питання безпосереднього використання доповненої реальності впирається у вибір і впровадження конкретної, уніфікованої платформи доповненої реальності.

Існує велика кількість бібліотек, які призначені для створення прикладних програмних додатків доповненої реальності, серед яких можна виділити: Vuforia; ARToolKit; Kudan.

Vuforia представляє собою платформу доповненої реальності і спеціалізований інструментарій розробника прикладного програмного забезпечення доповненої реальності (Software Development Kit - SDK) для мобільних пристроїв, які розроблені компанією Qualcomm. Vuforia використовує технології комп'ютерного зору, а також технології простих об'ємних реальних об'єктів і можливості відстеження плоских зображень в реальному часі. За допомогою технологічної платформи доповненої реальності Vuforia розробник може легко додавати функціонал комп'ютерної візуалізації віртуальних 3D-об'єктів в необхідний прикладний програмний додаток, реалізуючи можливості розпізнавання і більш точного розуміння зображень і об'єктів, що спостерігаються в дійсності або виконуючи 3D-реконструкції навколишнього і спостережуваного простору в реальному світі.

Використання платформи Vuforia дає можливість створювати AR-додатки для широкого кола індустріальних завдань, серед яких можна виділити інтерактивні інструкції робочого місця, сервісні керівництва, маркетингові матеріали, навчальні матеріали - для усього розмаїття можливих AR-додатків в Vuforia реалізований повний набір функціональності.

ARToolKit - це бібліотека відстеження комп'ютерів з відкритим вихідним кодом для створення потужних додатків доповненої реальності, які накладають віртуальні образи в реальному світі. ARToolKit використовується для вирішення двох ключових проблем доповненої реальності; відстеження точок огляду і взаємодія віртуальних об'єктів. ARToolKit використовує алгоритми комп'ютерного зору для вирішення проблеми відстеження точки зору користувача. Бібліотеки стеження за ARToolKit обчислюють реальну позицію і орієнтацію камери щодо фізичних маркерів в реальному часі. Це дозволяє легко розробляти широкий спектр додатків доповненої реальності.

Kudan розрахований на високу продуктивність, забезпечує ефективні розрахунки, а також дозволяє отримувати точні та надійні результати. Існує безліч програмних блоків для системи Kudan, основна база коду може орієнтуватися на більшість архітектур процесорів, і немає ніякої залежності від наявності функціональності використовуваної операційної системи. Можна використовувати кілька класів процесорів, починаючи з загального призначення та закінчуючи високопродуктивними. Підтримується велика кількість контрольних датчиків, починаючи від монокулярних та стеріокамер, до камер візуально-інерційної глибини.

Кожен аспект системи має велику кількість налаштувань і з нею можна працювати через простий API, що дозволяє легко налаштувати цільове обладнання і згодом використовувати його.

Перелічені бібліотеки доповненої реальності, надають широкий спектр можливостей розробнику - від підтримки різних операційних систем до розгорнутого набору інструментів для розпізнавання та відстеження об'єктів. Виходячи з пред'явлених вимог до технологій доповненої реальності, стає очевидним, що найбільш бажаним стає використання бібліотеки, яка буде вимагати мінімальних ресурсів, як з фінансової точки зору, так і з точки зору складності розробки. З вище перелічених бібліотек найбільш відповідає поставленим вимогам платформа доповненої реальності Vuforia. Наявність безкоштовної версії дозволить скоротити фінансові витрати, а підтримка Unity дозволить розробити прикладний програмний додаток, який буде підтримувати безліч платформ, які підтримуються Unity, що спрощує процес розробки та підтримки даної системи.

В якості переваг використання технологій доповненої реальності можна назвати: інтерактивність; простоту використання; можливість включення в великий інформаційний контекст; використання ефекту подиву студента.

Проте, існують і деякі обмеження використання даної технології, які пов'язані, перш за все, з технічними особливостями практичної реалізації технологій доповненої реальності. Доповнена реальність обмежена екраном пристрою користувача. Успіх розпізнавання маркера залежить від багатьох факторів: освітлення, кут, за яким користувач направляє камеру і від якості самої камери. Додатки доповненої реальності можуть інтерпретувати тільки двомірне зображення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, сьогодні не спостерігається цілеспрямованого впровадження технологій доповненої реальності в навчальний процес, а кількість подібних прикладних програмних рішень не багато. Тим не менш,

багато спеціалістів в галузі інформаційних технологій згодні в думці, що майбутнє доповненої реальності в різних областях людської життєдіяльності має досить великі перспективи, а технології доповненої реальності виведуть систему освіти на якісно новий рівень.

В цілому можна говорити про те, що сьогодні технології доповненої реальності в освіті, знаходяться на стадії свого становлення і, враховуючи перспективи їх розвитку, необхідно провести як аналітику зарубіжного досвіду, так і встановити навчальні експерименти з доповненою реальністю у вітчизняних школах та ЗВО.

Список використаних джерел

1. Зильберман Н. Н. Возможности использования приложений дополненной реальности в образовании / Н. Н. Зильберман, В. А. Сербин // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 4(56). – С. 28 – 33.
2. Кислова О. Н «Дополненная реальность» сквозь призму интернет-практик современного студенчества / О. Н. Кислова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – 2014. – С.351-356.
3. Фещенко А. В. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательной среде вуза / А. В. Фещенко, В. А. Бахарева, У. С. Захарова, В. А. Сербин // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – № 4(60). – С.12-20.
4. Яковлев Б. С. История, особенности и перспективы технологии дополненной реальности / Б. С. Яковлев, С. И. Пустов // Известия ТулГУ. Технические науки . – 2013. – №3. – С.479-484.
5. Яковлев Б. С. История, особенности и перспективы технологии дополненной реальности / Б. С. Яковлев, С. И. Пустов // Известия ТулГУ. Технические науки. 2013. №3.- С. 479-484.
6. Havens J. The Impending Social Consequences of Augmented Reality [Electronic resource] / John Havens // Mashable. – 2013. – Mode of access: http://mashable.com/2013/02/08/augmented-reality-future/

References

1. Zil'berman, N. N., Serbin, V. A. 2014. Vozmozhnosti ispol'zovanija prilozhenij dopolnennoj real'nosti v obrazovanii [Opportunities of Using Applications of Augmented Reality in Education]. Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie [Open and Distance Learning], 4(56), p. 28 – 33.
2. Kislova, O. N. 2014. «Dopolnennaja real'nost'» skvoz' prizmu internet-praktik sovremennogo studenchestva [“Augmented Reality” through the Prism of Internet Practices of Modern Students]. Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspilstva [Methodology, Theory and Practice of Sociological Analysis of Modern Society], 20, p.351-356.
3. Feshhenko, A. V., Bahareva, V. A., Zaharova, U. C., Serbin, V. A. 2015. Tehnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'noj srede vuza [Technologies of Virtual and Augmented Reality in the Educational Environment of High School]. Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie [Open and Distance Learning], 4(60), p.12-20.
4. Jakovlev, B. S. Pustov, S. I. 2013. Istorija, osobennosti i perspektivy tehnologii dopolnennoj real'nosti [History, Features and Prospects of the Technology of Augmented Reality]. Izvestija TulGU. Tehnicheskie nauki [Izvestiya of the Tula State University, Technical Sciences], 3, p. 479-484.
5. Jakovlev, B. S. Pustov, S. I. 2013. Istorija, osobennosti i perspektivy tehnologii dopolnennoj real'nosti [Classification and Perspective Directions of Using the Technology of the Augmented Reality]. Izvestija TulGU. Tehnicheskie nauki [Izvestiya of the Tula State University, Technical Sciences], 3, p. 479-484.
6. Havens, J., 2013. The Impending Social Consequences of Augmented Reality [online] Available at: ‹http://mashable.com/2013/02/08/augmented-reality-future/› [Accessed 25 November 2017].

Технологии дополненной реальности позволяют получить необходимые сведения об окружении и улучшить восприятие информации. Использование технологий дополненной реальности в информационно-образовательной среде вуза позволит получить дополнительные инструментальные средства для повышения качества образования. Использование соответствующих инструментальных средств, к которым можно отнести платформы дополненной реальности Vuforia, ARToolKit, Kudan позволит предоставить преподавателям необходимый инструментарий для создания учебных программ дополненной реальности.

***Ключевые слова**: дополненная реальность, виртуальный объект, прикладное программное приложение, платформа дополненной реальности, информационно-образовательная среда.*

Technologies of augmented reality allow you to obtain the necessary information about the environment and improve the perception of information. Using the technologies of augmented reality in the information and educational environment of the university will provide additional tools for improving the quality of education. Using appropriate tools, which include the augmented reality platform Vuforia, ARToolKit, Kudan will provide teachers with the necessary tools for creating curriculum augmented reality.It has now become apparent that the technological interpretation of the supplemented reality is too narrow, complemented by reality - not just a new technology, but an unprecedented environment of human existence, which would require a theoretical understanding and forecasting prospects for its use.In addition to the foregoing, one can formulate the concept of complemented reality in the following form, complemented by reality is the result of input in the field of perception of any sensory data in order to supplement the information about the environment and improve the perception of information; perceived mixed reality, created using the elements of the perception of reality, complemented with the help of a computer.It should be noted that today in the domestic pedagogical discourse the problems of the use of the complementary reality are practically not presented, which also determines the relevance of our appeal to it. It should be noted that in this problem can be distinguished two aspects. Technologies of augmented reality in education are at the stage of their formation, and, given the prospects for their development, it is necessary to conduct both an analysis of foreign experience and put educational experiments with augmented reality in domestic schools and universities.

***Key words:** augmented reality, virtual object, application software application, augmented reality platform, information and educational environment.*

УДК 338.48-6:5021504:37(045)

Кампов Надія Семенівна,
старший викладач,
Касинець Отокар Вікторович,
старший викладач,
Маслиган Олена Олександрівна,
кандидат економічних наук, доцент,
Медвідь Лариса Іванівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ЕКОЛОГО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАСОБАМИ ЕКОТУРИЗМУ

У межах статті розглянута специфіка формування сучасної парадигми (моделі) еколого-освітньої діяльності, орієнтованої на засоби екотуризму. При цьому констатовано, що саме еколого-освітня діяльність повинна стати необхідною складовою гармонійного екологобезпечного розвитку. Одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно актуальних проблем екологічного виховання та формування особистості будь-якої держави повинна стати підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури. Це складові системи національного і громадського виховання всіх верств населення на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства і природи.

***Ключові слова**: еколого-освітня діяльність; засоби екологічної освіти; екотуризм, природоохоронні території, екологічна культура.*

Постановка проблеми. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» у розділі «Національне виховання» серед пріоритетних напрямів реформування виховання визначає «формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою». Серед принципів реалізації програми – гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи. У шляхах реформування змісту гуманітарної освіти виокремлено «формування світоглядної, правової, моральної, політичної, художньо-естетичної, економічної, екологічної культури, утвердження пріоритетів здорового способу життя».

Екологічна освіта третього тисячоліття повинна стати необхідною складовою гармонійного екологобезпечного розвитку. Підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури, як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства і природи через гармонійне співіснування з нею, повинна стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно актуальних екологічних і соціально-економічних проблем будь-якої держави.

Важливе місце в розвитку екологічної освіти є еколого-освітня діяльність при здійсненні екологічного туризму. Особлива роль при цьому відводиться принципам і засобам екологічної освіти і виховання, формування екологічної культури, визначення напрямків та складових еколого-освітньої екотуристської діяльності в межах природоохоронних територій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання еколого-освітньої діяльності на природоохоронних територіях розглядали у своїх працях Андріюк В., Габчак Н., Голод А., Губська О., Дубович І., Загорський В., Крисаченко В. та ін. Еколого-освітня діяльність засобами екотуризму є предметом досліджень Гетьмана В., Дмитрука О., Сергеєвої Т., Смолія В. та ін.

Мета статті: формування сучасної парадигми (моделі) еколого-освітньої діяльності, орієнтованої на засоби екотуризму. Відповідно до виділеної мети завданнями дослідження є: 1) виділення сутності екологічної освіти та її специфічності в системі «людина – природа – суспільство»; 2) конкретизація основних принципів і провідних напрямів екологічного виховання; 3) формування базових моделей еколого-освітньої діяльності засобами екотуризму.

Результати дослідження. Розглядаючи екологічну освіту як систематичну діяльність, що спрямована на розвиток екологічної культури її результати формує екологічна культура людини, що характеризується різнобічними глибокими знаннями про природне і соціальне середовище, екологічним стилем мислення і відповідальним ставленням до природи та свого здоров'я, набуттям умінь і досвіду вирішення екологічних проблем, безпосередньою участю у природоохоронній роботі, передбаченням можливих негативних наслідків природо перетворювальної діяльності людини тощо. Поряд з цим екологічна освіта може виступати як психолого-педагогічний процес впливу на людину, що орієнтований на формування певного теоретичного рівня екологічної свідомості. Відтак категорія у систематизованому вигляді відображає різноманітні сторони єдності світу, закономірності діалектичної єдності суспільства та природи, знань та навичок раціонального природокористування. Виділені положення дозволяють розглядати категорію екологічної освіти як таку, що орієнтована на формування системи екологічних знань, екологічного мислення і екологічно обґрунтованої поведінки. Специфіка такого виду освіти полягає в тому, що вона повинна базуватися на принципі «випереджаючого відображення.

Специфічність екоосвіти полягає в тому, що, будучи біосоціальною істотою, людина одночасно включена в дві системи – систему природного середовища (екосистема) і соціальну систему (соціум). Головна мета екоосвіти – формування екологічної свідомості, як особливої форми суспільної свідомості, що відображає взаємодію цих двох систем. За своїми цілями і орієнтаціями екосвідомість спрямована на формування глобальної стратегії запобігання екологічної катастрофи як на локальному, так і на глобальному рівнях.

Екологічна культура формує новий спосіб взаємостосунків в системі «людина – природа – суспільство», в якій суспільні зміни цілком залежать від природного потенціалу, повинна поєднувати всі три компоненти. Тільки враховуючи це, можна говорити про можливість стійкого розвитку сучасного світу. Під екологічною культурою розуміють здатність людини відчувати навколишній природний світ, адекватно пристосовувати його до себе, узгоджуючи власні потреби з структурою і законами функціонування природного довкілля. Саме характер відносин між суспільством і природою є суттю екологічної культури, що відображається в практичному і духовному житті народів. Екологічна культура – успадкований досвід життєдіяльності людини в її взаємодії з навколишнім природним середовищем, який сприяє здоровому способу життя, стійкому соціально-економічному розвитку, екологічній безпеці країни і кожної людини.

Екоосвіта є одночасно метою і засобом розвитку екотуризму. Вже сам термін «екотуризм» (тобто, «екологічний туризм») свідчить про те, що в цій галузі туристичної індустрії рекреанти повинні звертати увагу на екологічні особливості відповідної рекреаційної території, відпочивати так, щоб не

відчувався їхній вплив на ті екосистеми, в яких вони перебувають, або хоча б, принаймні, не погіршувати екологічний стан конкретного природного середовища. В той же час далеко не всі потенційні туристи володіють всією повнотою інформації про природу того краю, куди вони їдуть відпочивати, а також, якщо так можна висловитись, «екологічними правилами відпочинку». І тут зростає значення якісно організованої екологічної освіти для розвитку екотуризму і, що особливо хочеться підкреслити, для профілактики негативного впливу туризму на природні екосистеми, тобто збереження туристичного потенціалу певного регіону, важко переоцінити.

До основних принципів і провідних напрямів екологічного виховання, що сприяють розвитку екотуризму, відносяться [5]: розгляд навколишнього середовища в усіх його аспектах: природних і антропогенних, технологічних і соціально-екологічних, політичних, культурно-історичних, моральних, естетичних тощо; визнання неперервності ековиховання, яке повинно розпочинатися в дошкільному віці і продовжуватися на всіх стадіях формальної і неформальної освіти впродовж всього життя; визнання міждисциплінарності ековиховання, що передбачає спеціальний екологічний зміст у кожному навчальному предметі, забезпечуючи можливість формування цілісної збалансованої перспективи; акцентування на головних проблемах навколишнього середовища з врахуванням місцевих, національних, регіональних і глобальних аспектів; аналіз поточних і можливих змінах стану навколишнього середовища, одночасно беручи до уваги історичну перспективу.

Важливою метою екологічної освіти є демонстрація економічної, політичної і екологічної взаємозалежності сучасного світу, в якому прийняті рішення і дії окремо взятих країн можуть призвести до непередбачених глобальних наслідків. У цьому відношенні екологічна освіта повинна допомогти розвинути відчуття відповідальності і солідарності між країнами і регіонами як основу для майбутнього міжнародного світового порядку, який би гарантував охорону і поліпшення стану навколишнього середовища.

Екологічна освіта також сприяє розвитку нової освітньої парадигми, яка затверджує принцип гуманізму, – визнання пріоритету природних чинників людського буття перед соціальними, випереджаючої освіти перед простою фіксацією минулого досвіду, діалогу перед монологом, співпраці і взаємодії перед егоцентричним самоутвердженням. При цьому сприйняття і розуміння світу спираються на розвинену етику, а духовні потреби домінують над матеріальними, що можливо лише за умови визнання кожною особою ідеї самовдосконалення як єдиного способу досягнення мети, і якщо духовні потреби будуть властиві більшості людей і зафіксовані суспільними нормами. Екологічна освіта сприяє засвоєнню громадянами ключових принципів взаємодії соціуму з середовищем, системного мислення, навиків колективної взаємодії в повсякденній діяльності.

Згідно методичних рекомендацій Міністерства охорони навколишнього природного середовища, основними напрямками еколого-освітньої роботи національних природних парків є: тісне співробітництво з освітніми закладами, органами державної влади та місцевого самоврядування; робота із засобами масової інформації; рекламно-видавнича діяльність: виготовлення аншлагів, буклетів, листівок, плакатів, кіно-, відео-, слайдо- та фотопродукції, інформаційних баз даних; організація візит-центрів, музеїв; розробка та прокладення екологічних стежок; організація та проведення конференцій, семінарів, конкурсів, екскурсій, виставок, свят та ін.; розвиток екологічного туризму, в тому числі – шкільних екологічних таборів, експедицій, шкіл молодих екологів тощо.

За об'єктом, на який спрямована екологічна освіта, можна виділити два типи еколого-освітньої роботи: з туристами; з місцевим населенням (потенційними надавачами туристичних послуг), особливо зі студентською та учнівською молоддю. Наприклад, екологічна освіта є одним з пріоритетів НПП «Синевир» (вона вважається важливою ланкою становлення гармонійного суспільства). Для виконання природоохоронної діяльності та покращення рівня обізнаності населення про природні та культурні цінності природоохоронних територій освітньо-виховна діяльність спрямовується на створення інформаційного простору, що сприятиме цілеспрямованості, об'єднанню зусиль різнорівневих установ, організацій та обміну досвідом роботи [1, с. 5].

Виконання та впровадження завдань еколого-освітньої та виховної діяльності засобами екотуризму у природоохоронних установах здійснюють насамперед працівники відділу екологічної освіти. Також можуть створюватися творчі групи за участю зацікавлених представників державних та недержавних еколого-освітніх та екотуристських структур або надаватися права окремим особам, які співпрацюватимуть й відповідно до програм та планів заповідного об'єкта. Відповідальними за планування, виконання та впровадження освітньо-виховних заходів, зокрема за розробку і функціонування екотуристських еколого-освітніх стежок є директор природно-заповідного об'єкта, заступник з наукової роботи, завідувач відділу екологічної освіти [4, с. 113].

Напрямки еколого-освітньої та виховної екотуристської діяльності в межах природоохоронних територій дуже різноманітні. Насамперед, це широкий спектр інформаційної діяльності спрямованої на поширення інформації про певні природоохоронні території, об'єкти, їх цінність та особливості тощо. Зазвичай ця діяльність здійснюється у співпраці із засобами масової інформації при проведенні прес-конференцій, організації радіо- та телепередач, публікацій, надання інтерв'ю тощо.

Екотуристські й природоохоронні організації також можуть здійснювати рекламно-видавничу діяльність, сприяти видавництву, видавати свої чи спільно з іншими установами газети, часописи, бюлетені, проспекти, прес-релізи, додатки до друкованих видань й іншу друковану продукцію. Рекламно-видавнича діяльність спрямована на формування позитивного сприйняття природних і культурних цінностей та етику спілкування з природою. З цією метою виготовляються буклети, брошури, календарі, листівки, конверти, етикетки, значки, фотоальбоми, сувеніри з символікою заповідного об'єкта та його цінностей.

Важливим елементом у формуванні екотолерантного світогляду є вплив на людину через екотуристську аудіо- та відеопродукцію, важливим замовником якої також є природоохоронні установи. Створення фільмів про природу, особливості життя рослинного та тваринного світу, і передача природної звукової інформації через аудіо касети допомагають зрозуміти природні процеси, побачити, почути та отримати естетичну насолоду від своєрідного спілкування з природою. Також така інформація сприяє розвитку потреби живого споглядання та спілкування з природою в екотуризмі.

Розглянуті вище заходи та відповідні види інформаційної продукції готуються науковцями-природознавцями, освітянами-краєзнавцями, гідами екотуризму, фахівцями природно-природоохоронної установи із залученням спеціалістів з інших установ і організацій, а також за участю зацікавленої громадськості й екотуристів-аматорів.

Тематика освітньо-виховних екотуристських заходів розробляється з метою висвітлення історії розвитку геологічних, географічних рис регіону, його флори та фауни, археологічних об'єктів, етнографічних особливостей, на усвідомлення природних та історико-культурних цінностей місцевого, загальнодержавного і міжнародного рівня, поглиблення знань про природні процеси й явища, види рослин і тварин, їх угруповання та екосистеми. Важливим також є інформування населення про законодавчі акти в галузі екотуризму, охорони природи та природоохоронної справи.

Сучасним різновидом інформаційної екотуристської діяльності є активне використання комп'ютерних інформаційних мереж, створення веб-сторінок, сайтів, «віртуальних екостежок і екотурів» з якими «відвідувачі» можуть працювати самостійно в різний час і в різних країнах.

Еколого-освітня та виховна екотуристська діяльність на природоохоронних територіях може проводитися в спеціально створених базових об'єктах (рис. 1).

Рис. 1 Об'єкти еколого-освітньої діяльності на природоохоронних територіях*

* Розроблено авторами

«Музеї природи» забезпечують активну еколого-просвітницьку екотуристську діяльність різних природоохоронних територій і установ. В них утримуються експозиційні та фондові матеріали, які мають освітнє та наукове значення.

Гербарні кімнати або сховища, що створюються з метою утримування гербарних матеріалів, які є носіями інформації про флору заповідного об'єкта і використовуються як з науковою метою так і освітньою. Гербарні листи можуть експонуватися в музеях, на пересувних виставках, під час проведення просвітницької діяльності серед населення регіону.

Візит-центри – комплексна структура, що об'єднує різнофункціональні об'єкти: музейну експозицію, лекційно-демонстраційну залу, читальну залу з комп'ютерним забезпеченням, рекреаційний куточок. Завданням візит-центру: продемонструвати цінності певної природоохоронної території, заповідного екотуристського об'єкта, привабити екотуристів різними формами інформування та сприяти комфортному відпочинку у візит-центрі. На території візит-центру поширюється безоплатна та платна інформація про найбільш цінності екотуристські атракції в межах природоохоронної території: фотографії, відеофільми слайди, буклети тощо. Складовою візит-центру може бути зовнішня експозиція, тобто земельна ділянка, де формується жива колекція флори і фауни, геологічних зразків, починається екологічна стежка чи екотуристський маршрут.

Бібліотеки можуть існувати як самостійні формування чи в комплексі візит-центру, офісу природно-заповідного об'єкту. В них йде накопичення спеціалізованої літератури природоохоронного спрямування, журналів, буклетів, брошур, газет, а також здійснюється формування слайдо-, відео-, аудіотек. При бібліотеці може працювати комп'ютеризована інтернет-бібліотека. Завдання бібліотеки: надавати послуги не лише у вигляді опрацювання фондових друкованих матеріалів, але й готувати їх тематичні виставки, проводити зустрічі екотуристів з науковцями-природознавцями й фахівцями природоохоронної справи, організовувати виїзні виставки книг та інших бібліотечних матеріалів.

«Зелені школи» формуються для проведення еколого-освітніх та виховних екотуристських заходів на спеціально облаштованих стаціонарних майданчиках, де є будівлі для проживання, класи, лабораторії, спостережні вежі, дослідні площі, навчально-наукові екотуристські маршрути. Подібні школи функціонують цілорічно і сприяють дослідженню природних процесів, біорізноманіття, впливів екологічних факторів.

«Зелені класи» – тимчасові обладнані майданчики для проведення спостережень і досліджень в природних умовах.

Шкільні лісництва при різних природоохоронних й природогосподарських територіях зазвичай формуються на базі лісництв в їх межах, де під керівництвом спеціалістів проводяться спеціальні екотуристські акції, еколого-освітні заходи та практична діяльність з охорони лісу, лісорозведення, лісовідновлення. Організація та діяльність зелених шкіл, класів, лісництв сприяють закріпленню набутих теоретичних знань і підтвердженню інформативних матеріалів, отриманих екотуристами в музеях природи, бібліотеках й візит-центрах природоохоронних установ.

Важливою складовою еколого-освітньої екотуристської діяльності природоохоронних територій та установ природно-заповідного фонду є аудиторні освітні та виховні заходи (рис. 2).

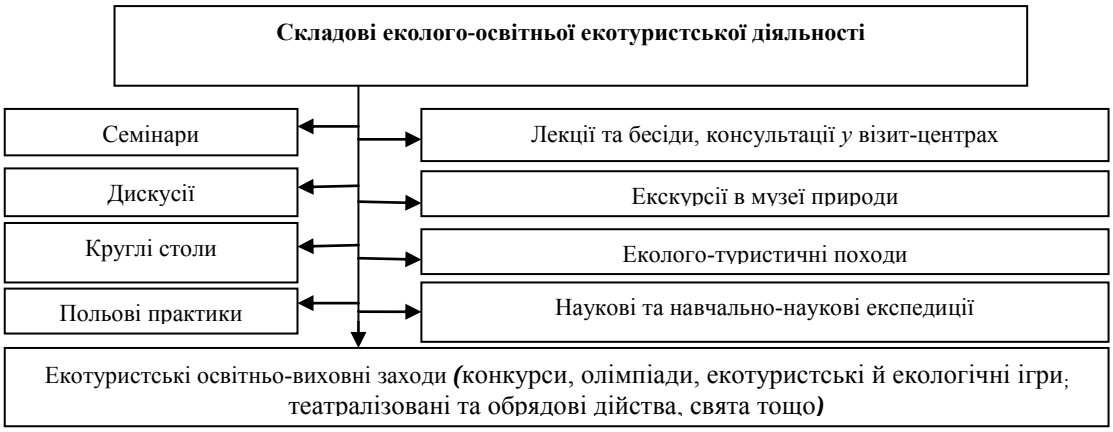


Рис. 2. Складові еколого-освітньої екотуристської діяльності*

* Розроблено авторами

Лекції та бесіди, консультації в візит-центрах, екскурсії в музеї природи проводяться з будь-якими групами екотуристів та висвітлюють порівняно невелике коло питань з конкретним змістом, де подаються основні терміни й поняття екології, охорони природи чи природоохоронної справи, що є важливими для формування екологічної культури екотуристів з прикладами на, місцевому матеріалі (наприклад, темою лекції може бути «Рідкісні рослини природоохоронної території, їх особливості та охорона»).

Дискусії; «круглі столи» передбачають залучення зацікавлене коло екотуристів, представників науки, влади,

екотуристських підприємств, зацікавленої громадськості для обговорення проблем та розробки шляхів їх вирішення (темою круглого столу може бути «Сучасний стан екотуризму на певній природоохоронній території та перспективи його розвитку»).

Конференції; семінари організовуються для обміну досвідом, навчання для розв'язання тематичних завдань. Зокрема, заняття в лабораторіях дозволяють отримати практичні знання, провести спеціальні досліди та моніторинг (зокрема, «спостереження за об'єктами орнітофауни на туристському маршруті»). У цій групі можна виокремити: активні екотуристські заходи в природному середовищі, екскурсії, експедиції, польові практики, еколого-туристичні походи спрямовані на активну екотуристську діяльність в природних умовах для отримання конкретних результатів, підготовки висновків, обґрунтувань. Під час таких заходів набуваються і проявляються вміння та навички, розвивається спостережливість.

Природознавчі екскурсії проводяться після попереднього аналізу стану природних ресурсів, визначення маршрутів, розробки лімітів. Вони повинні враховувати специфіку природних, соціально-економічних, етнічно-культурних особливостей території, тривалість та протяжність маршруту. Підготовча робота передбачає прокладання маршрутів в природному середовищі, облаштування їх, підготовку екскурсоводів. Тексти екскурсій та маршрути затверджуються науково-технічною радою природоохоронної установи.

Своєрідною формою екологічного маршруту є екологічні та еколого-освітні, еколого-просвітні, еколого-пізнавальні, еколого-виховні й інші екотуристські стежки, які розробляються відповідно до прийнятих методичних розробок і документація на них погоджується з керівництвом природоохоронних установ згідно чинного законодавства.

При проведенні зазначених видів еколого-освітньої та виховної екотуристської діяльності природоохоронні установи повинні забезпечити наукове обґрунтування виділення відвідуваної частини території, організувати спеціально облаштовані екотуристські стежки і маршрути, встановити інформаційні аншлаги, межові та маркувальні знаки й марки, стенди, які надають необхідну інформацію про об'єкти, правила природокористування та поведінки в них. Розробляються також норми відвідування, які передбачені лімітами, сезонні обмеження, заходи контролю та спостережень за відвідуваними територіями, при необхідності, накладається заборона на відвідування території (при гніздуванні, цвітінні рідкісних видів). Екотуристські стежки можуть організовуватися з пізнавальною метою, з іншою – лише на тих природоохоронних територіях, де законодавством дозволяється здійснення рекреаційної діяльності та на територіях загального користування, де дозволяється активна спортивна діяльність (спортивно-оздоровчий туризм, змагання, розваги, ігри тощо).

Наукові та навчально-наукові експедиції, польові школи-семінари та польові навчальні практики студентів природознавців з науковою та освітньо-виховною метою проводяться на природоохоронних територіях природно-заповідного фонду за погодженням з адміністрацією чи організаціями, відповідальними за певні природозаповідні об'єкти та відповідно до чинного законодавства. Їх проведення організовують як працівники природоохоронних установ, так і спеціалісти інших зацікавлених організацій. Для експедицій розробляється маршрут, визначаються цілі і завдання. Експедиції і польові практики проводяться для закріплення теоретичних знань, набуття вмінь та навиків при роботі з об'єктами живої та неживої природи. Базою можуть як визначені природні об'єкти так і дослідні ділянки, колекції тощо. Важливим при проведенні таких видів діяльності є отримання нових знань та підтвердження цінності природи, її вразливості та необхідності для існування людини.

*Масові й комбіновані (змішані) екотуристські освітньо-виховні заходи:*конкурси, олімпіади, тижні (біології, географу свята («День Землі», «День Води» та ін.), екотуристські й екологічні ігри, театралізовані та обрядові дійства, масові заходи та акції, що поєднують живе споглядання, активне мислення, практичну участь у вирішені екологічних, природоохоронних проблем та сприяють екологізації свідомості та культури значної кількості населення, а також можуть передбачати різні елементи екотуристського дозвілля.

Конкурси – вид змагань, спрямований на виявлення розумових, практичних здібностей та знань людини, навичок і вмінь. Вони проводяться природоохоронними чи іншими організаціями й спрямовані на покращення обізнаності про заповідні об'єкти, їх особливості, охорону довкілля. Олімпіади, тижні біології, географії тощо проводяться в освітніх закладах різного рівня цілеспрямовано на державному та місцевому рівнях під керівництвом Міністерства освіти та науки і спеціалізованих організацій нижчого рівня. Центральний орган виконавчої влади в галузі навколишнього природного середовища може оголошувати екологічні конкурси та олімпіади із відповідно зорієнтованою тематикою.

Свята - різноспрямовані заходи, що, зазвичай, здійснюються з освітньо-виховною метою. В Україні є визначені календарні свята: Всесвітній День Землі (22 квітня), День Довкілля (третя субота квітня). До цих дат доводяться різні природоохоронні заходи. Окрім цих дат можна приурочувати заходи до Всесвітнього дня охорони навколишнього середовища (5 червня), Міжнародного дня захисту тварин, Дня науки тощо.

Організація еколого-освітньої та виховної екотуристської діяльності забезпечується єдністю методичних, матеріальних та фінансових можливостей природоохоронних установ та організацій, які утримують об'єкти природно-заповідного фонду, туристських підприємств та організацій, державних установ та організацій.

Методичне забезпечення здійснюється на основі методичних розробок, що затверджуються центральними органами виконавчої влади в галузі навколишнього природного середовища і його підрозділами, Міністерством освіти та науки, а також наукових методичних матеріалів, що розробляються Національною Академією Наук України, Академією Педагогічних Наук України, науково-дослідними інститутами, вузами, закладами позашкільної освіти та працівниками природоохоронних територій. Для формування методичних матеріалів заохочуються працівники природоохоронних організацій, вчителі, науковці. Для цього проводяться спільні методичні наради, об'єднання, семінари, навчання, екскурсії по природоохоронним територіям.

Національний природний парк (НПП) «Синевир» став центром організації екологічної освіти та виховання у регіоні верхів'я Тереблянської долини Закарпаття, цілеспрямованого впливу на світогляд, поведінку, діяльність населення у напрямку формування екологічної свідомості та залучення місцевих жителів до збереження природної спадщини.

В оригінальній дерев'яній будівлі діє екологічний візит-центр, який презентує цю природно-заповідну установу. Відвідувачі закладу довідуються про мету, історію становлення та діяльність НПП «Синевир». Ознайомлюючись з макетом-картою території даної установи, можна здійснити віртуальну подорож екологічними, науково-пізнавальними стежками, туристичними маршрутами, підкоривши найвищі вершини національного парку, такі як Стримба, Негровець, Кам'янка, а також отримати чимало інформації про територію парку, її корінних жителів, визначні місця, діючі музеї і пам'ятки архітектури. Фотогалереї, виставки, стендів презентують тваринний і рослинний світ краю, в тому числі з червонокнижні види [7, с. 279].

У створеному прес-центрі запропонують переглянути науково-популярний фільм, який презентує національний природний парк «Синевир» у різних аспектах його діяльності.

Установа, згідно «Положення про еколого-освітню діяльність заповідників і національних природних парків України» та інших законодавчих актів успішно працює за такими основними напрямками: 1) проведення екологічних акцій; 2) ведення активної пропагандистської природоохоронної діяльності; 3) співпраця з засобами масової інформації, інтернет-виданнями, громадськими

об'єднаннями, органами місцевого самоврядування, релігійними громадами, природно-заповідними установами України тощо; 4) участь у фестивалях, виставках та інших форумах еколого-освітнього та природоохоронного спрямування; 5) забезпечення стабільної і ефективної роботи екологічного візит-центру НПП «Синевир» і музею лісосплаву; 6) організація і проведення масових еколого-освітніх заходів з учнівською і студентською молоддю регіону і т.д.

НПП «Синевир» здійснює різнопланову діяльність у напрямку просвіти населення. Особлива увага звертається на роботу з молоддю, адже саме вона є майбутнім нашої країни. На базі візит-центру національного природного парку «Синевир» проводяться семінари з екологічної етики для учнів усіх шкіл регіону. Проведення екологічних акцій – дієвий спосіб привернути увагу громадськості до проблем охорони довкілля. Традиційними у НПП «Синевир» стали акції «Ялинка», «Пролісок», «Чиста річка», а також ті, що присвячені до певних екологічних дат; активна участь у різних фестивалях, а передусім у тих, що проводяться в його межах, а саме: «Проводи на полонину», «На Синевир трембіти кличуть», «Карпатам назустріч», де презентуються виставки про природно-заповідну установу. Важливу роль відіграє співпраця із засобами масової інформації. Головною трибуною з цього приводу виступає регіональна еколого-освітня газета «Синій Вир».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ураховуючи, пріоритетність еколого-освітньої діяльності, вона може стати необхідною складовою гармонійного екологобезпечного розвитку, за умови*:* 1) єдності методичних, матеріальних та фінансових можливостей природоохоронних установ та організацій, які утримують об'єкти природно-заповідного фонду, туристських підприємств та організацій, державних установ та організацій; 2) розвитку спеціальних базових об'єктів для реалізації такої діяльності на природоохоронних територіях (наприклад, Музеїв природи, Гербарних кімнат тощо); 3) використання аудиторних освітніх та виховних заходів, як складових такої діяльності щодо природоохоронних територій та установ природно-заповідного фонду.

Результати дослідження можуть бути використані як базові важелі у вирішенні проблем екологічного виховання та формування особистості, зокрема, щодо підготовки громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури; формування систем національного і громадського виховання всіх верств населення; критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства і природи.

Список використаних джерел

1. Андріюк В.П. Співробітництво природоохоронних організацій з владними структурами, освітніми закладами, громадськістю в сфері еколого-освітньої діяльності та значення цього процесу для розвитку екотуризму / В.П. Андріюк //Екотуризм і сталий розвиток Карпат: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (10 – 12 жовтня, м. Рахів, 2007). – С. 5 – 7

2. Габчак Н. Перспективи розвитку екологічного туризму на природоохоронних територіях Закарпаття / Н. Габчак // Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи: Тези 11-ї Міжнародної практичної конференції (м. Дрогобич 25 квітня 2014 р.) – С.12-14.

3. Голод А. П. Екологізація туристичної діяльності в контексті забезпечення сталого розвитку регіону / А. П. Голод // Україна: Схід-Захід- проблеми сталого розвитку: матер. II туру Всеукр. наук.-практ. конф., 24-25 листопада 2011 р. – Львів: РВВ НЛТУ України, 2011. - Т. І. - С. 86-88.

4. Губська О.П. Про еколого-освітній потенціал екотуризму / О.П. Губська, І.О. Татолі //Екотуризм і сталий розвиток Карпат: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (10 – 12 жовтня, м. Рахів, 2007). – С. 82 - 85

5. Загорський В.С. Екологічна освіта в системі екотуризму /В.С. Загорський, Є.М. Борщук //Екотуризм і сталий розвиток Карпат: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (10 – 12 жовтня, м. Рахів, 2007). – С. 112 – 116

6. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: Навч. посібник / В.С. Крисаченко – К.: Заповіт, 1996.– 352 с.

7. Пригара О. Еколого-освітня діяльність природоохоронних установ Закарпаття / О. Пригара //Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 10. 2014р. С. 277-281.

References

1. Andriyuk V.P. (2007) Spivrobitnytstvo pryrodookhoronnykh orhanizatsii z vladnymy strukturamy, osvitnimy zakladamy, hromadskistiu v sferi ekoloho-osvitnoi diialnosti ta znachennia tsoho protsesu dlia rozvytku ekoturyzmu статьи [Thecollaborationof environmental organizations with those in power, educationalinstitutionsandpublicinenvironmental education activities and importance ofthisprocess for the development of ecotourism] *Proceedingsofthe Eecotourismand Sustainable Development of the Carpathians*(Ukraine, Rahov, October 10-12, 2007), Rahov, pp. 5 – 7.

2. Habchak N. (2014) Perspektyvy rozvytku ekolohichnoho turyzmu na pryrodookhoronnykh terytoriiakh Zakarpattiam [Development prospects of ecotourism in conservation areas of Zakarpattia] *ProceedingsoftheDevelopment of modern education: results, problems, perspectives: the 11th of International Conference* (Ukraine,Drohobycz, April 25, 2014), Drohobycz, pp. 12-14.

3. Holod A.P. (2011) Ekolohizatsiia turystychnoi diialnosti v konteksti zabezpechennia staloho rozvytku rehionu [Greening the tourism activities in the context of ensuring sustainable development of the region] *Proceedings of the Ukraine:East West – the challenge of sustainable development: The material of Round II of all-Ukrainian practical scientific conference*(Ukraine,Lviv, November24-25, 2011),Lviv, pp. 86-88).

4. Hubska O.P.,Tatoli I.O. (2007) Pro ekoloho-osvitnii potentsial ekoturyzmu [About the for Ecological-Educational capacity of ecotourism] *Proceedings of Ecotourism and sustainable developmentof Carpathians: The material of international scientific and practical conference* (Ukraine, Rahov, October 10 – 12, 2007), Rahov, pp. 82 – 85.

5. Zahorskyi V.S., Borshchuk Ye.M (2007) Ekolohichna osvita v systemi ekoturyzmu [Environmental education in system of ecotourism] *Proceedings of Ecotourism and sustainable developmentof Carpathians: The material of international scientific and practical conference conference*(Ukraine, Rahov, October 10 – 12, 2007), Rahov, pp.112 – 116.

6. Krysachenko B.C., (1996) *Ekolohichna kultura: teoriia i praktyka*[The environmental behaviour: theory and practice]. Kiev.:Zapovit(in Ukrainian Russian).

7. Pryhara O. (2014) Ekoloho-osvitnia diialnist pryrodookhoronnykh ustanov Zakarpattia [Ecological-Educational activities of environmental institutions of Zakarpattia]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*[Relevant issues of humanities], vol. 10. pp. 277-281

В рамках статьи изучена специфика возникновения современной парадигмы (модели) эколого-образовательной деятельности, ориентированной на средства экотуризма. При этом констатировано, что эколого-образовательная деятельность должна стать необходимой составляющей гармоничного экологобезопасного развития. Это связано с тем, что главным рычагом решения актуальных проблем экологического воспитания и формирования личности государства должна стать подготовка граждан с высоким уровнем экологических знаний, экологического сознания и культуры. Это составляющие системы национального и общественного воспитания всех

слоев населения (на основе новых критериев оценки взаимоотношений человеческого общества, природы).

***Ключевые слова**: эколого-образовательная деятельность; средства экологического образования; экотуризм, природоохранные территории, экологическая культура.*

In this article the specificity of the formation of contemporary paradigm (or model) environment education activitiesis considred, which are oriented to ecotourism. The environment education activities should be the element of harmonic environmentally safe development. The basic requirement in addressing of the actual problems of environment education and character building in any State should be to provide training for individuals with a high level of environment expertise, environment consciousness and culture as an integral part of a system of national and public education all sectors of society. It based on new evaluation criteria of relationship between society and nature.The essential aim of environment education is environmental awareness as a specific form of public awareness, which reflected the interaction two systems: environment (ecosystems) and social system (society). The environmental behavior is forming a new ways of relate in system of man, society and nature in which the social change accordance with carrying natural potential. The environment education is both goal and a means of development of ecotourism. The introduction and implementation of the tasks for Ecological-Educational and social education funds of ecotourism exercise by environmental administration.He Ares for Ecological-Educational and social ecotourism activities inside of natural conservation areas are very diverse, namely:1) wide range of information services, thus underpinning the dissemination of information of certain conservation areas, objects, its values and characteristics and so on; 2) publishing and advertising, media houses, promoting, individual and collective publications (newspapers, magazines,, pamphlets, press releases, booklets, brochures, calendars, postcards, envelope, label, icons, picture albums souvenir with the logo of conservation areas and its values); 3) production of nature films, of flora and fauna films;4) holding of: instructional and educational ecotourism activities (lectures and discussions, consultations in visitor centers, excursions in the Museum of Natural, conferences and seminars, natural excursions, competitions, contests, holidays («Land Day», «Water Day») et al); ecotourism and environmental Games; theatrical performances and custom activities, mass events and promotions), bring together contemplation of the subtle phenomena of living, active thought, practical involvement in addressing environmental issues and contribute to green consciousness and culture of population and the various elements of ecotourism activities; 5) Conducting of scientific and academics expeditions, field school-seminars and field training workshops of Natural History students (with scientific, instructional, and educational purposes).

***Key words:** environment education activities; fund of environmental education; ecotourism; conservation areas; environment culture.*

УДК 378.011.3:316.77:004 (045)

Ксенофонтов Сергій Саввич,
доктор медичних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОПТИМІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Представлено науковий особистісний досвід систематизації та вдосконалення наявних освітніх інформаційно-комунікативних можливостей щодо оптимізації підготовки сучасного фахівця педагогічної сфери.Інтерактивний модуль дисципліни (як типовий зразок використання освітньої технології модульного підходу), робота у малих групах (фактичний приклад технології педагогічного супроводження), андрагогічна модель навчання є солідним фундаментом забезпечення високого рівня професіоналізму професорсько-викладацького складу університету.

***Ключові слова:** інтерактивне навчання, моделі освітніх компетенцій, технології модульного підходу, технології педагогічного супроводження, андрагогічна модель навчання, проблемно-модельовані лекції, ситуаційно-векторні заняття, крос-дисциплінарна компетентність.*

Постановка проблеми. Входження України в освітній простір єдиного європейського співтовариства вимагає зміни змісту, умов організації і критеріїв оцінки якості освіти, переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісно-комунікативної, яка в даний час до сих пір недостатньо сприйнята, усвідомлена і освоєна педагогічною громадськістю. Основним результатом діяльності освітнього закладу, школи повинна стати не тільки система знань, умінь і навичок, а також набір ключових інформаційно-комунікативних компетентностей в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікаційній, інформаційній сферах. Компетентнісний підхід в освіті передбачає формування у школярів загально навчальних умінь, означає перехід від приватних умінь і конкретних навичок, від інформації як предмета запам'ятовування - до школи мислення, інформаційно-комунікативної дії і всебічного розвитку особистих здібностей. Особлива роль у формуванні в учнів загальнонавчальних умінь відводиться початковій школі. У психолого-педагогічній літературі активно обговорюються механізми і необхідність введення компетентнісного інформаційно-комунікативного підходу в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність втілення цього підходу обумовлена стійким попитом у суспільстві на особистість з розвиненим інтелектом, здатну конструктивно спілкуватися у багатофакторному світі, ефективно обробляти будь-яку інформацію, продукувати ідеї, успішно вирішувати конкретні життєві і професійні проблеми. У зв'язку зі зміною інтелектуальних вимог до професійних знань і умінь вчителя дошкільної освітньої установи, початкової школи зміст професійної педагогічної підготовки також повинен обов'язково модернізуватися. В умовах реформ, що відбуваються, педагогіка вишу поки що реагує на зміни надто інертно і досить повільно. Сьогодні педагог вже не має бути транслятором і єдиним джерелом знань-умінь учнів, він стає організатором і координатором розумової навчальної діяльності особистості, що вимагає докорінної зміни у розумінні самим педагогом його місії і вмісту його діяльності. Професійна компетентність та інформаційно-комунікативні здібності майбутнього вчителя сьогодні припускають векторну наявність теоретичної і практичної складових, причому, як відмічає Л. Н. Куликова, придбані в процесі навчання або діяльності знання, уміння, навички і способи їх реалізації не вичерпують цього поняття. Визначальне значення має безпосередньо особовий потенціал учителя, сукупність професійно значущих особистих якостей; особливо важливі ці компетенції і комунікабельності для вчителя початкової школи [1].

Мета статті: систематизувати та удосконалити наявні освітні інформаційно-комунікативні можливості щодо оптимізації підготовки сучасного фахівцяпедагогічної сфери.

Результати дослідження. У сучасних освітніх умовах система організації навчального процесу стає досить гнучкою,

здатною адекватно реагувати на складові сучасного соціального замовлення системи вищої освіти. Інноваційна модель, яка реалізується в умовах компетентнісного підходу до освіти, базується на інтерактивних формах і методах навчання. З урахуванням вдосконалення освітньої місії професійної освіти перед педагогічним загалом стоїть завдання сформувати у майбутніх фахівців навички наполегливої константної самоосвіти, продуктивної комунікабельності і настирливого прагнення до самоактуалізації.

Для становлення особи майбутнього педагога особливого значення набуває проблема творчої самореалізації у вищому навчальному закладі та оволодіння способами різних інформаційно-комунікативних технологій та видів педагогічної діяльності, що забезпечує в подальшому сталий розвиток індивідуально-особових якостей і професійних комунікативних компетенцій. У зв'язку з цим конче актуалізується необхідність створення особливого стійкого середовища у вищі, сприяючого самореалізації особи фахівця. Тобто, освітній процес повинен створювати умови для прояву фахових компетенцій, оскільки виміряти компетенції практично неможливо. Компетентності можна виявити тільки в умовах фактичної працездатності і професійної комунікабельності, тобто за умови активного застосування компетентнісно-комунікативної діяльнісної складової, реалізації існуючих передумов, які дозволять надалі досягти відповідного успіху [2].

За нашим переконанням, саме на початку початкового етапу професійної підготовки в університеті, перевага повинна надаватися методиці навчання, яка сприяла б розвитку особових здібностей студента, його умінню раціонально логічно мислити, вмінню використати отримані теоретичні знання в практичній комунікативній діяльності. Особистісно-орієнтовані технології найбільш повно відповідають цим вимогам. На профільній кафедрі впроваджуються виключно проблемно-модельовані лекції, висуваються наступні вимоги до їх проведення - активізувати учбовий процес, притягнути студента до активно-продуктивної інформаційно-комунікативної співпраці, виходячи з того, що активізація лекції спонукає і компетентнісно вмотивовує студентів до аналізу і зіставленню фактів, формулювання виведень і їх доказів. Важливе значення при розробці і проведенні таких лекцій повинне приділятися визначенню чіткого інформаційного об'єму учбового матеріалу, що викладається, встановленню лектором стійкої інформаційно-комунікаційної взаємодії з аудиторією, структурним компонентам теоретичної і практичної частин лекції, їх послідовності, підбору і постановці проблемних питань, смислових вправ, комунікативно модельованих ситуаційних завдань. Досвід проведення такого лекційного заняття дає можливість бути упевненими, що застосування в межах лекції проблемно-модельованого методу, використання елементів активно-продуктивного спілкування, сучасних інформаційних технологій, дозволить уникнути її відомих дидактичних недоліків [3]. Під час практичного зайняття разом з виконанням тестових завдань, ситуаційно-модельованих завдань, усного опитування, проводиться робота студентів по інформаційному обговоренню реальної учбової ситуації в обсязі, необхідному для того, щоб намітити можливі комунікативно-тактичні рішення, скласти доцільні, в даному ситуаційно-модельованому випадку, освітні схеми і алгоритми. В процесі обговорення учбового завдання або змодельованої ситуації викладач виступає як джерело професійно-необхідних додаткових відомостей, допомагає вирішувати інформаційно-комунікативної питання, що виникають в процесі навчальних дискусій. Як результат - суб'єкт має здатність більш менш активно взаємодіяти (діяльністна інформаційно-комунікативна компетентність), діяти неупереджено відносно себе (комунікативно-особова компетентність), діяти відносно свого професійного оточення (інформаційно-професійна компетентність) і відносно інших людей (соціально-комунікативна компетентність). Сучасною особливістю в організації навчання є всеосяжне включення до системи інформаційно-комунікативних методів професійної освіти інтерактивних комп'ютерних технологій, які визначають початковий рівень вхідного тестового контролю знань слухачів, забезпечують індивідуально-мотивовану роботу студентів у режимі крос платформних завдань, слугують інформаційним джерелом для прийняття методологічно виважених рішень, а також залучаються для проведення усіляких навчальних досліджень. Визначальним компонентом системи фахової підготовки освітянина має стати інтерактивний модуль з тої чи іншої дисципліни, який сприймається як певний навчальний елемент, що усвідомлено формує в інформаційно-комунікативному режимі потрібну групу професійних компетенцій майбутнього фахівця. Такі модулі (як типовий зразок використання освітньої технології модульного підходу)розробляються з кожної професійно орієнтованої дисципліни (наприклад «Педіатрія», «Валеологія»). Цьому сприяє і форма організації заняття, яка базується на такому методі інтерактивного навчання, як робота у малих групах (фактичний приклад технології педагогічного супроводження). Сьогодні ця форма дуже широко використовується. Малі групи формуються на перших заняттях, після попереднього проведення соціометричних вимірювань з метою виявлення лідерів серед присутніх слухачів, накреслюючи при цьому, векторну направленість навчально-ігрової структури занять в цілому. Працюючи в малих групах на практичних заняттях з дисципліни, наприклад, «Валеологія», студенти (особисто чи в групі) готують мультимедійні доповіді-презентації, які дискусійне жваво обговорюються, беруть участь у практичному розв'язанні тих чи інших ситуаційно-модельованих задач, засвоюють навички професійного втілення валеологічних методів чи засобів впливу на здоров'я та гармонічне життя учнів, людей і, в цілому, суспільства. Завдяки тому поступово, крок за кроком, йде професійне формування інформаційно-комунікативних компетенцій відповідальної поведінки серед слухачів (майбутніх фахівців-освітян), які включають в себе: здатність і готовність захищати свої права та інтереси, здатність проявляти відповідальність і мотивації взяти її на себе, усвідомлена можливість брати участь у спільних прийняттях рішень, професійна толерантність, здатність врегульовувати конфлікти за ненасильницькими діями і т. ін.

Виходячи з накресленого, стає зрозумілим що на часі в університеті постає робота по формуванню крос-дисциплінарної компетентності - тобто об'єднання кількох предметних підходів в одному якомусь навчально-досліджуваному проекті (наприклад, валеологія, інформатика, педагогіка). Саме це, на наш погляд, і буде складати відносини слухача і викладача, що логічно характеризувати як суб'єкт-суб'єктні, ті, які обумовлюють можливість прийняття відповідальності як за процес, так і за результат самих слухачів, що навчаються. Таким чином, мова йде про особливості такого сучасного навчання, які характеризують андрагогічну модель навчання. Усе має бути націлене на: трансформування теоретичних знань у подальший діяльнісний практичний аспект, усвідомлення основних закономірностей професійної поведінки в освітньому середовищі, набуття соціального досвіду в інформаційно-комунікативній сфері і прийняття обґрунтованих методологічних рішень, формування низки інтелектуальних і соціально-культурних компетенцій, серед яких є креативність, здатність до ризику, лідерство, толерантність, адаптивність та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, можна зробити наступні висновки:

1. Організація навчального процесу на засадах інтерактивного навчання в умовах компетентнісного інформаційно-комунікативного підходу формує інтелектуальну особистість - професіонала, здатного професійно адекватно діяти, ефективно реагувати на виклики часу.

2. Особистість може успішно розвиватися на усіх професійних рівнях тільки там, де вона затребувана, де є необхідні для цієї діяльності умови, там де актуальне те саме, особливе, компетентнісно комунікативне середовище, що позитивно сприяє повноцінній самореалізації як вчителя так само й учня.

Перспективи подальших досліджень в цьому напрямку

пов'язані з компетентнісно комунікативною досконалістю професіоналізму професорсько-викладацького складу університету - як запорукою його конкурентоспроможності в умовах складної освітньо-демографічної ситуації в Україні.

Список використаних джерел

1. Куликова Л. Н. Профессиональная компетентность преподавателей-методистов как условие качества процесса профессиональной подготовки студентов / Л. Н. Куликова // Сибирский педагогический журнал. - 2005. - № 4. – С.15 – 17.
2. Самойлов Е. А. Философские основания компетентностно ориентированного образования / Е. А. Самойлов // Философия образования. - 2008. - № 2 (23). - С. 86-93.
3. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64.

References

1. Kulikova L. N. Professional'naya kompetentnost' prepodavateley-metodistov kak usloviye kachestva protsessa professional'noy podgotovki studentov [Professional competence of teachers-mathodists as the condition of quality of the process of professional training of students] // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. - 2005. - № 4.
2. SamoylovYe. A. Filosofskiye osnovaniya kompetentnostno oriyentirovannogo obrazovaniya [Philosophical principals of competence-oriented education] // Filosofiyaobrazovaniya. - 2008. - № 2 (23). - S. 86-93.
3. KhutorskoyA. Klyuchevyye kompetentsii kak component lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya[Key competences as the component of personality oriented education] // Narodnoyeobrazovaniye. – 2003. - №2. – S.58-64.

Приведены обобщающий взгляд и обсуждение личного опыта систематизации и совершенствования имеющихся образовательных информационно-коммуникативных возможностей по оптимизации подготовки современного педагогического специалиста. Интерактивный модуль дисциплины (как типичный образец использования образовательной технологии модульного подхода), работа в малых группах (фактический пример технологии педагогического сопровождения), андрагогическая модель обучения - являются солидным фундаментом обеспечения высокого уровня профессионализма профессорско-преподавательского состава университета.

Ключевые слова: *интерактивное обучение, модели образовательных компетенций, технологии модульного подхода, технологии педагогического сопровождения, андрагогический модель обучения, проблемно-моделируемые лекции, ситуационно-векторные занятия, кросс-дисциплинарная компетентность.*

Formulation of the problem. Competent approach in education involves the formation of general education skills among students, means the transition from private skills and specific skills, from information as a subject of memorization - to the school of thought, information and communication action and the comprehensive development of personal abilities. Analysis of recent research and publications. In the context of the ongoing reforms, higher education is still responding to changes too inertial and rather slowly The purpose of the article is a generalizing view, systematization and improvement of existing educational information and communication opportunities in order to optimize the training of a modern pedagogical specialist. Research results. It is precisely at the beginning of the training phase of professional training at the university that a preference should be given to teaching methods that would contribute to the development of student's personal abilities, his ability to rationally think logically, the ability to use the theoretical knowledge gained in practical communicative activities. Personality-oriented technologies most fully meet these requirements. We consider it compulsory to use the problem-modeled method within the lecture, the use of elements of active-productive communication, the implementation of test tasks, situationally-simulated tasks, the work of students on the informational discussion of the real learning situation in the volume necessary to identify possible communicative- tactical decisions, make appropriate, in this situation-modeled case, educational schemes and algorithms. As a result, the subject has the ability to interact more actively (activity informational and communicative competence), act impartially in relation to himself (communicative-personal competence), act in relation to his professional environment (information and professional competence) and in relation to other people (social and communicative competence). The defining component of the system of professional training of an educator should become an interactive module for a discipline that is perceived as a certain educational element that consciously forms the necessary group of professional competences of the future specialist in the information and communication mode. This is also facilitated by the form of organization of the class, which is based on such method of interactive learning as work in small groups (the actual example of technology of pedagogical support), while plotting the vector orientation of the educational-gaming structure of classes as a whole. Practical significance. Due to this, gradually, step by step, there is a professional formation of information and communication competencies of responsible behavior among listeners. It is this, in our opinion, that it will form the relationship between the listener and the teacher, which is logical to characterize as the subject-subject, those that determine the possibility of taking responsibility both for the process and for the result of the students themselves. In this way we are talking about the features of such modern education, which characterize the andragogical model of education.

Key words: *interactive learning, models of educational competencies, modular approach technology, pedagogical support technology, andragogical model of learning, problem-modeled lectures, situational-vector lessons, cross-disciplinary competence.*

УДК 378 (075.3)

Лисенко Галина Іванівна,
кандидат історичних наук, доцент,
Придніпровська державна академія будівництва та архітектури, м. Дніпро

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Актуальність дослідження визначається наявними суперечностями між професійно-педагогічною підготовленістю викладачів вищої технічної школи та вимогами держави ісуспільства до їхньої діяльності. У статті доводиться необхідність перегляду системи підготовки магістрантів технічного профілю з виокремленням практичної складової як головної передумови формування психолого-педагогічних компетенцій майбутніх викладачів сучасних закладів вищої технічної освіти України. Практична значущість дослідження полягає у можливості запровадити його результати у програми підготовки магістрів технічного профілю з метою формування у них психолого-педагогічних компетенцій, необхідних для успішної професіоналізації.

Ключові слова: *магістр технічного профілю, викладач закладу вищої технічної освіти, психолого-педагогічні компетенції, педагогіка вищої школи, гуманітарно-технічна еліта, магістерська програма.*

Постановка проблеми. В сучасній системі вищої технічної освіти наявні суперечності між професійно-педагогічною підготовленістю викладачів вищої школи та вимогами держави ісуспільства до їхньої діяльності. Проблема підготовки викладачів вищої технічної школи та формування цілісної системи їх професійно-педагогічної компетентності набуває стратегічного значення в сучасному освітньому середовищі України, що переживає складний період реформації, але намагається реалізувати ідею гуманітаризації вищої технічної освіти з метою формування національної гуманітарно-технічної еліти. Оскільки головними осередками підготовки сучасних викладачів виступають магістратура та аспірантура, розпочинати формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів варто вже з рівня магістрантів, визнаючи першорядність психолого-педагогічного аспекту у процесі їх професійно-педагогічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка викладачів вищої школи стала об'єктом дослідження Н. Г. Батечко, яка також проаналізувала особливості організації педагогічної підготовки майбутніх викладачів США під час навчання в магістратурі [1]. Професійній підготовці викладачів у Великій Британії і США присвячена монографія Я. М. Бельмаз [2]. Важливість формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу ще в умовах магістратуриУкраїни доводять ряд науковців: В. Гладуш, О. Гура, І. Драч, Н. Мачинська, С. Якубовська [3; 4; 5; 6; 10]. Дослідники Л. Товажнянський, О. Романовський, О. Пономарьов розробили концепцію підготовки національної гуманітарно-технічної еліти України [9]. Незважаючи на наявний масив наукових досліджень з питань психолого-педагогічної підготовки викладачів, вважаємо за доцільне визначити основні умови для покращення процесу формування психолого-педагогічних якостей у майбутніх викладачів закладів вищої технічної освіти незалежної України.

Мета статті: дослідження психолого-педагогічних аспектів професійної підготовки магістрів технічного профілю як потенційних викладачів закладів вищої освіти. Відповідними завданнями статті є обґрунтування необхідності формування психолого-педагогічної компетентності магістрів технічного профілю як важливої складової їх загальної професійної підготовки; розгляд особливостей педагогічної підготовки майбутніх викладачів США в умовах магістратури; визначення сприятливих умов для належної психолого-педагогічної підготовки магістрантів у закладах вищої технічної освіти України.

Результати дослідження. Українська система вищої освіти вже понад двадцять років переживає болісний процес реформування, прагнучи досягти міжнародних стандартів якості і гармонізувати національний освітянський простір із загальносвітовим. На цьому шляху спільнота науковців у сфері освіти уважно вивчає досвід зарубіжних розвинених країн з метою запровадження їх позитивного досвіду в освітянську сферу України. Зважаючи на запровадження ще на початку 1990-х років ступеневої системи освіти в незалежній українській державі, важливо звернутися до здобутків провідних держав у сфері теоретичної і практичної підготовки фахівців різних ступенів вищої освіти. Особливу увагу привертають програми підготовки магістрів, які готують не тільки фахівців вищого рівня у порівнянні з бакалаврами, але й потенційних майбутніх викладачів та/або управлінців у сфері освіти. Оскільки стаття 55 Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року, прямо зазначає, що посади науково-педагогічних працівників можуть займати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання, а також особи, які мають ступінь магістра, сьогоднішня магістратура покликана здійснювати фундаментальну психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку викладачів професійної школи, забезпечувати безперервність освіти й фахову спрямованість викладацької діяльності. Але наскільки проголошені завдання магістратури в справі підготовки науково-педагогічних працівників для закладів вищої технічної освіти України реалізуються на практиці? Проведемо порівняльний аналіз підготовки майбутніх викладачів в непедагогічних закладах вищої освіти США і України.

Так, у США студенти магістратури, які отримують стипендії, обов'язково долучаються до різних видів педагогічної діяльності: проведення занять із студентами перших курсів, перевірка їх домашніх завдань, робота у комп'ютерному класі / бібліотеці. Паралельно студенти отримують досвід дослідницької діяльності під керівництвом професора-лектора, який демонструє і прищеплює студентам розуміння необхідності поєднувати науково-дослідницький і педагогічний компоненти викладацької роботи.Дослідниця Я. М. Бельмаз у своєму дослідженні детально розглянула магістерські програми з підготовки викладачів вищої школи в США, відзначивши їх тотожність із українськими магістерськими програмами з «Педагогіки вищої школи». Особливостями американського досвіду підготовки викладачів є використання методу портфоліо, приділення значної уваги рефлексії як методу встановлення зворотного зв'язку і оцінювання магістрантами рівня сформованості професійних компетенцій, застосування особистісно-орієнтованих та інтерактивних технологій навчання [2].

Із 90-х років XX століття у США було запроваджено національну програму підготовки майбутніх викладачів вищих закладів освіти – «Preparingfuturefaculty» (PFF), що спрямована на активізацію підготовки викладачів у дослідницьких непедагогічних університетах з числа студентів, успішних у наукових дослідженнях; а також на підвищення педагогічної компетентності працюючих викладачів [1]. Складовою програми PFF є постійно-діючий семінар «Підготовка до кар'єри викладача», який призначений проінформувати майбутніх педагогів про різні напрями викладацької діяльності; ознайомити з особливостями організації кар'єри викладача; долучити до корпоративної культури закладу вищої освіти; сформувати мотивацію молодих викладачів до неперервного саморозвитку і самовдосконалення. Під час підготовки до викладацької діяльності використовуються різноманітні психолого-педагогічні тренінги, т.зв. «навчальні майстерні», організовуються навчальні екскурсії до різних закладів освіти з метою ознайомлення з різними варіантами проведення занять тощо. Дуже цікавою інноваційною формою підготовки майбутніх викладачів є їх педагогічна практика, яка організовується у різних закладах освіти, що разом із головним інститутом утворюють т. зв. кластер (з англ. – група, скупчення, асоціація) [8]. Можливість поспостерігати і проаналізувати педагогічний процес у його різноманітті, організувати пробні заняття різного спрямування і форм організації, провести самоаналіз, дати самооцінку та отримати рефлексивні судження від інших учасників освітнього процесу, укомплектувати портфоліо матеріалами із власного педагогічного досвіду – перераховані види діяльності майбутніх викладачів США є важливими складовими, які сприяють формуванню їх психолого-педагогічних компетенцій.

Окрім вищерозглянутої національної програми навчання майбутніх викладачів вищої школи, у США майже кожен університет реалізує власні форми навчання майбутніх педагогів. Для цих цілей створені спеціальні адміністративні одиниці, наприклад, Center for faculty and staff development (Центр розвитку факультету та персоналу), які допомагають новому викладачеві увійти до педагогічного середовища університету, ознайомитися з правами, обов'язками та різними видами діяльності в ньому, визначити шляхи побудови педагогічної кар'єри. Джерелом розвитку професіоналізму американського викладача є оцінювання, яке проводиться на основі комплексного вивчення його діяльності. Так, на формування загальної оцінки роботи викладача впливають такі складові: систематичний рейтинг у студентів; оцінка керівника; рейтинг серед колег; оцінювання комітету викладачів; участь викладача у робочих семінарах; залишкові знання студентів; результати іспитів; популярність проведених курсів (кількість студентів,які їх відвідують); самооцінка (підсумкова доповідь викладача); думка союзу студентів – випускників [7].

Отже, розглянуті американські і українські (саме з педагогіки вищої школи) магістерські програми мають на меті

розвиток теоретичних знань та практичних професійних вмінь, зокрема, психолого-педагогічних компетенцій майбутніх викладачів для ефективної діяльності у сфері вищої освіти. Але цього не можна сказати про підготовку магістрів технічного профілю в українських вишах. Незважаючи на проголошену ще у 1991 р. особистісно-орієнтовану парадигму освіти в Україні, спрямовану на подолання технократичного підходу, реальністю сучасної вищої технічної школи залишається авторитарний стиль викладання, переважання традиційних методів навчання,оцінювання студентських результатів за власними критеріями, предметоцентрична орієнтація, відчуття певної самодостатності, гальмування (періодичне) професійного розвитку викладачів. Так, студенти магістратури Придніпровської державної академії будівництва та архітектури до сучасних недоліків викладацької діяльності віднесли: предметоцентричну орієнтацію (характерна для 40% викладачів), стереотипність у професійній позиції (30%), відчуття певної самодостатності (15%), «емоційне вигорання» (10%), поява комплексу загрози авторитету (5%) тощо (опитування проводилось у 2017-2018 н.р. під час занять з «Педагогіки вищої школи»).

Що ж стосується організації педагогічної практики для магістрантів як потенційних майбутніх науково-педагогічних працівників, то за наявності у магістерській програмі у кращому випадку 1-2 кредитів з дисципліни «Педагогіка вищої школи», з яких аудиторні години представлені лише лекціями (16 годин), важко собі представити, яким чином магістрантами може бути отриманий педагогічний досвід і сформовані психолого-педагогічні компетенції у них для подальшої викладацької діяльності. До речі, сподіватися на покращення педагогічної підготовки в умовах сучасної аспірантури теж не варто, оскільки у планах за чотири роки навчання виділено лише три кредити науково-педагогічної практики на третьому курсі. Якщо відкинути години, призначені на самостійну роботу аспірантів, залишається близько 30-40 годин, впродовж яких молода людина можливо опанує сучасними технологіями викладання у закладах вищої освіти, організує різні види занять з фахових дисциплін, проведе самодіагностику початкового етапу своєї професійно-педагогічної діяльності, результати якої дозволять виявити недоліки і визначити шляхи їх подолання… Зрозуміло, що все це ідеальний розвиток сценарію організації науково-педагогічної практики, а насправді вона буде проводитись формально, або не проводитись взагалі. Щоб подолати названі (і неназвані) недоліки викладацької роботи в сучасних закладах вищої технічної освіти України, необхідно корінним чином змінити підходи до підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін в умовах магістратури та аспірантури, але розпочинати ці кардинальні зміни потрібно із теперішніх викладачів, які повинні усвідомити всю відповідальність, яка лягає на них за підготовку нової генерації викладацьких кадрів. Дослідники стверджують, що випускникам технічних вищих шкіл важко здійснювати педагогічну діяльність, оскількипедагогічна професія належить до сфери професій «людина-людина», що вимагає ґрунтовного опанування дисциплінами психолого-педагогічного циклу.

Надзвичайно важливою у контексті поставленої проблеми постає концепція формування національної гуманітарно-технічної еліти, розроблена у Харківському політехнічному інституті. На переконання розробників концепції, саме висока професійна компетентність фахівців у гармонійному поєднанні з їх належною світоглядною і соціально-гуманітарною, насамперед психолого-педагогічною та управлінською підготовкою, з прищепленням їм високої духовності та морально-етичних переконань здатні забезпечити відповідність сучасним суспільним вимогам до якості інженерних кадрів [10]. Педагогічний професіоналізм викладача закладу вищої технічної освіти виявляється не тільки у високих показниках його науково-дослідної діяльності у сфері технічних інтересів, а також у гуманістичній орієнтаціїйого педагогічної діяльності на розвиток особистості студента, магістранта, потенційного викладача у недалекому майбутньому, розуміння його фахово-ціннісних орієнтацій, на мотивацію молодого фахівця до неперервного професійного саморозвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Система психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої технічної освіти повинна передбачати використання сучасних форм, методів і засобів навчання, а також новітніх технологій, диференціацію та індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього педагога, впровадження інноваційних програм у практику педагогічної підготовки викладачів сучасних закладів вищої технічної освіти. Практична підготовка, спрямована на формування та розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів, сприятиме реалізації на практиці набутих у межах академічних навчальних програм знань, умінь та навичок; а також дозволить своєчасно стати на шлях професійного саморозвитку і уникнути можливих персональних деформацій професійного характеру.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є: розробка методології формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів сучасних технічних ЗВО; дослідження історичного досвіду підготовки викладачів технічних шкіл до педагогічної діяльності; обґрунтування необхідності запровадження в практику підготовки викладачів обов'язкового блоку психолого-педагогічних дисциплін у достатньому для формування професійно-педагогічної компетентності обсязі; створення концептуальної моделі педагогічної підготовки магістрів технічного профілю відповідно до соціально-економічних умов суспільства.

Список використаних джерел

1. Батечко Н. Г. Особливості навчання майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі у Сполучених Штатах Америки / Н. Г. Батечко[електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/node/554
2. Бельмаз Я.М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у ВеликійБританії та США: Монографія / Я. М. Бельмаз. – Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2010. –304 с.
3. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. 416 с.
4. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. І. Гура // Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. – Київ, 2008. – 38 с.
5. Драч І. І. Компетентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент підготовки майбутніх викладачів вищої школи // Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання [електронний ресурс] / голов. ред.: В. В. Олійник; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. – 2011. – № 7. – Режим доступу http://tme.umo.edu.ua/
6. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська [за ред. С.О. Сисоєвої]. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
7. Різниченко С. Т. До проблеми атестації науково-педагогічних кадрів в США / С. Т. Різниченко // Теоретичні питання освіти та виховання. – 2000. – №9. – С. 112-116.
8. Сиротіна О. О. Дослідження змін у парадигмі підготовки викладачів вищої школи у США / О. О. Сиротіна // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 99-106.

9. Товажнянський Л. Л. Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті "Харківський політехнічний інститут" / Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський , О. С. Пономарьов. – Харків: НТУ "ХПІ", 2002. – 160 с.

10. Якубовська С.Формування і розвиток особистості викладача вищого технічного навчального закладу в процесі психолого-педагогічної підготовки магістрів / С. Якубовська [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://social-science.com.ua/article/594

References

1. Batechko N. H, 2016. Osoblyvosti navchannia maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly v mahistraturi u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky [Features of training for high school teachers in the magistracy in the United States]. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/node/554

2. Belmaz Ya. M., 2010. Profesiina pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly u Velykii Brytanii ta SShA: Monohrafiia [Professional training of high school lecturers in Great Britain and the United States: Monograph]. Horlivka: Vyd-vo HDPPM.

3. Gladush V. A., Lysenko G. I., 2014. Pedagogika vyshhoyi shkoly: teoriya, praktyka, istoriya. [PedagogicsofHigherSchool: Theory, Practice, History. Teachingmanual]. Dnipropetrovsk:Akcent PP.

4. Gura O. I., 2008. Teoretyko-metodologichni osnovy formuvannya psyhologo-pedagogichnoyi kompetentnosti vykladacha vyshhogo navchal`nogo zakladu v umovax magistratury [Theoretical and methodological foundations of formation of psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher educational establishment in the conditions of a magistracy]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv: Institute of Higher Education.

5. Drach I. I., 2011. Kompetentnisnyi pidkhid yak kliuchovyi metodolohichnyi instrument pidhotovky maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly [Competency approach as a key methodological tool for the training of future high school teachers].Theory and methodology of education management: an electronic scientific professional edition. Retrieved from http://tme.umo.edu.ua/

6. Machynska N. I., 2013. Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profiliu: monohrafiia [Pedagogical education of masters of higher educational institutions of non-pedagogical profile: monograph]. Lviv : LvDUVS.

7. Riznychenko S. T., 2000. Do problemy atestatsii naukovo-pedahohichnykh kadriv v SShA [To the problem of attestation of scientific and pedagogical personnel in the USA]. Theoretical issues of education and upbringing, 9, p. 112-116.

8. Syrotina O. O., 2011. Doslidzhennia zmin u paradyhmi pidhotovky vykladachiv vyshchoi shkoly u SShA [Study of Changes in the Paradigm of Teachers Training in Higher Education in the USA]. High School, 2, p. 99-106.

9. Tovazhnianskyi L.L., Romanovskyi O. H., Ponomaryov O. S., 2002. Formuvannia i realizatsiia kontseptsii pidhotovky natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity v NTU "Kharkivskyi politekhnichnyi instytut" [Formation and implementation of the concept of preparation of the national humanitarian and technical elite at the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"]. Kharkiv: NTU "KhPI.

10. Yakubovs`ka S., 2011. Formuvannya i rozvy`tok osoby`stosti vykladacha vyshhogo tehnichnogonavchal`nogo zakladu v procesi psyhologo-pedagogichnoyi pidgotovky magistriv [Formation and development of the personality of a teacher of a higher technical educational institution in the process of psychological and pedagogical preparation of masters]. Retrieved from http://social-science.com.ua/article/594

Актуальность исследования определяется имеющимис япротиворечиями между профессионально-педагогической подготовленностью преподавателей высшей школы и требованиями государства и общества к их деятельности. В статье доказывается необходимость пересмотра системы подготовки магистрантов технического профиля с выделением практической составляющей как главной предпосылки формирования психолого-педагогических компетенций будущих преподавателей современных заведений высшего технического образования Украины. Практическая значимость исследования заключается в возможности ввести его результаты в программы подготовки магистров технического профиля с целью формирования у них психолого-педагогических компетенций, необходимых для успешной профессионализации.

Ключевые слова: *магистр технического профиля, преподаватель учреждения высшего технического образования, психолого-педагогические компетенции, педагогика высшей школы, гуманитарно-техническая элита, магистерская программа.*

The relevance of the study is determined by the available contradictions between the professional and pedagogical preparedness of teachers of higher education and the requirements of the state and society for their activities. The problem of training teachers of the higher technical school and the formation of an integral system of their professional and pedagogical competence acquires a strategic importance in the modern educational environment of Ukraine, which is going through a difficult period of reform, but trying to realize the idea of humanitarization of higher technical education with the goal of forming a national humanitarian and technical elite. The purpose of the article is to study the psychological and pedagogical aspects of vocational training of technical masters as potential teachers of higher educational institutions. Methods of research. For the study, empirical methods were used: the study of regulatory legal documents, the organization of teacher training for future US teachers; comparative and system-generalizing methods. Results. The system of psychological and pedagogical preparation of future teachers of institutions of higher technical education should provide the use of modern forms, methods and means of teaching, as well as innovative technologies, the introduction of differentiated and individualized programs into the broad practical component of teacher training of teachers of modern institutions of higher technical education. Scientific novelty consists in emphasizing the importance of reviewing the system of preparation of technical graduate students with the identification of the practical component as the main prerequisite for the formation of psychological and pedagogical competencies of future teachers of modern institutions of higher technical education in Ukraine. The practical significance of the study lies in the ability to use its results in the programs of training masters of a technical profile with the aim of forming their psychological and pedagogical competences necessary for successful professionalization.

Key words: *technical master, teacher of higher technical education institution, psychological and pedagogical competence, higher school pedagogy, humanitarian and technical elite, master's program.*

УДК 378.011.3

Мачинська Наталія Ігорівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз теоретико-практичних аспектів диверсифікації змісту педагогічної підготовки фахівців для початкової освіти, зокрема, автор подає різні визначення поняття «диверсифікація». Зазначено, що поняття охоплює різні змістові характеристики (різноманітність, різнобічний розвиток, оволодіння новими видами діяльності; розширення освітніх послуг у соціально-культурній сфері та розвиток різних видів соціокультурних установ додаткової освіти); показано, що процес диверсифікації системи педагогічної освіти може мати позитивну динаміку при дотриманні чітко визначених умов: фундаменталізація освіти, наступність та інтеграція, завершеність і повнота освіти, доступність, відкритість та мобільність; рівні, ступеневість, розмаїття функцій та напрямів освітньої системи.

Ключові слова: *педагогічна освіта, педагогічна підготовка, диверсифікація змісту освіти, освітня політика.*

Постановка проблеми. Вища освіта зазнає значних зміни, що трансформують її, змінюючи як змістове наповнення, так і методичний інструментарій його реалізації. Очікувані зміни відбуваються на всіх рівнях: на рівні навчальних аудиторій у взаємодії викладач-студент, на рівні закладів вищої освіти через систему навчально-методичного забезпечення, на державному та світовому рівнях.

Перехід суспільства до постіндустріального етапу розвитку супроводжується появою складних за змістом педагогічних проблем. Їх вирішення можливе шляхом об'єднання зусиль усіх педагогічних шкіл тільки на основі використання потенціалу всіх освітніх систем, які, разом з тим, проходять процес диверсифікації. Як багато інших суспільних інституцій освіта стає все більш відкритою для міжнародної співпраці. І якщо раніше процес інтернаціоналізації в освіті йшов мов би слідом за його розвитком в економіці, то сьогодні все більш очевидним стає необхідність диверсифікації та випереджаючого розвитку в сфері освіти. Таке твердження ґрунтується на величезному потенціалі, створеному науково-технічним прогресом, на зростанні ролі науки в суспільстві майбутнього, на неминучості становлення та розвиту принципово нових та глобальних механізмів життєдіяльності людського співтовариства. Під впливом масштабних політико-економічних змін, які відбуваються в суспільстві, еволюції цілісних систем багатьох країн, а також перед неминучістю глобальних викликів людству сучасна освіта набуває все більше загальносвітового характеру.

Як зазначає Н.Л. Губерська, процес становлення та розвитку вітчизняної системи вищої освіти відзначається надзвичайною складністю і суперечливістю, адже він відбувається як в умовах кардинальної трансформації політичної, соціально-економічної та культурної сфер життя українського суспільства, так і під впливом цілої низки загальносвітових тенденцій розвитку вищої освіти, що вимагає від держави постійного перегляду та корегування національної стратегії розвитку вищої освіти. Забезпеченню належної якості та конкурентоспроможності національної вищої освіти на європейському освітньому просторі сприятиме вдосконалення адміністративно-правового забезпечення відносин у даній сфері відповідно до сучасних міжнародних стандартів та реалізація відповідної державної політики. Основні засади державної освітньої політики, закріплені у Національній Доктрині розвитку освіти та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., передбачають реалізацію цілої низки заходів щодо реформування системи вищої освіти в Україні у нових соціально-економічних умовах з урахуванням загальносвітових (загально-цивілізаційних) тенденцій розвитку системи вищої освіти. Вдосконалення національної системи вищої освіти, її інтеграція у світовий освітній простір передбачає побудову ефективної моделі державної освітньої політики, здатної забезпечити підвищення якості освітніх послуг; впровадження інноваційних педагогічних систем; рівний доступ усіх громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті; модернізацію змісту освіти та її організацію відповідно до сучасних світових тенденцій і вимог ринку праці; забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління вищою освітою та ін. [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах світову освіту характеризує принцип диверсифікації, який визначає розвиток нових, не властивих раніше системі якостей і функцій. У контексті нашого дослідження ми акцентуємо увагу на професійній підготовці фахівців початкової освіти, оскільки впровадження Концепції Нової української школи передбачає оновлення змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу у початковій школі, що значною мірою буде залежати від рівня сформованості професійних компетентностей фахівців початкової освіти.

Термін «диверсифіація» своїми коріннями сягає в економіку, що ще раз підкреслює наскільки педагогічна освіта тісно пов'язана з різними галузями суспільства. В основі соціально-економічного і духовного розвитку сучасного вітчизняного суспільства лежать освіта і культура, які прийняті людьми як спосіб орієнтації в процесі життєдіяльності за допомогою символів, цінностей, норм, правил, звичаїв та ін.

Одним з пріоритетних показників соціально-економічного та соціально-політичного зростання суспільства виступає рівень розвитку соціально-культурної сфери як найважливіший компонент якості життєдіяльності людини. Розвиток культури, освіти та інших соціальних сфер сприяє не тільки переходу особи на більш високий рівень розвитку, але й набуває рис одного з основоположних принципів становлення гуманістичної особистості.

Право на освіту – одне із фундаментальних прав людини. Декларація прав людини, проголошена Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй 10 грудня 1948 року так трактує право на освіту (ст.26):

1. Кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безкоштовною, принаймні початкова та загальна. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна та професійна освіти повинні бути загальнодоступними, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного.

2. Освіта повинна бути спрямована на забезпечення повноцінного розвитку людської особистості та збільшення поваги до прав людини та основних її свобод. Освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості та дружбі між релігійними групами й повинна сприяти діяльності ООН щодо підтримки миру.

3. Батьки мають пріоритетне право вибору типу освіти та навчального закладу для своїх неповнолітніх дітей [4].

У сучасних умовах модернізації та гуманізації суспільства, переходу його на новий соціально значимий рівень спостерігається криза ціннісної системи особистості: минулий досвід знецінюється, все важче стає сприймати і пояснювати навколишній світ з позицій існуючих норм культури, сприймати в єдності освітні та соціокультурні канони. У зв'язку з цим виникає потреба у створенні якісно нової системи соціокультурної освіти особистості та виявленні особливостей диверсифікації змісту освіти ступеневої професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців.

Побудова системи ступеневої педагогічної освіти в соціально-культурній сфері як галузі формування, розвитку і

вдосконалення особистості, забезпечує створення для індивіда об'єктивних умов для розширення знань, збагачення досвіду, оволодіння способами пізнавальної, практичної та соціально-культурної діяльності, що дозволяють йому реалізувати свій творчий потенціал.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз проблеми диверсифікації змісту педагогічної підготовки фахівців для початкової освіти та запропонувати шляхи для його практичної реалізації.

Результати дослідження. Поняття «диверсифікації» саме зараз набуває активного використання, означений термін у буквальному перекладі з новолатинської означає – «зміна», «різноманітність», «робити» [8, с.83].

Семантичний аналіз підходів до поняття «диверсифікація» показує, що дане поняття знайшло своє застосування в міжпредметних галузях, отримавши, відповідно, специфічне тлумачення. Так, поняття «диверсифікація» в лінгвістиці використовується для характеристики різноманітності лексичного складу мови, як показника культури мови, у політичній лексиціктрактується як державна політика, спрямована на створення сучасної структури національного комплексу: комплексний багатогалузевий розвиток.

В освіті термін «диверсифікація» охоплює різноманітність, різнобічний розвиток, розширення видів надання освітніх послуг, оволодіння новими видами діяльності, не властивих раніше даній галузі. Завдяки диверсифікації з'явилася можливість орієнтувати вищу школу на «підтримку істотних відмінностей у програмах і функціях вищих навчальних закладів відповідно до різноманітних соціально-культурних та соціально-економічних потреб суспільства» [5, с. 282].

Аналіз підходів до виявлення поняття «диверсифікація», його об'єктів, мети, змісту та кінцевого результату дозволяє розглядати диверсифікацію в освіті у двох формах: горизонтальній (розширення освітніх послуг у соціально-культурній сфері) та вертикальній (розвиток різних видів соціокультурних установ додаткової освіти).

У контексті горизонтальної диверсифікації дослідники визначають три тенденції побудови освітньої системи:

- створення нових державних освітніх установ;
- структурна диверсифікація державних освітніх установ;
- створення приватних, комерційних і некомерційних освітніх закладів різного типу.

Вертикальна диверсифікація полягає в розширенні спектрута якості освітніх послуг, а також у використанні нових освітніх технологій [7].

Самостійного значення термін «диверсифікація в освіті» набуває в дослідженнях В. Байденко, який зазначає, що під диверсифікацією освіти доцільно розуміти глобалізований процес, у межах якого повинен відбутися відхід від традиційних конструкцій освітніх систем, від принципу унітарності та уніфікованості їх побудови (включаючи зміст освітніх програм, види і типи яких реалізуються навчальними закладами, органами управління освітою) і який доцільно розглядати як: категорію філософії, один із напрямів (тенденцій) реформування освіти, принцип сучасної освітньої політики, іманентну характеристику сучасних освітніх систем та академічної культури [2].

Ф. Альтбах стверджує, що диверсифікація освіти передбачає ... створення нових типів навчальних закладів для задоволення нових потреб ... це найважливіша тенденція останніх років, яка визначатиме формування академічної системи [1].

Як зазначає А.В. Смірнов, у процесі диверсифікації можливе створення більш гнучкої системи освіти, здатної реагувати на будь-які акти у сфері кон'юнктури ринку праці і розглядає її як фактор згладжування доступу до престижної університетської освіти і спосіб удосконалення самої системи освіти [10].

Деякі дослідники розглядають диверсифікацію через аналіз термінів, зміст і методів навчання, як альтернативу традиційній освіті у контексті удосконалення освітнього процесу, який створює для особистості не тільки об'єктивні умови розширення базових знань, збагачення досвіду, оволодіння способами пізнавальної, практичної та соціальної діяльності, але і сприяє духовно-моральному, творчо-активному та соціально-значимому її становленню [2; 5].

У зв'язку з цим диверсифікація змісту освіти підготовки майбутніх фахівців освіти може визначатися як загально-педагогічний принцип розвитку системи ступеневої освіти в соціально-культурній сфері, реалізація якої сформує умови для запровадження різноманіття освітніх технологій, які повинні забезпечити різні варіанти освітніх програм з урахуванням індивідуальних здібностей, можливостей і потреб індивіда, що стане необхідною умовою формування фахівця освіти нового типу.

У сучасних умовах все більшої актуальності набувають дослідження виявлення орієнтирів впливу ступеневої педагогічної освіти в професійній сфері на формування, цілеспрямований розвиток і вдосконалення особистості продовж усього життя. Ми стверджуємо, що диверсифікація повинна сприяти побудові нової системи ступеневої педагогічної освіти, яка сприятиме створенню інноваційного освітнього простору. Побудова нової системи можлива за умови інтеграції принципів диверсифікації в освітній процес, а саме:

- гуманізація освіти як процес і результат інкультурації особистості;
- демократизація освіти як можливість реалізації вільної, творчо-активної особистості;
- творчий характер освіти як необхідна умова духовно-моральної та соціально-значимої особистості;
- доступність освітньої системи;
- неперервність освіти.

Чинники диверсифікації змісту освіти професійної підготовки майбутніх фахівців освіти Є. О. Співаковська поділяє на макро - та мікрочинники [11].

До макрочинників належать: масштабність соціально-економічних і соціально-демографічних змін у соціумі; прискорення темпів розвитку соціокультурного суспільства; проведення цілеспрямованої політики щодо організації освіти в соціально-культурній сфері; розширення освітніх можливостей в соціально-культурній сфері; наукові досягнення в соціально-гуманітарній галузі; зростаюча конкуренція на ринку соціокультурних послуг; механізми державного фінансування освіти в соціально-культурній сфері, залучення позабюджетних коштів.

Мікрочинники, на думку дослідниці, включають в себе: соціокультурну компетентність на різних освітніх рівнях; потребу у формуванні якісно нового рівня мислення та інноваційного стилю життєдіяльності; системну стійкість і стабільність функціонування соціокультурних установ, здатних до саморозвитку; модернізацію змістовно-технологічного забезпечення в соціально-культурній діяльності [11].

Спираючись на визначені чинники доцільно зазначити, що процес диверсифікації змісту педагогічної освіти фахівців для початкової освіти передбачає здійснення структурно-змістових змін системи ступеневої педагогічної освіти; надання самостійності у доборі освітніх програм відповідно до запитів соціуму; розробку та введення відповідних інноваційних технологій соціально-культурної діяльності, що охоплюють основні ціннісно-орієнтовані напрями життєдіяльності особистості. Все це дозволяє створити сприятливі умови для формування духовно-моральної, творчо-активної й соціально-значущої особистості вчителя початкової школи.

Диверсифікація системи ступеневої педагогічної освіти підготовки майбутніх фахівців початкової освіти являє собою одне з соціально-освітніх явищ, що характеризують сучасний період розвитку соціуму. Як зазначає А. М. Новиков, сучасні особливості розвитку суспільства пов'язані з пошуком шляхів виходу суспільства з кризи, з формуванням нової освітньої парадигми, орієнтованої не на виробництво, а на гуманізацію особистості; з

підвищенням ступеня гнучкості системи неперервної освіти в соціально-культурній сфері, її здатності до швидкої перебудови, обліку збільшених вимог соціуму до результатів соціально-культурної діяльності [9].

Основними елементами диверсифікаційної системи педагогічної освіти в соціально-культурній сфері виступають цілі і зміст освіти, методи, технології, організаційні форми, змістовно-структурні зв'язки освітніх рівнів та їх взаємодія, які реалізовуються за допомогою соціально-культурної діяльності. Дослідження проблеми диверсифікації змісту ступеневої педагогічної освіти в соціально-культурній сфері ми провели на основі системного, ресурсного та особистісно-компетентнісного підходів.

Системний підхід до вивчення будь-яких процесів передбачає виявлення та аналіз відносин, зв'язків і взаємодії цих елементів на різних освітніх рівнях і дозволяє розглянути ці елементи взаємопов'язано, встановити закономірності функціонування і розвитку на певних етапах становлення гуманістичної особистості як самих елементів, так і системи в цілому.

Ресурсний підхід передбачає комплексну оцінку соціально-культурної діяльності, досягнень соціально-значущих якостей особистості, груп і суспільства в цілому. Диверсифікація базується на нормативно-правовому, адміністративному, інституційному, середовищному, фінансовому, кадровому, інформаційному ресурсах. Інтегративне використання ресурсів призводить до оптимізації освітньої функції соціально-культурної діяльності.

Особистісно-компетентнісний підхід визначає формування індивідуально-професійних компетенцій, які забезпечують становлення та розвиток особи кожного фахівця в умовах закладу вищої освіти, формування готовності до професійного зростання впродовж життя.

Таким чином, диверсифікація системи педагогічної освіти в соціально-культурній сфері розглядається нами як розширення сумативної ієрархічної системи освіти, що пов'язано з формуванням нової парадигми освітньої функції соціальної діяльності, що забезпечує конкурентну перевагу професійній, здатної до адекватної відповіді особистості на духовні запити суспільства і культурні потреби соціуму.

Аналіз теоретичних джерел та наукових розвідок означеної нами проблеми дає можливість стверджувати, що процес диверсифікації системи педагогічної освіти може мати позитивну динаміку якщо:

- змістовно-технологічний компонент диверсифікації соціально-освітніх послуг забезпечує цільову і змістовну наступність всіх етапів навчання;
- організація процесу диверсифікації реалізується відповідно до освітньої функції соціально-культурної діяльності;
- наукове, навчально-методичне забезпечення сучасного освітнього середовища здійснюється на основі використання організаційних форм, методів, засобів і технології соціально-культурної діяльності;
- сформована єдина система моніторингу якості соціально-освітніх послуг;
- забезпечена особистісно-діяльнісна спрямованість освітнього процесу в соціально-культурній сфері, його глибина та інтенсивність;
- задіяні всі ресурсні потенціали університетського комплексу і функціонують варіативні служби (науково-дослідні, науково-методичні, діагностико-моніторингові, адаптаційні та ін.) супроводу становлення та розвитку особистості.

Теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми диверсифікації змісту освіти в умовах ступеневої професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти та набутий практичний досвід дають нам можливість сформувати певні умови диверсифікації змісту освітніх програм, які забезпечують реалізацію змісту освіти в умовах закладу вищої освіти. Проаналізуємо їх, ілюструючи практичними показниками та здобутками.

1. *Фундаменталізація освіти*, яка передбачає поглиблену теоретичну, загальноосвітню, загальнонаукову, загально професійну підготовку студентів та розширення спеціалізації їх професійної підготовки (нормативний цикл навчальних дисциплін (цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл професійної та практичної підготовки, цикл вибіркових навчальних дисциплін) забезпечує формування у студентів різних груп компетентностей).

2. *Наступність та інтеграція*, що дозволить застосовувати раніше вивчений навчальний матеріал і вільно будувати освітній ланцюжок, вибираючи індивідуальні освітні програми, які будуть враховувати можливості та здібності кожного студента, спираючись на базові знання та уміння (спираючись на принцип інтеграції навчальних дисциплін – Концепція Нової української школи – передбачено запровадження в освітню програму підготовки фахівців спеціальності «Початкова освіта» навчальної дисципліни «Методика інтегрованого навчання», що грунтується на отриманих знаннях різних методик початкової освіти та передбачає формування у студентів досвіду інтегрування різних предметів, різних тем, різних технологій для отримання максимально позитивного результату) [12].

3. *Завершеність і повнота* забезпечують засвоєння освітньої програми відповідного рівня та змісту. Завершеність і повнота освіти передбачають отримання студентами цілісної підготовки до майбутньої професійної діяльності, яка охоплює наявність усього комплексу необхідних знань, умінь і навичок для успішного виконання професійних функцій. Така цілісна підготовка передбачає не лише готовність до виконання професійних функцій, але й певний рівень інтелектуального розвитку (найкращий приклад – організація наскрізної педагогічної практики).

4. *Доступність* – дозволяє здійснити вибір освітньої програми відповідно до індивідуальних можливостей та здібностей особистості (навчальний цикл професійної підготовки бакалаврат-магістратура дає можливість перехресного вступу; так, н-д, випускники спеціальності «Початкова освіта», освітнього рівня бакалавр, мають змогу продовжити навчання на освітньому рівні «магістр» вже спеціальності «Дошкільна освіта») [12].

5. *Відкритість та мобільність* – даючи можливість особистості підвищувати свій освітній і професійний рівень, забезпечуючи вибір власної індивідуальної траєкторії в освітньому просторі (одна із можливостей для студентів спеціальності «Початкова освіта» - навчання в Університетському коледжі педагогічної освіти у Відні (Австрія) в рамках програми Erasmus+, на прикладі діяльності факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка).

6. Рівні, ступеневість, розмаїття функцій та напрямів, які дозволяють як окремій особистості, так і освітньому закладу сформувати власну освітню систему. Дана умова дозволить зміст ступеневої педагогічної освіти зробити більш розмаїтим, що розширить можливості освітнього закладу, зробить його більш незалежним і самостійним в умовах появи та розвитку конкуренції у світі освітніх послуг (для студентів спеціальності «Початкова освіта» існують дві спеціалізації на освітньому рівні «бакалавр (вчитель англійської мови в початковій школі та асистент вчителя в інклюзивному освітньому середовищі) та освітньому рівні «магістр» - методист закладу дошкільної освіти) [12].

Сьогодні важливими повинні бути матеріальні та інтелектуальні інвестиції в освіту, адже саме від цього залежить освіченість сучасної молоді, яка буде визначати соціальну дійсність через 10-15 років. Державна освітня політика, як зазначає Марселу Кнобель, має бути сформована таким чином, щоб забезпечувати підвищення доступності вищої освіти, створення та підтримку надійної системи контролю якості, стимулювання багатопрофільних вишів і розробку нових, справедливих механізмів розподілу фінансування. Єдине рішення відшукати складно, проте важливо знайти відповідний баланс між рівнем фінансування, доступності та якості освіти. У тривалій віддаленій перспективі система вищої освіти, яка стабільно розвивається – це запорука економічної та соціальної стійкості будь-якої країни [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, диверсифікація змісту педагогічної підготовки – це розширення системи ступеневої освіти, пов'язане з формуванням нової парадигми освітньої функції соціально-культурної діяльності, що забезпечує конкурентну перевагу професійній, здатної до адекватної відповіді особистості на духовні запити суспільства і культурні потреби соціуму. Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці інтегрованих навчальних курсів для підготовки фахівців спеціальності «Початкова освіта», а також у розширенні спектру напрямів професійного зростання вчителів-практиків з урахуванням сучасних тенденцій оновлення змісту освіти на початковому етапі навчання школярів.

Список використаних джерел

1. Альтбах Ф.Д. Модели развития высшего образования в предверии 2000 г. // Ф.Д. Альтбах / Перспективы: вопросы образования, 1992, № 3. – С.40-58.
2. Байденко В.И. Диверсификация среднего профессионального образования: сущность, условия, пути реализации: автореф. дисс. на соиск. уч. ст.-ни к.пед.н. – Москва, 1995. – 22 с.
3. Губерська Н.Л. Сучасний стан та тенденції розвитку державної політики у сфері вищої освіти в Україні / Н.Л. Губерська // Право і громадянське суспільство: науковий журнал | електронне видання [Електронний ресурс]: Режим доступу // http://lcslaw.knu.ua/index.php/arkhiv-nomeriv/1-6-2014/item/154-suchasnyi-stan-ta-tendentsii-rozvytku-derzhavnoi-polityky-u-sferi-vyshchoi-osvity-v-ukraini-huberska-n-l
4. Загальна Декларація прав людини // [Електронний ресурс]: Режим доступу // http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=82%3A1&catid=47%3Aun&Itemid=74&lang=uk
5. Жерноклєєв І. Диверсифікація змісту підготовки майбутніх учителів технологій у країнах Північної Європи // Ігор Жерноклєєв / Проблеми підготовки сучасного вчителя – № 10 (Ч.1), 2014. – С.280-285.
6. Кнобель Марселу. Поддержание качества высшего образования в условиях массовизации: возможно ли Это? / Марселу Кнобель. – Международное высшее образование, В.80, 2015. – С.15.
7. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика: учебное пособие // В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Москва: Педагогическое общество России, 2001. – 271 с.
8. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования / Т.Ю. Ломакина. – М.: Наука, 2006. 221 с.
9. Новиков А.М. Базовое профессиональное образование: проблеми интеграции // А.М.Новиков – [Электронный ресурс] //Режим доступа:http://www.anovikov.ru/artikle/kach_bpo.pdf
10. Смирнов А.В. Теоретические подходы к образовательным кластерам в системе профессионального образования / А.В. Смирнов // Психология, социология и педагогика, 2012., № 12 [Электронный ресурс] //Режим доступа: http://psychology.snauka.ru/2012/12/1456.
11. Співаковська Є.О. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі / Є.О. Співаковська // Дисер. на здобуття … докт. педаг. наук, спеціальність 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Тернопіль, 2016. – 474 с. // [Електронний ресурс]: Режим доступу // http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/docaments-download/d-58-053-04/dis_Spivakovska%20Ye.%D0%9E..pdf
12. Факультет педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка: Офіційний сайт // [Електронний ресурс]: Режим доступу //http://pedagogy.lnu.edu.ua/about/departments

References

1. Altbakh F.D. Modely razvytyia vyssheho obrazovanyia v predveryy 2000 h. // F.D. Altbakh / Perspektyvy: voprosы obrazovanyia, 1992, № 3. – S.40-58.
2. Baidenko V.Y. Dyversyfykatsyia sredneho professyonalnoho obrazovanyia: sushchnost, uslovyia, puty realyzatsyy: avtoref. dyss. na soysk. uch. st.-ny k.ped.n. – Moskva, 1995. – 22 s.
3. Huberska N.L. Suchasnyi stan ta tendentsii rozvytku derzhavnoi polityky u sferi vyshchoi osvity v Ukraini / N.L. Huberska // Pravo i hromadianske suspilstvo: naukovyi zhurnal | elektronne vydannia [Elektronnyi resurs]: Rezhym dostupu // http://lcslaw.knu.ua/index.php/arkhiv-nomeriv/1-6-2014/item/154-suchasnyi-stan-ta-tendentsii-rozvytku-derzhavnoi-polityky-u-sferi-vyshchoi-osvity-v-ukraini-huberska-n-l
4. Zahalna Deklaratsiia prav liudyny // [Elektronnyi resurs]: Rezhym dostupu // http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=82%3A1&catid=47%3Aun&Itemid=74&lang=uk
5. Zhernoklieiev I. Dyversyfikatsiia zmistu pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u krainakh Pivnichnoi Yevropy // Ihor Zhernoklieiev / Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – № 10 (Ch.1), 2014. – S.280-285.
6. Knobel Marselu. Podderzhanye kachestva vyssheho obrazovanyia v uslovyiakh massovyzatsyy: vozmozhno ly eto? / Marselu Knobel. – Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanye, V.80, 2015. – S.15.
7. Kraevskyi V.V., Polonskyi V.M. Metodolohyia dlia pedahoha: teoryia y praktyka: uchebnoe posobye // V.V. Kraevskyi, V.M. Polonskyi. – Moskva: Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy, 2001. – 271 s.
8. Lomakyna T.Y. Sovremennyi pryntsyp razvytyia nepreryvnoho obrazovanyia / T.Y. Lomakyna. – M.: Nauka, 2006. – 221 s.
9. Novykov A.M. Bazovoe professyonalnoe obrazovanye: problemy yntehratsyy // A.M. Novykov – [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupa: http://www.anovikov.ru/artikle/kach_bpo.pdf
10. Smyrnov A.V. Teoretycheskye podkhody k obrazovatelnym klasteram v systeme professyonalnoho obrazovanyia / A.V. Smyrnov // Psykholohyia, sotsyolohyia u pedahohyka, 2012., № 12 [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupa: http://psychology.snauka.ru/2012/12/1456.
11. Spivakovska E.O. Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky maibutnoho vchytelia humanitarnykh spetsialnostei do profesiinoi diialnosti v polisubiektnomu navchalnomu seredovyshchi / Ye.O. Spivakovska // Dyser. na zdobuttia … dokt. pedah. nauk, spetsialnist 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity. – Ternopil, 2016. – 474 s. // [Elektronnyi resurs]: Rezhym dostupu // http:// tnpu.edu.ua/naukova-robota/docaments-download/d-58-053-04/dis_Spivakovska%20Ye.%D0%9E..pdf
12. Fakultet pedahohichnoi osvity Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka: Ofitsiinyi sait // [Elektronnyi resurs]: Rezhym dostupu // http: // pedagogy.lnu.edu.ua/about/departments/

В статье проанализированы теоретико-практические аспекты диверсификации содержания педагогической подготовки специалистов начального образования, в частности, автор предлагает различные определения понятия «диверсификация». Указано, что понятие охватывает различные смысловые характеристики (разнообразие, разностороннее развитие, овладение новыми видами

деятельности; расширение образовательных услуг в социально-культурной среде и развитие различных видов социокультурных учреждений дополнительного образования); показано, что процесс диверсификации системы педагогического образования может иметь положительную динамику при соблюдении четко определенных условий: фундаментализация образования, преемственность и интеграция, завершенность и полнота образования, доступность, открытость и мобильность; уровни, ступенчатость, разнообразие функций и направлений образовательной системы.

Ключевые слова: *педагогическое образование, педагогическая подготовка, диверсификация содержания образования, образовательная политика.*

The analysis of theoretical and practical aspects of diversification of the content of teacher training for primary education is carried out. The author suggests an analysis of various definitions of the concept of "diversification". This concept covers such key aspects as: diversity, multi-dimensional development, expansion of the types of educational services, the acquisition of new activities that are not characteristic of the industry in the past; the expansion of educational services in the socio-cultural sphere and the development of various types of socio-cultural institutions of additional education. The semantic analysis of approaches to the concept of "diversification" shows that this concept has found its application in interdisciplinary branches, having received a specific interpretation in linguistics, in political vocabulary, in pedagogical education. The analysis of approaches to the discovery of the concept of "diversification" allows us to consider diversification in education in two forms: horizontal and vertical. In the context of horizontal diversification, researchers identify the following trends in the construction of an educational system: the creation of new state educational institutions; structural diversification of state educational institutions; creation of private, commercial and non-profit educational institutions of different types. Vertical diversification is to expand the spectrum and quality of educational services, to use new educational technologies.It is shown that the process of diversification of the system of pedagogical education can have a positive dynamics under the following conditions: the content-technological component provides the target and meaningful continuity of all stages of training; organization of the process of diversification is implemented in accordance with the educational function of socio-cultural activities; scientific, educational and methodological support of the modern educational environment is carried out on the basis of the use of organizational forms, methods, means and technology of socio-cultural activity; a unified system for monitoring the quality of social and educational services has been formed; Personality-activity orientation of the educational process in the socio-cultural sphere, its depth and intensity is ensured; all resource potentials of the university complex are involved and variational services are supported by the formation and development of a specialist of elementary education.Some conditions for diversifying the contents of educational programs for the preparation of specialists for primary education have been formed: fundamentalization of education, continuity and integration, completeness and completeness of education, accessibility, openness and mobility; levels, degree, variety of functions and directions of the educational system.

Key words: *pedagogical education, pedagogical preparation, diversification of educational content, educational policy.*

УДК 372.011.3-051:37.015.31:74

Микуліна Антоніна Костянтинівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті обґрунтована необхідність розвитку естетичної культури майбутніх педагогів засобами образотворчого мистецтва. Зроблено аналіз наукових досліджень з проблеми, розроблена модель розвитку естетичної культури у студентів педагогічних спеціальностей, розкриті особливості сприймання творів образотворчого мистецтва та вплив різних форм організації навчального процесу у ЗВО на розвиток естетичної культури майбутніх педагогів.

Ключові слова: *естетичне виховання, естетична культура, художньо-естетична діяльність, образотворче мистецтво.*

Постановка проблеми. Завдання корінного поліпшення системи вищої освіти, якості підготовки фахівців-професіоналів у своїй сфері має фундаментальне значення для майбутнього країни. Одним із пріоритетних напрямків модернізації системи освіти в Україні є формування культури майбутнього педагога.

Розв'язання проблем формування культури кожної людини, і насамперед майбутніх педагогів, стає гостро актуальним. Як зауважують дослідники, лише через освоєння й перетворення у свій внутрішній світ історично виробленого багатства художньої культури людський індивід «стає емоційно багатим, здатним глибоко, сильно й тонко почувати і переживати» [1, с.153]. В основі побудови нової системи освіти є творча цілісна особистість зі сформованою естетичною культурою, діалектичний процес формування якої складний і суперечливий.

Естетичне виховання найтісніше пов'язане з культурним життям кожного народу. З одного боку, воно є відображенням культурного прогресу нації, її традицій, а з другого – воно стимулює розвиток культури народу, активно впливає на створення нових духовних цінностей, підтримує, підсилює інтерес до творів мистецтва, пам'яток історії і культури народу, до національних звичаїв та обрядів, тим самим невпинно стимулюючи розвиток нації, держави. Активна взаємодія національних культур ефективно впливає на єдність і гармонію, різнобічність і різноманітність усієї системи естетичного виховання. Таким чином, естетичне виховання покликане в сучасних умовах бути активною складовою у системі суспільства і його культури, засобом гармонізації соціальних і міжособистісних відносин, сприяння суспільному консенсусу, духовної організації творчих сил суспільства і кожної людини для створення передумов прогресивного розвитку нашого суспільства.

Естетичне виховання покликане формувати свідомість та самосвідомість сучасної молоді у дусі приязні та поваги, товариськості і дружби, передбачаючи взаємодію культур, подолання національної обмеженості естетичного сприймання, підвищення культури міжнаціональних відносин [2, с. 6].

Сучасна підготовка студентів педагогічних факультетів спрямована на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін. Аналіз педагогічної практики свідчить, що студенти не завжди підготовлені до творчого вирішення естетико-виховних завдань, використання власного художньо-естетичного досвіду в навчально-виховному процесі. Це зумовлено тим, що знання і вміння в цій сфері підготовки розглядаються як другорядні і не усвідомлюються студентами як професійно значущі. На жаль, у навчально-виховному процесі ЗВО існує тенденція: вивчення образотворчого мистецтва є самоціллю. Воно орієнтовано, насамперед, на формування в студентів суто теоретичних знань про образотворче мистецтво на основі формального аналізу художніх творів. Цей підхід не забезпечує розвитку інтересу й поваги до народних традицій, не сприяє активізації художньо-естетичної діяльності та формуванню національної самосвідомості майбутніх педагогів [7, с. 51].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.Проблема розвитку та формування естетичної культури особистості розглянута в дослідженнях філософів, психологів, культурологів, педагогів. Вона торкається наукових досліджень, що інтегрують педагогіку й естетику, культурологію та мистецтвознавство.

Естетичне виховання особистості було предметом наукового аналізу багатьох учених, які досліджували природу цього феномену. Так, у працях філософського (Н. Бердяєв, Ю. Борєв, В. Васильченко, Є. Громов, І. Зязюн, П. Лавров) та соціологічного (С. Комаров, В. Потапчик, О. Семашко, Б. Шляхов та ін.) спрямування естетичне виховання розглядається як засіб соціалізації молоді, залучення її до духовних і культурологічних цінностей суспільства [3, с. 204].

У педагогічній літературі висвітлюються проблеми розвитку естетичної культури педагога, де виділені професійні якості, що впливають на готовність і педагогічну майстерність. Так, Г. Петрова, розробляючи професіограму в галузі естетичної культури майбутнього педагога, підкреслює такі його якості: потреба в систематичному естетичному вихованні, самовихованні та самоосвіті, широкий естетичний та художній кругозір, високорозвинений естетичний ідеал, смак, уміння аналізувати, опановувати, сприймати естетичний об'єкт, високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей [1, с.154]. Г.Фешина вважає, що основними показниками естетичної вихованостіпедагога є володіння методикою викладання предметів естетичного циклу та глибокі знання мистецтва; творче мислення, уміння подати матеріал [7, с. 92].

Автори дисертаційних досліджень останніх років наголошують на необхідності виховання й формування світоглядних уявлень особистості засобами мистецтва (В. Деміденко, Н. Кузан, О. Опалюк та ін.), формування національних цінностей (Ю. Бєлова) і естетичної культури у майбутніх педагогів (Г. Богатирьова); обґрунтовують теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх фахівців засобами народного мистецтва (Л. Гарбузенко), розглядаються питання поліхудожнього виховання педагогів (Т. Голінська).

Мета статті: обґрунтувати особливість та необхідність розвитку естетичної культури майбутніх педагогів засобами образотворчого мистецтва.

Результати дослідження. Естетична культура є структурним елементом соціального життя і являє собою динамічну систему, в якій враховується органічний зв'язок впливів об'єктивних умов і суб'єктивного чинника у функціонуванні цієї системи, поєднання яких забезпечить комплексний, системний характер розвитку естетичної культури як якості особистості [4, с.137].

Навчально-виховний процес підготовки майбутніх педагогів являє собою цілеспрямовану, самокеровану, перетворюючу художньо-естетичну діяльність, яка спрямована на ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу та його застосування у розв'язанні професійних завдань [7, с.195].

Дослідник О. Щолокова, розглядаючи структуру художньо-естетичної діяльності, визначила її складові компоненти: пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, комунікативний, перетворюючий, художньо-творчий. В основі цієї структури лежить діяльнісний підхід, згідно якого знання включаються в систему дій (як розумових, так і практичних). При цьому, діяльність викладача є засобом організації активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, коли він виявляє себе не лише як «об'єкт» педагогічного впливу, а й як активний суб'єкт художньо-естетичної діяльності. Ефективність художньо-естетичної діяльності залежить від наявності інтегрованої мети, суть якої полягає в синтезуванні естетичної культури особистості. В процесі досягнення мети відбувається інтеграція світоглядних і художньо-практичних факторів впливу на особистість майбутніх педагогів [5, с. 38].

Забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутніх педагогів у навчальному закладі тісно пов'язане з використанням у навчально-виховному процесі поряд із традиційними, академічними методами навчання так званих активних, професійно орієнтованих. Оволодіння педагогічними інноваціями, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-культурологічних та фахових знаннях, дозволить педагогу досягти високого рівня майстерності у здійсненні естетичного виховання дітей. Використання мистецтва у процесі навчання у вузі створює можливості для гармонізації емоційних та логічних компонентів діяльності майбутніх педагогів, реалізації їх творчого начала.

Спираючись на результати теоретичного аналізу, було виділено низку педагогічних умов ефективності розвитку естетичної культури студентів педагогічного факультету засобами образотворчого мистецтва: визначення педагогічних можливостей образотворчого мистецтва; подання образотворчого мистецтва в навчально-виховному процесі як частини цільної художньої культури; організація процесу інтеграції сприйняття та художньо-естетичної діяльності; ознайомлення студентів із образотворчим мистецтвом регіонального і, частково, – світового рівня.

Можливість реалізації організаційно-педагогічних умов успішного формування естетичної культури майбутніх педагогів скерувала наші зусилля на вдосконалення системи художньо-професійної їх підготовки. Оновлення завдань і змісту цієї підготовки в сучасних умовах залежить від розробки та функціонування компонентів системи розвитку естетичної культури майбутнього педагога, від реально існуючих зв'язків між всіма її підсистемами.

В основу розробки моделі нашого дослідження було взято положення про те, що естетична культура майбутнього педагога є складним особистісним утворенням, яке виражає рівень художньо-естетичної компетенції в галузі мистецтва, передбачає певний рівень сформованості художніх потреб, художнього світогляду на основі вмінь сприймати й інтерпретувати твори мистецтва, розвитку індивідуального художньо-творчого досвіду, готовності до мистецького діалогу та до перетворення у всій внутрішній світ досягнень естетичної культури.

У моделі відображено компоненти системи у вигляді структури, в якій кожен має свої завдання функціонування, що спрямовано на досягнення основної мети – розвиток естетичної культури майбутніх педагогів.

Складовою моделі системи є форми навчально-виховної роботи з розвитку естетичної культури студентів. За результатами дослідження з'ясовано, що доцільно використовувати традиційні та нетрадиційні організаційні форми роботи із студентами. Функціональні компоненти лекційно-семінарської систем навчання відображують стан цієї системи, її відношення і зв'язки; поєднання різних типів навчання (індивідуальних і колективних, діалогових і інструктивних). В процесі лекційно-семінарських занять активізується розумова діяльність студентів, а діяльність викладача спрямовується на розповсюдження й засвоєння продуктів естетично-творчої діяльності. Активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів як на лекціях, так і на практичних заняттях, сприяє виконання завдань міжпредметного характеру і розв'язання задач професійної спрямованості [6, с. 83].

Такий підхід до розвитку естетичної культури майбутнього педагога базується на загально-педагогічній схемі перебігу навчально-виховного процесу. Це сукупність педагогічних впливів, спрямованих на естетичний розвиток студентів вузу у процесі їх активної навчально-виховної творчої діяльності.

Структура моделі базується на дотриманні логіки засвоєння і усвідомлення студентами спеціальних понять: від наявного стану їх розвитку до сформованості основ загально-естетичної культури. Цей процес здійснюється поетапно в рамках так званого ціннісного поля (О. Альохін, В. Бутенко, О. Рудницька) і стимулює поступове сходження майбутніх педагогів на вищий рівень їхнього розвитку. Організація поетапного виховного впливу забезпечується врахуванням специфіки розвитку студентів, дії комплексу суб'єктивних і об'єктивних чинників, а також створенням педагогічно доцільних вимог, реалізація яких гарантує поступальність у розвитку естетичної культури особистості [3, с.205].

Перший (підготовчий) етап спрямований на вирішення завдань діагностики вихідного стану естетичної культури студентів і актуалізації наявних у них знань, понять і уявлень про види мистецтв.

Метою другого – діяльнісно-розвивального етапу – є організація самого процесу опанування необхідним об'єктом змістового матеріалу, розвитком уяви, фантазії, здатності до адекватного сприймання, розуміння і оцінки творів мистецтва й художніх образів, уміння співпереживати, знаходити зв'язки з різновидами мистецтв, сформувати потребу в естетичному і духовному вдосконаленні.

Закріплення і узагальнення результатів попереднього навчання за експериментальною технологією, а також сформованість здатності до оцінної діяльності входило в перелік основних завдань заключного, третього, етапу. Він передбачав організацію самоконтролю і взаємоконтролю, самооцінки, тестування, оцінювання власних досягнень, ерудиції тощо [6, с. 91].

Відправним пунктом у організації процесу розвитку естетичної культури студента, структурування його компонентів, як відомо, є цілепокладання. Тому визначення мети і розвитку естетичної культури, відповідно до культурологічного стану суспільства, сучасних освітніх тенденцій і стандартів, вимагає серйозного наукового обгрунтування [5, с. 39].

Як засвідчує теоретичний аналіз даної проблеми, визначення педагогічних можливостей образотворчого мистецтва дозволяє більш конкретно й чітко спроектувати процес розвитку естетичної культури, накреслити його основні напрямки. Виявлені педагогічні можливості мають бути реалізовані в ході навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах і знайти своє відображення в критеріях сформованості естетичної культури студентів.

Розвиток естетичної культури студентів необхідно здійснювати в процесі організації педагогічної діяльності, метою якої є розширення їх художнього кругозору, реалізація естетичних потреб, виховання інтересу і поваги до народних традицій. Як форми педагогічної діяльності, доцільно використовувати спецпредмети, факультативи, творчі майстерні, майстер-класи з образотворчого та народного декоративно-прикладного мистецтва.

Діяльність з образотворчого мистецтва здійснювалась за такими напрямками:

– розвиток навичок цілісного сприйняття творів образотворчого мистецтва й усвідомлення специфіки мови даного мистецтва;

– розвиток умінь і навичок у виконанні різних технік образотворчого мистецтва на основі практичних вправ;

– формування в майбутніх педагогів здатності створювати образ у різних видах образотворчої діяльності на основі свідомого використання теоретичних знань та українських традицій [6, с. 89].

У ході дослідження встановлено, що естетичний, розвиток майбутніх фахівців піддається впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, а також обумовлений системою чітких закономірностей. Цей процес супроводжується низкою ускладнень між психічними складовими, та самоорганізацією навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Ефективність естетичної культури насамперед забезпечується врахуванням її психофізіологічних особливостей, специфіки перебігу пізнавальних процесів.

Результати діагностики розвитку естетичної культури студентів, засвідчили, що основна їх більшість знаходиться на елементарно-фрагментарному рівні. Виключенням є показник розвитку творчих здібностей. Крім того, у п'ятої частини респондентів достатньо розвинена уява, фантазія, образне мислення. Одночасно тільки 10% з них мають певні знання з видів мистецтв, а у 80% студентів спостерігається слабкий прояв уміння об'єктивного сприйняття твору, емоційно співпереживати, слухати і сприймати види мистецтв. Простежується невміння знаходити асоціативні зв'язки між різними видами мистецтв, давати на доступному рівні оціночні характеристики творам образотворчого мистецтва.

Одержані дані діагностики свідчать про нагальну потребу в розробці та обгрунтуванні більш ефективної технології (методики) розвитку естетичної культури студентів вищих навчальних закладів.

Паралельно було зроблено спробу визначити підготовленість студентів до художнього сприйняття творів на прикладі образотворчого мистецтва.

На першому етапі експерименту було запропоновано відібрати з систематизованих серій репродукцій, що складалися з набору картин без назви автора, твори, яким віддається перевага.

Аналіз відібраних творів здійснювався за наступними показниками: композиційна побудова (закони, правила, прийоми, засоби); колір (колорит, емоційність, залежність від задуму, «настрій»); матеріалізація (художній матеріал, техніка виконання).

Одержані матеріали дали змогу встановити, що перевагу має вербальний тип художніх суджень студентів, це 73,0% від кількості учасників експерименту: ерудиція обумовлена випадковими знаннями з образотворчого мистецтва; відношення до твору носить досить поверхове судження; єдність форми і змісту розвинена недостатньо.

Виявляючи взаємозв'язок художніх суджень з характером твору, що сприймається, було відмічено, що вони залежать від позиції трактування дійсності в творі, а також можливості застосування їх у навчальному процесі. В основному, в аналізі картин студенти насамперед звертали увагу на предмет зображення, а не на художні засоби автора.

Результати дослідження дали змогу визначити низку проблем, які існують при викладанні в освітній галузі естетичної культури вищих педагогічних навчальних закладів. По-перше, студенти мають не високий рівень розвиненості сприйняття творів мистецтва, особливо не реалістичного напрямку. По-друге, відбираючи твори мистецтва для дітей під час практики, студенти орієнтуються на власний смак і наявність в художньому творі життєвої «правди». По-третє, відчувається нагальна потреба в знаннях про образотворче мистецтво і навики в художній творчості. По-четверте, побудова занять на основі синтезу мистецтв, врахування особливостей кожного його виду творів мистецтва, що потребує від педагога розвиненої чутливості до розуміння єдності форми і змісту в творах мистецтва.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Одержані дані дозволяють зробити висновок про наявність прямого зв'язку між рівнем художньо-естетичного сприйняття студентами творів мистецтва і ступенем їх готовності до формування у дітей здатності до сприймання і розуміння художніх творів, розвитку особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва.Необхідність удосконалення процесу розвитку естетичної культури майбутніх педагогів виявляється у формуванні умінь рефлексивно мислити, критично ставитись до власних смаків і уподобань, естетичному самовдосконаленні, що потребує нових форм і методів організації естетичного виховання студентської молоді у вищому педагогічному навчальному закладі.

На нашу думку, сучасній вищій школі потрібна інноваційна організація навчання студентів, яка сприятиме виробленню потреби в художньо-естетичному, полікультурному освоєнні світу, спрямованої на творення власного «Я». Її організація вимагає наукового обгрунтування відповідних вихідних концептуальних положень, розробки дидактико-методичного, матеріального та психолого-педагогічного забезпечення.

Звідси розвиток естетичної культури у вищому педагогічному закладі повинен ґрунтуватись на принципах науковості та творчості, які визначаються об'єктивними законами розвитку, вільному виборі спеціальних методів, організаційних форм і засобів використання образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел

1. Голінська, Т.М. Проблеми підготовки вчителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків мистецтва / Т.М. Голінська // Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін : збірник наукових праць. – Херсон : Вид-воХДУ, 2003. – С. 151–155.
2. Зязюн, І.А. Культура в контексті політики та освіти / І.А. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 2–8.
3. Кондрацька, Л.А. Антропологічний погляд на проблему культурологічної підготовки особистості майбутнього вчителя мистецтва / Л.А. Кондрацька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №6. – С. 202–214.
4. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Збірник документів, що регламентують роботу закладів освіти України. – Кіровоград, 2004. – С. 134–140.
5. Нейгруц, Т. В. Інтеграція освітніх програм художньо-естетичної спрямованості в освітньому просторі закладу додаткової освіти / Т.В.Нейгруц // Додаткова освіта і виховання. – 2008. – № 9. – С. 37–41.
6. Основи викладання мистецьких дисциплін / за заг. ред. О.П. Рудницької. – Київ, 1998. – 183 с.
7. Підкурганна, Г. О. Художньо-педагогічна підготовка фахівців дошкільного виховання в педагогічному університеті / Г. О. Підкурганна.СПб. : НДІХ Спб ДУ, 1998. – 277с.

References

1. Holinska, T. M. Problems of preparing elementary school teachers for integrated art lessons/ T. M. Holinska // Actual problems of teaching philological disciplines: a collection of scientific works. – Kherson : Vyd-vo KhDU, 2003. – S. 151–155.
2. Ziaziun, I. A. Culture in the context of politics and education / I. A. Ziaziun // Art and education. – 1998. – № 2. – S. 2–8.
3. Kondratska, L. A. Anthropological view on the problem of culturological training of the personality of the future teacher of art / L. A. Kondratska // Pedagogy and psychology of professional education.. – 2002. – № 6. – S. 202–214.
4. Concept of artistic and aesthetic education of students in general educational institutions / / Collection of documents regulating the work of educational institutions of Ukraine.– Kirovohrad, 2004. – S. 134–140.
5. Neihruts, T. V. ntegration of educational programs of artistic and aesthetic orientation in the educational space of the institution of additional education / T. V. Neihruts // Additional education and upbringing. – 2008. – № 9. – S. 37–41.
6. Fundamentals of teaching artistic disciplines / za zah. red. O. P. Rudnytskoi. – Kyiv, 1998. – 183 s.
7. Pidkurhanna, H. O. Artistic and pedagogical preparation of specialists in preschool education at the pedagogical university / H. O. Pidkurhanna. SPb.: NDIKh Spb DU, 1998. – 277s.

В статье обоснована необходимость развития эстетической культуры у будущих педагогов средствами изобразительного искусства. Сделан анализ научных исследований по данной проблеме, разработана модель развития эстетической культуры у студентов педагогических специальностей, раскрыты особенности восприятия произведений изобразительного искусства и влияние различных форм организации учебного процесса в вузе на развитие эстетической культуры будущих педагогов.

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, эстетическая культура, художественно-эстетическая деятельность, изобразительное искусство.*

One of the prior directions of modernization the education system in Ukraine is the cultureformation of future teacher, in the basis of which is the creation of a creative holistic personality with a formed aesthetic culture.The problem of development and formation of personality aesthetic culturehas been studied in researches of philosophers, psychologists, and educators. Among the most important qualities that determine the level of future teacheraesthetic culture development, scientists highlight: the need for systematic artistic education, self-education and self-education, a broad aesthetic and artistic outlook, aesthetic ideal, taste, ability to analyze, perceive aesthetic object, a high level of development artistically -creative abilities.It is proved that the future teacher aesthetic culture is a complex personal formation, which expresses the level of artistic and aesthetic competence in the field of art, involves a certain level of artistic needs formation, artistic outlook on the basis of the ability to perceive and interpret works of art, the development of individual artistic and creative-art experience, readiness to artistic dialogue and to transformation into the personal inner world the achievements of aesthetic culture.The development of students' aesthetic culture need to be made in the process of organized pedagogical activity, the purpose of which is to expand their artistic outlook, to realize aesthetic needs, to raise interest and respect to the folk traditions. As forms of pedagogical activity, it is reasonable to use special subjects, electives and creative workshops, master classes on fine arts, folk arts and crafts.The pedagogical conditions of the effectiveness aesthetic culture development of pedagogical faculty students by means of fine arts are determined: definition of pedagogical possibilities of fine arts; organization of the process of perception works of art and artistic and aesthetic activities in the process of learning; acquaintance of students with Ukrainian fine arts and, partially, world-class.Therefore, the need of improvement the process of aesthetic culture developing of future teachers reveals in the formation of creative thinking skills, aesthetic self-improvement, which requires new forms and methods of organizing aesthetic education of students in higher pedagogical educational establishment.

Key words*: aesthetic education, aesthetic culture, artistic and aesthetic activity, fine arts.*

УДК 378.011.3-052.091.31-042.65:378.016:373.2(045)

Михайлова Катерина Василівна,
старший викладач,
Волошин Надія Петрівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ЕФЕКТИВНІСТЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлена проблема ролі самостійної роботи студентів з метою засвоєння ними теоретичних знань з психолого-педагогічних дисциплін та формування умінь застосовувати їх під час педагогічної практики у системі підготовки фахівців з дошкільної освіти. Розкрито методи та прийоми керівництва педагічною практикою студентів у базових закладах дошкільної освіти, а також роль самостійної роботи студентів у процесі організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку, проведенні науково-дослідницької роботи та формуванні основ педагогічної майстерності

Ключові слова: *особистість, педагог-новатор, педагогічна майстерність, гуманізм, моральні якості, педагогічне прогнозування, практичні уміння та навички.*

Постановка проблеми. Основним завданням нашої суверенної держави України на сучасному етапі є виховання нових поколінь у дусі загальнолюдських ідеалів і національних традицій, яке починається з дошкільного дитинства – вирішального етапу становлення особистості. Тому особливого значення у галузі дошкільної освіти набуває удосконалення підготовки кадрів, покликаних забезпечити формування повноцінної всебічно розвиненої особистості, тобто якісна підготовка сучасного педагога-новатора.

Педагогічна освіта спрямовує на розвиток у майбутніх спеціалістів, галузі дошкільної освіти педагогічного мислення, оволодіння надбаннями світової педагогічної думки та педагогічних традицій українського народу; формування здатності до педагогічного осмислення явищ виховання, навчання й розвитку дитини в умовах родинно-суспільного виховання; розвиток умінь педагогічного прогнозування; формування творчого підходу до педагогічної діяльності; підготовку до практичного здійснення завдань педагога у сучасних умовах дошкільної освіти.

Нині зростає роль самостійної роботи студентів у оволодінні педагогічним фахом та формуванні практичних умінь та навичок роботи з дітьми дошкільного віку. Якраз цьому і сприяє педагогічна практика, під час якої студент уже, перебуваючи у стінах навчального закладу, робить перші кроки до формування педагогічної майстерності, ступає на стежину тернистої педагогічної ниви, бачить себе як фахівця, переконуючись, що не так просто керувати дитячим колективом, зрозуміти кожну дитину, навчити її простим, на перший погляд, речам, а головне завоювати у цих маленьких людей авторитет, довіру, стати для них близькою людиною. Саме тут на допомогу і приходить наставник-методист та досвідчений вихователь, який поділиться досвідом, допоможе організувати дітей до певної діяльності, викликати у них інтерес, стремління пізнати навколишній світ, допоможе відшукати активні методи та прийоми навчання малюків на заняттях і в повсякденному житті [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми організації та проведення самостійної роботи зі студентами вузів під час підготовки спеціалістів зі спеціальності «Дошкільна освіта». У наукових роботах В. К. Буряка, Б. Г. Єсипової, А. М. Івасишина, В. В. Луценко, П. І. Підкасистого, Н. О. Шишкіної та інших, досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядались різні класифікації, вивчались методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи. Проблему організації самостійної роботи студентів досліджували М. Г. Гарунов, О. В. Євдокимов, С. Г. Заскалєта, І. А. Шайдур та інші. У роботах К. Б. Бабенко, О. Г. Мороза, В. С. Тесленка та інших відображені особливості організації самостійної роботи студентів на молодших курсах. Управлінням самостійної роботи студентів у позааудиторний час займалися Л.В. Клименко, В. П. Шпак та інші. Навчання студентів вмінню планувати свою пізнавальну діяльність досліджували А. А. Лошак, О. М. Козак, М. П. Красницький та інші. Системний підхід в організації самостійної роботи студентів досліджувався в роботах Г. М. Гнитецької, Л. І. Заякиної та інших [5].

Роль самостійної роботи у формуванні професійної підготовки студентів розглядається видатними сучасними науковцями Елкановим С.Б., Кюпер А.М., Карповою Е.Е., Бєлєнькою Г.В. О.Я.Савченко ядром професійної підготовки вважає необхідність згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, вміння, способи професійної діяльності [7]. Грунтовно розроблено особливості організації педагогічної практики – одного з важливих етапів професійної підготовки фахівця у галузі дошкільної освіти - Горопахою Н.М. та Поніманською Т.І., які вказують на важливу роль самостійної роботи студентів під час педагогічної практики [2].

Мета статті: теоретичне обгрунтування ролі самостійної роботи студентів у поєднанні теоретичних знань з практикою, особливості її організації та роль у формуванні практичних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу з дошкільниками як перших кроків до педагогічної майстерності.

Результати дослідження. Соціально-економічні зміни в нашому суспільстві, зростання конкуренції на ринку праці ставлять дуже високі вимоги до випускників вищої школи. ЗВО покликані забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і вмінь студентів, оволодіння ними методами виховного впливу на дітей, а й формувати творчу особистість спеціаліста, здатного до самовдосконалення, який зумів би творчо застосовувати у педагогічній діяльності набуті знання і вміння. Важливим завданням навчання у вузі є формування у майбутніх вихователів педагогічної позиції, що здатна забезпечити самостійне сприйняття ними тих педагогічних інновацій, які значною мірою і становлять зміст педагогічної діяльності [3]. Розв'язання вказаних завдань у системі підготовки фахівця з дошкільного виховання забезпечується поєднанням фундаментального науково-теоретичного та практично-методичного напрямів. Однією з форм цього поєднання виступає педагогічна практика, яка сприяє поглибленню і закріпленню теоретичних знань, формуванню професійних умінь та навичок [2]. На цьому фоні межі стандартних методик дидактичного процесу стають достатньо вузькимидля виконання поставлених завдань. Тому у сучасних умовах викладачі змушені шукати та використовувати такі моделі навчально-виховного процесу, які б затвердили якісно нові взаємовідносини між його учасниками. Ці моделі спрямовані на гуманізацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів – з одного боку, і з іншого – поєднуються з якісним оволодінням ними необхідним комплексом знань, умінь і навичок. Тому дуже важливим є поєднання теоретичних знань з практикою.

Проведенню безпосередньої роботи студентів з дітьми у дошкільних закладах передує глибоке засвоєння теоретичних знань з психолого-педагогічних дисциплін та формування умінь і навичок щодо примінення їх у практичній діяльності. З цією метою викладачі приділяють велику увагу організації різних видів самостійної роботи студентів на заняттях та поза заняттями. Використання різних видів самостійної роботи студентів в процесі вивчення курсу психолого-педагогічних дисциплін сприяє глибокому засвоєнню знань, розвитку творчості та забезпеченню якісної підготовки фахівців дошкільної справи. Виконання творчих робіт студентами дозволяє вирішити одночасно декілька навчальних та виховних завдань: перевірити знання майбутніх вихователів; оцінити їх уявлення, судження; формувати в студентів професійні практичні вміння, навички; сприяти розвитку творчого педагогічного мислення; сформувати навички самоосвіти, зокрема уміння підбирати і користуватися методичною літературою; вивчати передовий педагогічний досвід вихователів дошкільних закладів та використовувати його в своїй практичній діяльності. Виконання творчих самостійних робіт має велике виховне значення: сприяє формуванню переконань, творчої активності, самостійності та відповідальності.

Досвід показує, що доцільно використовувати в практичній роботі такі види самостійних робіт: написання творів, рефератів, доповідей; складання схем, порівняльних таблиць, моделей; складання характеристик; розробка планів та конспектів занять, ігор; підготовка до ярмарки педагогічних ідей; написання курсових та дипломних робіт; проведення наукових досліджень; підготовка до семінарів-дискусій, семінарів-брифінгів; проведення ігрового проектування; підготовка до проведення практичних занять у формі «Кейс-стаді», «Ділових ігор», «Відео тренінгів»; вирішення педагогічних ситуацій, тощо.

Зміст творчих робіт різноманітний. Студентам пропонують написати допис в газету, педагогічний журнал на різну тематику («Творчий портрет сучасного вихователя», «Використання інноваційних технологій в навчальному процесі» та ін.). У творчих роботах студенти повинні обгрунтовувати самостійну думку, висловлюючи свої міркування на основі вивченого матеріалу. Під час вивчення тем з дошкільної педагогіки студенти складають

календарні плани роботи, розробляють конспекти занять по ознайомленню з довкіллям, розробляють пректи сюжетно-рольових ігор тощо.

Такі творчі роботи сприяють формуванню у студентів уміння поєднувати теоретичні знання з практикою, вчать застосовувати теорію в практичній діяльності, формують інтерес до майбутньої професії. Важливим видом самостійної роботи є оцінка розвитку окремих дітей згідно визначених у педагогіці критеріїв, яка може включати аналіз сформованості культурно-гігієнічних навичок, трудових умінь, ігрової та навчальної діяльності тощо. Критична оцінка проведеної виховної роботи з дітьми змушує студентів критично відноситися до своєї роботи в дитячому садку, оцінювати її ефективність, а також дозволяє переконатися в правильності вибору педагогічної теорії і в необхідності керуватися нею під час педагогічної практики.

Цікавим видом самостійної роботи студентів є підготовка до ярмарки педагогічних ідей. Готуючись до неї, вони повинні відшукати цікаві педагогічні ідеї в спеціальній літературі, в системі роботи досвідчених вихователів, а також продумати цікаву форму їх представлення. Бажано підготувати для ярмарки художньо оформлені наочні посібники і прорекламувати їх.

Під час семінарів-дискусій, семінарів-брифінгів, ігрового проектування студенти вчаться слухати, робити власні висновки, вести дискусію, доводити свою точку зору. Вирішення різноманітних педагогічних ситуацій дає можливість студентам формулювати можливі варіанти рішення конкретної проблеми, знаходячи найбільш оптимальний.Курсова та дипломна робота – один з найбільш складних видів творчих завдань, важлива форма навчально-наукової роботи студента з дошкільної педагогіки. В процесі виконання таких робіт у студентів формуються навички теоретичного аналізу, збору і вивчення педагогічного досвіду, уміння творчо застосовувати теоретичні знання на практиці, навички пошукової роботи. Для успішного виконання студентами творчих робіт та вироблення інтересу до різних видів самостійної роботи необхідно дотримуватись таких методичних вимог:

- не перевантажувати студентів творчими завданнями;
- чергувати творчі роботи на заняттях і вдома, усні завдання з письмовими, співбесіди з контрольними роботами;
- необхідно давати студентам чіткі і повні інструкції, що включають мету, завдання, умови виконання роботи, об'єм, термін виконання; пояснювати, як спланувати роботу, з чого почати, як використати матеріал, інколи показати на прикладі, як повинна виглядати робота, нагадати про вимоги її оформлення;
- забезпечити чіткий облік всіх виконаних завдань: це дисциплінує студентів;
- кожну творчу роботу слід прорецензувати, вказати на недоліки, допущені помилки.

Як бачимо, підготовка висококваліфікованих фахівців можлива при наявності високої активності студентів у самостійному здобутті та поглибленні знань. Цьому сприяє чітка організація самоосвіти студентів, залучення їх до різних видів творчих самостійних робіт, виконання яких допомагає застосовувати одержані теоретичні знання в практичній діяльності. Щоб самоосвіта стала потребою, необхідно орієнтувати студентів на творче застосування знань.

Наступним кроком до педагогічної майстерності є самостійна робота студентів під час педагогічної практики. Для студентів розроблено кафедрою методичні рекомендації щодо проведення різних видів практики у ДНЗ. Кафедрою визначається керівник практики, який проводить індивідуальні консультації для студентів-практикантів. Консультації надаються також педагогічними працівниками від ДНЗ. Студент готує методичне забезпечення для проведення роботи.

Під час різних видів практик студенти проводять: режимні процеси; різні види ігор; прогулянки; загартовуючі процедури; різні види занять; організовують самостійну художню діяльність з дітьми; проводять розваги; беруть участь у проведенні свят, розваг; проводять різні форми роботи з батьками; організаційно-методичну роботу тощо.

Звертається увага на глибокий аналіз проведеної роботи, її оцінку. Під час проходження різного виду педагогічної практики студенти переконуються в тому, що як багато треба знати вихователю, щоб іти до дітей і зробити їх життя цікавим і змістовним. Це активізує їх до пошуку, самостійної роботи з спеціальною літературою, прояву креативності тощо. Адже до дітей потрібно прийти з новими цікавими іграми, зразками малюнків, аплікації тощо. Велику роль відіграє у навчанні маленьких дітей наочність, яку потрібно виготовити, вивчити дитячі казочки, віршики, примовлянки, приказки, підготувати цікаві мультфільми тощо.

Студенти переконуються, що дітям імпонують педагоги, які багато знають, можуть цікаво організувати ігри, розваги, заняття, поважають тих, від кого можна чекати сюрпризів, в той же час доброзичливих, щирих, привітних людей. Тільки під час педагогічної практики студенти переконуються, якими цікавими, розумними, кмітливими, щирими, доброзичливими можуть бути малюки і яку цікаву професію вони вибрали.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, самостійна робота студентів під час теоретичної підготовки та педагогічної практики – один із важливих етапів професійної підготовки сучасного фахівця у галузі дошкільної освіти, яка сприяє поглибленню і закріпленню теоретичних знань, формуванню професійних умінь та навичок. Тільки педагогічна практика по справжньому відкриває перед студентами сутність обраної ними професії, допомагає оволодівати основами педагогічної майстерності щодо формування справжньої всебічно гармонійно розвиненої особистості, справжнього патріота рідної країни, зрозуміти, що реформи в Україні починаються в душах дітей. У цілому педагогічна практика сприяє виробленню у майбутніх спеціалістів основ педагогічної майстерності уже в період перебування їх у стінах вишу

Під час проведеного дослідження було виявлено, що важливим є до початку педагогічної практики глибоке засвоєння студентами теоретичних основ професійно спрямованих навчальних дисциплін, ознайомлення із сучасними методами та формами організації педагогічної діяльності, що дозволяє під час практики продовжити формування у майбутніх вихователів професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу, розвиток потреби систематичного професійного самовдосконалення. Дане дослідження не є повним і завершеним розв'язанням порушеної проблеми. Перспективною є розробка особливості формування педагогічної майстерності студентів під час проведення різних видів педагогічної практики.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти: нова редакція : затв. наказом МОНмолодьспорт України № 615 від 22.05.2012 р. / наук. керівник А. М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Горопаха, Н. М. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи / Н. М. Горопаха, Т. І. Поніманська. – Київ : Слово, 2009. – 280 с.
3. Квас, В. Самодостатність вузівських дисциплін для професійної підготовки студентів / В. Квас // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 20–23.
4. Приходченко, К. І. Творча майстерність учителя як основа його професійної діяльності / К. І. Приходченко. – Донецьк : ДУІіШІ, 2011. – 144 с.
5. Про вищу освіту : Закон України : від 01 липня 2014 р. № 1556-VII // Урядовий кур'єр. – 2014. – 13 серп. (№ 146). – С. 7–18.

6. Савченко, О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.
7. Самостійна робота студентів : навч. посіб. / В. І. Євдокимов, Л. Д. Покроєва, Т. П. Агапова, В. В. Луценко ; за заг. ред. В. І. Євдокимов ; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків : Вид-во ХДГУ, 2004. – 140 с.

References

1. Bohush A.M., Bielienka H.V., Bohinich O.L.,Havrysh N.V., Dolynna O.P., Ilchenko T.S., Kovalenko O.V. and others (2012), Bazovyi komponent doshkilnoi osvity: nova redaktsiia: zatv. nakazom MONmolodsport Ukrainy № 615 vid 22.05.2012 r. [The basic component of preschool education: new version: Approved by Order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine, No. 615 dated May 22, 2012] *Preschool education*, No. 7, P. 4–19.
2. Khoropaha N. M., Ponimanska T. I. (2009), Pedahohichna praktyka za vymohamy kredytno-modulnoi systemy [Pedagogical practice under the requirements of Credit-Module System], Kyiv: Slovo, 280 p.
3. Kvas V. (2007), Samodostatnist vuzivskykh dystsyplin dlia profesiinoi pidhotovky studentiv [Self-sufficiency of university disciplines for the professional training of students] *Native school*, No. 4, P. 20–23.
4. Pryhodchenko K. I. (2011), Tvorcha maisternist uchytelia yak osnova yoho profesiinoi diialnosti [Creative mastery of a teacher as basis for his professional activity], Donetsk : SUIAI, 144 p.
5. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy : vid 01 lypnia 2014 r. № 1556-VII [About Higher Education: Law of Ukraine, July 1, 2014 No. 1556-VII] (2014), *Governmental Courier*, August 13, (No 146), P. 7–18.
6. Savchenko, O. Ya. (2001), Udoskonalennya profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Improvement of professional training of future primary school teachers] *Primary school*, No 7, P. 1–4.
7. Yevdokymov V. I., Pokroyeva L. D., Ahapova T. P., Lutsenko V. V. (2004), Samostiyna robota studentiv : navch. posib.[Independent work of students: study aid]; under general editorship. V. I. Yevdokymov; KhNPU named after H. S. Skovoroda, Kharkiv: Published by KhNPU, 140 p.

В статье освещено проблему роли самостоятельной работы студентов с целью усвоения ими теоретических знаний из психолого-педагогических дисциплин и формирования умений применять их во время педагогической практики в системе подготовки специалистов дошкольного образования. Раскыто методы и приемы руководства педагогической практикой студентов у базовых учреждениях дошкольного образования, а также роль самостоятельной работы студентов в процессе организации учебно-воспитательного процесса с детьми дошкольного возраста, проведении научно-исследовательской работы и формировании основ педагогического мастерства.

Ключевые слова: *личность, педагог-новатор, педагогическое мастерство, гуманизм, нравственные качества, педагогическое прогнозирование, практические умения и навыки.*

The problem of the effectiveness of organizing and conducting independent work of students with the purpose of deep learning of theoretical knowledge in psychology, preschool pedagogy and partial methods; study of modern effective forms, innovative methods and methods of teaching and upbringing of children of preschool age; formation of abilities and skills of application of theoretical knowledge during the pedagogical practice in the system of training of specialists in preschool education has been highlighted in the article. The peculiarities of the combination of theoretical and practical training of students of the specialty "Preschool Education" for performing professional duties of the preschool educator, peculiarities of the formation of the bases of pedagogical skill during practicals, during self-training and pedagogical practice have been analyzed. Methods and techniques of pedagogical practice of students at basic preschool institutions have been revealed, as well as the role of independent work of students in the process of organizing the educational process with of preschool - age children during passing their pedagogical practice, conducting research work and forming the foundations of pedagogical skills already in the walls of the educational institution.

Key words: *personality, innovative teachers, pedagogical excellence, humanism, moral qualities, pedagogical forecasting, practical skills and abilities.*

УДК 378:373.3.011.3-051

Молнар Тетяна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУТНІСТЬ, ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ

У статті порушується проблема педагогічної майстерності вчителя початкової школи. На основі аналізу наукової літератури визначено стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії і практиці; окреслено роль педагогічної майстерності у фаховому становленні вчителя; розкрито погляди науковців на сутність та зміст педагогічної майстерності; запропоновано шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя початкової школи як складової його професіоналізму.

Ключові слова: *педагогічна майстерність, професійна компетентність, вчитель початкової школи.*

Постановка проблеми. Формування інформаційного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному розвитку держави, інтеграція національної освіти в європейський освітній простір потребують підготовки педагога нової генерації. Вирішальна роль у розв'язанні стратегічних завдань розвитку українського суспільства – формування всебічного і гармонійного розвитку кожного його члена – об'єктивно належить працівникам освітянської сфери.

В умовах модернізації системи освіти в Україні особливої актуальності набувають питання підвищення професійної майстерності вчителів початкової школи, їх професіоналізму та психологічної культури. Адже сучасне суспільство потребує компетентного педагога, здатного до прийняття нових ідей, нестандартних рішень, активної участі в інноваційних процесах. Розв'язання цих завдань під силу тільки компетентному висококваліфікованому педагогу, який володіє відповідною теоретичною та методичною підготовкою, має необхідні особистісні якості.

Багатогранність і складність завдань формування нової людини в умовах відродження національної системи освіти роблять проблеми педагогічної майстерності особливо актуальними. Педагогічна майстерність завжди була й буде центром притягання, еталоном, якого прагнуть досягти в професійній діяльності працюючі за покликанням учителі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сутності і змісту педагогічної майстерності в психолого-педагогічній літературі засвідчив, що означена проблема не є новою. Вагома частка у розробці проблеми педагогічної майстерності належить працям І. Зязюна, А. Макаренка, В. Семиченко, В. Сухомлинського, Н. Тарасевич, Л. Хомич та ін. Зокрема, проблемою визначення сутності і змісту педагогічної майстерності займалися такі дослідники, як Є. Барбіна, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кухарєв, А. Щербаков. Структуру педагогічної майстерності вивчали В. Кан-Калик, Д. Крамущенко, І. Кривонос. Загальнопедагогічні засади проблеми формування педагогічної майстерності вчителя у своїх працях досліджували П. Астахов, Ю. Бабанський, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.

Мета статті: на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність та зміст поняття «педагогічна майстерність», обґрунтувати шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя початкової школи як складової його професіоналізму.

Результати дослідження. Пошук ефективних шляхів оптимізації процесу формування педагогічної майстерності вчителя початкової школи вимагає розуміння його основ та сутності. У психолого-педагогічній літературі на сьогоднішній день існують різні характеристики поняття «педагогічна майстерність», але немає єдиного визначення, яке точно і повно розкриває його зміст і сутність.

Найбільш вдало сутність педагогічної майстерності розкрита в «Педагогічній енциклопедії»: «…це високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей. Педагог – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре ознайомлений з відповідними галузями науки чи мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної і, особливо, дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання».

В українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка педагогічна майстерність характеризується «…високим рівнем педагогічної діяльності, критеріями якої є науковість, гуманність, доцільність, оптимальність, результативність, демократичність, творчість».

Зазначимо, що в словнику С. Ожегова майстерність тлумачиться як високе мистецтво в будь-якій галузі, тобто такий рівень виконання діяльності, який веде до високих результатів у цій сфері. Сутність професійної майстерності повинна визначатися через якісні характеристики здійснення професійної діяльності, яка дає високі результати. А для цього педагог має бути озброєним комплексом певних властивостей.

Своє бачення педагогічної майстерності неодноразово висловлював А. Макаренко, який вважав, що педагогічна майстерність не є справою талановитих людей, що майстром може стати кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати. Для педагогів сучасності вагомості набуває таке висловлювання вченого: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, але це спеціальність, якій потрібно навчати, як потрібно навчати лікаря його майстерності, як потрібно навчати музиканта» [1, с.5].

Так, проблема педагогічної майстерності на всіх етапах розвитку системи освіти в Україні перебувала в центрі уваги науковців та вчителів-практиків. Наприклад, М. Дяченко та Л. Кандибович зазначають: «Педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності педагога. Ззовні вона проявляється в успішному творчому вирішенні найрізноманітніших педагогічних завдань, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи. З внутрішньої сторони майстерність – це функціонуюча система знань, умінь, навичок, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач» [4, с.60].

В аналогічному ключі аналізується педагогічна майстерність і в роботах Є. Барбіної, в яких означена якість розглядається як поєднання особистісних характеристик фахівця з діяльнісною сутністю певної професії, «інтегрований показник ступеня готовності конкретної особи до виконання професійних обов'язків», технічне й технологічне забезпечення реалізації його гуманістичної спрямованості.

І. Зязюн педагогічну майстерність розглядає як найвищий рівень педагогічної діяльності та як вияв творчої активності особистості педагога. Учений розкриває сутність цієї педагогічної категорії: «Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [2, с.30]. На переконання вченого, педагогічна майстерність не зводиться тільки до діяльності і не обмежується високим рівнем теоретичної та методичної підготовки педагога, а й передбачає особистісні його якості, його позицію, здатність виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Ураховуючи положення досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, авторських наукових праць із проблем педагогічної діяльності, І. Зязюн розробив критерії майстерності педагога: «Критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з дітьми), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності)» [2, с.37].

Н. Кузьміна та Н. Кухарєва визначають педагогічну майстерність як «найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків» [5]. Окрім цього, Н. Кузьміна трактує майстерність як «володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють спеціалісту успішно дослідити ситуацію (об'єкти і умови діяльності), сформулювати професійні задачі, виходячи із ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, які поставлені перед наукою» [5, с.22].

За визначенням А. Щербакова, педагогічна майстерність – це «синтез наукових знань, умінь, навичок методичного мистецтва і особистих якостей педагога» [2].

Досліджуючи проблему педагогічної майстерності, Г. Хозяїнов акцентує увагу на тому, що неправомірно ототожнювати основи і сутність педагогічної майстерності. Автор робить висновки про те, що знання, вміння і навички педагога як складова основ педагогічної майстерності, можуть бути двох рівнів: набуті у процесі підготовки до професійної педагогічної діяльності та набуті у процесі професійної педагогічної діяльності. «Таким чином, – зазначає автор, – фундамент педагогічної майстерності, який необхідно сформувати, охоплює такі основні складові: особистість педагога, знання, педагогічний досвід». На цій основі він пропонує таке визначення: «Майстерність педагога у навчанні – це високе мистецтво здійснення навчальної діяльності на основі знань, особистісних якостей і педагогічного досвіду, що проявляється в комплексному розв'язанні завдань освіти, виховання, розвитку дитини» [3, с.7].

В інших дослідженнях педагогічна майстерність тлумачиться як високий рівень професійної діяльності. Її категоріями є такі показники, як науковість, творчість, демократичність, гуманність, результативність, оптимальний характер тощо (Н. Бібік, О. Гура, Н. Гузій, В. Ільченко, Н. Ничкало та ін.).

У загальному значенні педагогічна майстерність – це досконале, творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожної дитини, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення школярів.Наведені приклади визначення сутності педагогічної майстерності дозволяють зробити висновок, що з цього питання у науковців немає однозначної думки. Одні автори вважають, що це якісні характеристики особистості, інші – що це система знань, умінь і навичок, треті – об'єднують і те, й інше разом. Наведені

визначення не виключають одне одного, а лише доповнюють та розширюють сутність означеного феномену.

Оновлення підходів до підвищення педагогічної майстерності вчителя початкової школи можливе через надання цій роботі системного характеру, чітке визначення завдань, змісту та форм її організації. Проте, одних теоретичних знань педагогу недостатньо, необхідним є опанування мистецтвом викладання, одержання навичок у педагогічній роботі, навчання акторської майстерності тощо. Ці навички будуються на наукових засадах, але все таки є щось особливе, що набувається в практичній діяльності.

Безумовно, для вироблення педагогічної майстерності вчитель повинен володіти необхідними природними даними, відповідним голосом, слухом, зовнішньою чарівністю і т.д. Однак, незважаючи на важливе значення цих природних даних, майже визначальну роль відіграють набуті якості. Саме тому проблеми пошуку ефективних шляхів формування майстерності педагога є особливо важливими та актуальними.

Серед шляхів удосконалення педагогічної майстерності вчителя початкової школи виділимо наступні:

1. Складання плану професійного самовдосконалення, вивчення передового досвіду колег, самоосвітня діяльність,само-розвиток,пошук шляхів професійної самореалізації, здійснення безперервного навчання.

2. Кооперативна професійна взаємодія з колегами**,** тобто участь у колективних і групових інноваційних формах методичної роботи: конкурси педагогічної майстерності,участь у методичних фестивалях, панорамах, методичних дискусіях, аукціонах, проблемних столах, педагогічних консиліумах, освітянських вечорах, педагогічних семінарах тощо.

3. Збір та укладання творчого портфоліо– колекція власної бази кращих сценаріїв, цікавих прийомів, педагогічних знахідок на уроці, власних засобів наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних педагогічних технологій, що відображають зусилля вчителя, успіхи або досягнення з тієї чи іншої проблеми, індивідуальної творчої системи.

4. Оприлюднення індивідуальних доробокна педагогічних радах, методичних об'єднаннях, у періодичній пресі.

5. Рефлексіявласної діяльності.Оскільки педагогічна діяльність за своєю суттю рефлексивна, то рефлексивні процеси в ній виявляються наступним чином: у процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли він прагне адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати їхні думки, почуття та вчинки; у процесі проектування діяльності школярів, коли педагог розробляє цілі навчання та шляхи їх досягнення; у процесі самоаналізу та самооцінки власної діяльності й самого себе.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проблема підвищення педагогічної майстерності в сучасних умовах не тільки не втратила значення, але набула ще більшої актуальності. Узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду дає можливість визначити педагогічну майстерність як своєрідний сплав особистісної культури, знань і світогляду вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, передовим досвідом. З метою підвищення свого творчого рівня, рівня педагогічної майстерності необхідно не лише збільшити обсяг одержуваної інформації, кількість використовуваних форм і методів роботи, а й створити навколо себе такі умови, які будуть постійно спонукати до самоаналізу, саморозвитку та самовдосконалення.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розв'язання означеної проблеми. Перспективи наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов розвитку педагогічної майстерності вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Буняк Т. А. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в системі особистісно орієнтовоного навчання // Педагогічна майстерня. – 2011. – № 4. – С. 2-7.

2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. В. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К: Вища шк., 2004. – 422 с.

3. Когут С. М. Професійне становлення вчителя // Педагогічна майстерня. – 2012. – № 5 (17). – С. 2-9.

4. Ковальчук В. Педагогічна майстерність педагога // Відкритий урок. – 2011. – № 2. – С. 59-62.

5. Панасенко В. Я. Самоосвіта в системі формування професійної компетентності педагогів / В. Я. Панасенко // Завуч. – 2009. – № 10. – С. 21-24.

References

1. Bunyak T. A. 2011. Rozvytok pedahohichnoyi maysternosti vchytelya v systemi osobystisno oriyentovanoho navchannya [Development of pedagogical mastery of a teacher in the system of person-orientated learning]. Pedagogical Workshop, 4, p. 2-7.

2. Zyazyun I. A. 2004. Pedahohichna maysternist: Pidruchnyk / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. V. Kryvonos ta in.; za red. I. A. Zyazyuna. – 2-he vyd., dopov. ipererobl. [Pedagogical Mastery: Textbook / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. V. Kryvonos and others; for ed. I. A. Zyazun – 2nd form., Papers. and reworked. Higher School.

3. Kogut S. M. 2012. Profesiyne stanovlennya vchytelya [Professional formation of a teacher]. Pedagogical Workshop, 5 (17), p.2-9.

4. Kovalchuk V. 2011. Pedahohichna maysternist pedahoha [Pedagogical Skills of the Teacher]. Open Lesson, 2, p. 59-62.

5. Panasenko V. Ya. 2009. Samoosvita v systemi formuvannya profesiynoyi kompetentnosti pedahohiv [Self-education in the system of formation of professional competence of teachers]. Zavuch, 10, p.21-24.

В статье нарушается проблема педагогического мастерства учителя начальной школы. На основе анализа научной литературы определено состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике; очерчена роль педагогического мастерства в профессиональном становлении учителя; раскрыты взгляды ученых на сущность и содержание педагогического мастерства; очерчены пути совершенствования педагогического мастерства учителя начальной школы как составляющей его профессионализма.

Ключевые слова: *педагогическое мастерство, профессиональная компетентность, учитель начальной школы.*

The article has raised the problem of pedagogical mastery of elementary school teachers. Depending on the analysis of scientific literature, the author of the article has determined the conditions of the problem in the pedagogical theory and practice; has specified the sense and content of the conception "pedagogical mastery"; has substantiated the ways of improving of pedagogical mastery of teachers of primary school as an integral part of their professionalism.It has been established that in the psychological and pedagogical literature there are different characteristics of the conception of "pedagogical mastery", but there is no one definition, which fully reveals its content and sense. In general determination, pedagogical mastery is a perfect, creative performance by a teacher of professional functions at the art level, which results in the creation of optimal socio-psychological conditions to the formation of the individuality of every child, ensuring a high level of intellectual development, the upbringing of the best moral qualities, spiritual enrichment of schoolchildren.It has been found out that the problem of finding effective ways of forming the pedagogical mastery of primary school teachers is especially important and relevant. In order to increase the professional level it is necessary not only to increase the amount

of received information, the number of used forms and methods of work, but also to create conditions that will induce self-examination, self-development and self-improvement. Competitions of pedagogical mastery, discussions, trainings, "round tables", workshops, improve theoretical knowledge, develop intellectual, ideological and communicative qualities, equip the teachers with necessary methodological arsenal to solving modern problems of primary education.

***Key words**: pedagogical mastery, professional competence, primary school teacher.*

УДК 378.22:355.23

Хлипавка ГалинаГригорівна,
старший викладач,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльност, м. Львів

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена теоретичним аспектам обгрунтування та практичним напрямам реалізації педагогічних умов,дотримання яких є важливим дляформування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки. Автор на основі аналізу різних підходів до визначення поняття «умова» та «фактор» пропонує змістову складову означених дефініцій; наводить різні класифікації педагогічних умов. Автором виокремлено три педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів у процесі професійної підготовки, подана їх характеристика.

***Ключові слова:** соціальна компетентність, педагогічні умови, фактори, офіцери служби цивільного захисту, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України є складним процесом, результат якого залежить від створення та впровадження на практиці таких педагогічних умов, які б забезпечили ефективність функціонування педагогічної системи у навчальному закладі та стимулювали всіх суб'єктів навчально-виховного процесу (командирів (начальників), викладачів і самих курсантів як суб'єктів навчальної діяльності) до цілеспрямованого розвитку соціальної компетентності.

Семантичний аналіз понять «умови» і «педагогічні умови» у словниковій літературі та наукових працях засвідчує їх широке смислове значення. Щодо генези терміну «умова», то доволі часто його тлумачення співвідноситься із сутністю поняття «фактор».

У довідникових джерелах «фактор» трактується як рушійна сила, причина будь-якого процесу або явища, що визначає його характер або одну з його характерних рис, чинник [14, с. 525]. З позицій педагогічних досліджень «фактор» визначається основною причиною, чинником, умовою покращення чи удосконалення педагогічного процесу [13].

Змістове наповнення поняття «фактор» дає підстави розмірковувати, що вони мають вплив на ефективність протікання процесів чи явищ, а у конкретному середовищі, наприклад, педагогічному, сукупно створюють ресурсний потенціал, визначають характер умов, обставин, в тому числі й педагогічних.

В «Академічному тлумачному словнику української мови» узагальнено значення поняття «умова», що представлені у словниках української мови [4, с. 1295; 12, с. 617] й подано кілька варіантів його визначення, а саме: «умова» – це: необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [1].

Важливою ознакою умов, на думку А. Литвина, є відношення одного компонента умов до іншого, імплікаційний зв'язок між ними. Науковець вважає, що будь-якому складному об'єкту притаманна незмінна кількість прямих і непрямих зв'язків і відношень, а оскільки кожен елемент цієї множини та її підмножин є необхідною умовою, то повна сукупність необхідних умов створює достатні [8, с. 5].

Враховуючи специфіку середовища, у якому відбувається формування досліджуваного нами явища, а саме соціальної компетентності, очевидним є його навчально-виховний характер, що реалізовується у педагогічній системі.

Мета статті: на підставі теоретичного аналізута результатів опитування обгрунтувати і схарактеризувати педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Обставини, за яких відбується професійна підготовка майбутніх офіцерських кадрів, визначаються як «педагогічні умови», які у взаємозв'язку покликані забезпечити достатність для ефективності протікання педагогічного процесу. Педагогічні умови також тлумачать, як:

- зовнішні обставини, чинники, що суттєво впливають на хід педагогічного процесу, тою чи іншою мірою сконструйованого педагогом, і передбачають (але не гарантують) визначений результат цього процесу (Н. Боритко) [3, с.119].

- чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи (Ю. Бабанський) [2, с.115];

- форма педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого фахівця, що забезпечує виконання державного стандарту з освітньої діяльності (Л. Моторна) [10];

- результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [15, с. 124];

- структурна оболонка педагогічних моделей чи технологій; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології (Т. Гуцан) [5].

А. Литвин зазначає, що педагогічні умови є комплексом спеціально спроектованих генеральних (стрижневих, системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу та / або особистісні параметри його учасників, які забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства [8, с. 63].

Розкриваючи методологічні засади поняття «педагогічні умови», А. Литвин наводить чітку класифікацію умов, а саме:

– зовнішні умови – це, фактично, об'єктивні чинники, які концептуально передбачають появу нової складової;

– внутрішні – безпосередньою забезпечують освітній процес;

– дидактичні умови є результатом цілеспрямованого добору, конструювання та реалізації елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей;

– психолого-педагогічні умови – сукупність спеціально сконструйованих взаємопов'язаних можливостей (чинників) освітнього середовища, спрямованих на розвиток особистісних аспектів (впливів) педагогічної системи;

– організаційно-педагогічні умови є сукупністю сконструйованих можливостей (обставин) змісту, форм, методів

цілісного навчально-виховного процесу, що забезпечують управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту освітньої системи, впливають на навчальний процес, дозволяють ефективно керувати, здійснювати цей процес відповідно до завдань, із застосуванням обраних форм, методів, прийомів, сукупності положень, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої мети [8].

Розуміючи педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців, К. Касярум класифікує їх у п'ять підгруп – психологічні, дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні, які об'єднуються у дві групи – суб'єктивні внутрішньо-особистісні, об'єктивні зовнішні [7].

Таким чином, здійснивши аналіз різних підходів до визначення поняття «педагогічні умови», ми з'ясували, що педагогічними умовами формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки мають бути такі, які охоплюватимуть усі сторони й усіх суб'єктів освітнього процесу, забезпечуватимуть імплікаційні зв'язки між компонентами моделі формування соціальної компетентності курсантів на основі реалізації оновленого змісту навчання, оптимізації форм, методів, підходів, технології організації педагогічної взаємодії в професійно-орієнтованому освітньому середовищі.

В організації навчально-виховної роботи, спрямованої на формування соціальної компетентності особистості, І. Ніколаєску пропонує створення умов для формування досвіду пізнавальної діяльності, різних способів та досвіду практичної й творчої діяльності; інтеграцію теоретичного і практичного змісту освіти; моделювання за допомогою педагогічних технологій контекстного навчання предметного та соціального змісту життя й діяльності особистості, а також ціннісного ставлення до навколишньої дійсності [11, с. 10].

І. Шпичко педагогічними умовами формування соціальної компетентності майбутніх фахівців у професійній підготовці визначає: доповнення змісту соціально-гуманітарних дисциплін у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців; розвиток позитивної мотивації студентів шляхом їх участі у різних видах практики і в позааудиторній роботі; застосування новітніх освітніх технологій для розвитку навичок толерантного спілкування, продуктивної взаємодії і конструктивної критики [20, с. 3].

Серед педагогічних умов формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу С. Тарасенко виділяє такі: професійно-позитивна мотивація; відповідність теорії практиці, оптимальне поєднання ефективних форм організації навчально-виховної роботи з майбутніми офіцерами; діалогічний та інтерактивний характер вивчення предметів гуманітарного циклу; гуманізація процесу формування фахової комунікативної культури в професійній підготовці майбутніх офіцерів [17, с. 11].

Результати аналізу виокремлених у педагогічних дослідженнях умов характеризуються спільною особливістю, яку найбільш точно визначає О. Усик: «…в основу педагогічних умов покладено досягнення студентів як кінцевий результат впливу умов» [18, с. 82].

За таких обставин кінцевий результат сформованості соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів залежить від змісту й характеру факторів середовища в якому забезпечується досягнення навчальних результатів, факторів взаємовпливу індивідуально-психологічних проявів й поведінки усіх суб'єктів навчально-виховного процесу у конкретному навчальному закладі.

Результати дослідження. З метою виявлення найбільш оптимальних педагогічних умов, як обставин ефективного впливу на досягнення якісних результатів сформованості соціальної компетентності курсантів у закладах вищої освіти, ми із контексту базових факторів впливу на функціонування педагогічної системи виокремили ті, які гіпотетично можуть бути рушіями розвитку досліджуваного явища й підгрунтям для уточнення педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів.

Ми підготували лист експертного оцінювання вагомості факторів ефективного формування соціальної компетентності майбутніх фахівців й залучили до експертного оцінювання науково-педагогічних працівників Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Підбір експертів здійснювався за наявністю у них таких якостей: 1) компетентність експерта; 2) зацікавленість у результатах експертизи; 3) діловитість; 4) об'єктивність [19, с. 30-31].

Усі експерти характеризувались достатнім педагогічним досвідом, упродовж тривалого періоду безпосередньо брали участь у підготовці майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України. Згідно з інструкцією листа експертного оцінювання педагогам необхідно було проранжувати за ступенем важливості (від 1 до 12) фактори ефективного формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів у процесі професійної підготовки.

До опитувальника було внесено 12 факторів, а саме:

1. Професійна мотивація курсантів до оволодіння майбутньою професією.
2. Перспективи роботи за фахом, необхідність постійно поповнювати обсяг знань.
3. Соціально-педагогічне середовище для задоволення суб'єктності особистості.
4. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх офіцерських кадрів контексті соціальних вимог.
5. Інноваційні педагогічні технології, методи активного та інтерактивного навчання (розвивальні тренінги, організаційно-діяльнісні ігри, метод проектів та ін.).
6. Забезпечення індивідуального підходу у навчанні.
7. Підвищення рівня професійної компетентності викладачів.
8. Науково-методичне забезпечення для формування соціальної компетентності.
9. Організація виховної роботи, спрямованої на формування соціальної компетентності курсантів.
10. Систематичний контроль рівнів навчальних досягнень курсантів.
11. Саморозвиток, самоосвіта учасників педагогічного процесу.
12. Характер міжособистісних відносин у навчальному середовищі.

Матриця результатів ранжування факторів представлена таблицею1.

Таблиця 1.

Матриця результатів ранжування факторів

№ респ.	№ фактора												
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	
1	3	4	2	1	9	11	12	7	5	6	10	8	78
2	2	8	9	11	1	7	3	4	6	5	12	10	78
3	7	5	6	8	4	11	12	2	1	3	10	9	78

Продовження таблиці 1.

4	1	10	12	9	5	8	7	11	3	6	4	2	78
5	3	9	1	4	7	11	12	6	5	8	10	2	78
6	1	4	3	9	2	5	6	11	7	12	10	8	78
7	8	9	7	12	4	3	1	10	2	5	6	11	78
8	1	12	11	2	4	6	3	10	8	9	7	5	78
9	1	3	5	8	4	11	12	10	7	6	9	2	78
10	1	3	8	6	2	9	10	11	5	12	7	4	78
11	9	10	8	2	7	3	11	5	4	1	6	12	78
12	2	7	1	3	4	10	8	12	6	11	9	5	78
	39	84	73	75	53	95	97	99	59	84	100	78	936
Місце фактора	1	8	4	5	2	10	11	9	3	7	12	6	

*12 (кількість респондентів) х 78 (сума факторів) = 936; ∑+∑= 936 (сума сум)

На першому місці, згідно із думками експертів, у таблиці ранжування факторів є професійна мотивація курсантів до оволодіння майбутньою професією. Друге місце визначає фактор – інноваційні педагогічні технології, методи активного та інтерактивного навчання (розвивальні тренінги, організаційно-діяльнісні ігри, метод проектів та ін.); третє – організація виховної роботи, спрямованої на формування соціальної компетентності курсантів.

Враховуючи зростання суми наступних факторів у порівнянні із трьома першими показниками сум, розуміємо, що перші три фактори є найбільш потенційними для конкретизації педагогічних умов, не порушуючи контекст змісту самих факторів.

Таким чином, педагогічними умовами ефективного формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів у процесі професійної підготовки є:

– розвиток професійної мотивації курсантів до оволодіння майбутньою професією;

– впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України;

– організація виховної роботи, спрямованої на формування соціальної компетентності курсантів.

Обґрунтуванню змісту визначеної нами першої педагогічної умови – *розвиток професійної мотивації курсантів до оволодіння майбутньою професією* передує думка, що на сьогоднішній день у молоді сформувалися як зовнішні, так і внутрішні передумови професійної мотивації. Зовнішні зумовлені соціальними змінами сучасного суспільства: модифікація ціннісних потреб особистості, видозміна ринку праці, реформування ринку освітніх послуг тощо. Не менш важливими факторами впливу на розвиток професійної мотивації майбутніх фахівців є соціокультурний контекст середовища, в якому здійснюється професійна підготовка. Йдеться про такі особливості, як: престиж професії, імідж навчального закладу, перспективи працевлаштування, оплата праці тощо. Внутрішні передумови викликані потребами студентів і викладачів у систематичному поглибленні знань щодо ефективного функціонування в інформаційно-комунікаційному, технологічному середовищі.

За таких обставин саме поняття «професійна мотивація» у контексті нашого дослідження набуває якісно нового змісту: поступово перетворюючись із усвідомлення потреби здобути професію на цілеспрямоване самовизначення та особистісну самореалізацію у обраній професії. Розвиток професійної мотивації курсантів до оволодіння майбутньою професією передбачає, насамперед, цілеспрямовані навчально-виховні впливи на їхню індивідуально-психологічну сферу. Адже тільки за умови сформованої мотиваційної готовності особа самостійно може прийняти обґрунтоване рішення про задоволення або не задоволення певної потреби (наприклад, якісно опанувати професією).

Таким чином, у вищому навчальному закладі має бути створене найбільш сприятливе середовище для формування стійких професійних мотивів, тобто завдання викладацького колективу полягає у якісному забезпеченні процесу «усвідомлення потреби», результатом якого є професійна мотиваційна готовності.

Засобами розвитку як професійної мотивації особистості, так і інших складових (індивідуально-психологічних, комунікативно-діяльнісних, рефлексивно-діяльнісних компонентів соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України), є усі форми й методи організації освітнього процесу, інноваційні педагогічні технології, виховна робота тощо. Взаємодоповнення виокремлених нами педагогічних умов заради повної реалізації однієї із них забезпечує імплікаційні зв'язки між ними. Наприклад, якщо правильно дібрані інноваційні педагогічні технології для конкретної форми роботи, то спостерігається підвищений інтерес курсантів до вивчення предмету, утверджується його суб'єктність у педагогічній взаємодії, укріплюються мотиви навчальної діяльності. Якщо мотиваційна готовність майбутніх офіцерських кадрів проявляється системою стимулів й мотивів, інтересів й прагнень, цілей й ідеалів, що спонукають особистість до певного виду діяльності або поведінки, то значно легше організувати виховну роботу із курсантами, орієнтуючись на їх свідоме розуміння ролі соціальної компетентності у майбутній професійній діяльності.

У такому разі результатом впровадження першої педагогічної умови (*розвиток професійної мотивації курсантів до оволодіння майбутньою професією)* має бути сформований мотив«…як стійка характеристика особистості, яка визначає її активність та мотиваційну готовність, …як стійка інтегрована якість особистості, що проявляється в процесі професійного самовизначення і самореалізації, і визначає зміст і характер діяльності», – Л. Сушенцева [16, с. 224].

Друга педагогічна умова – *впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України* у конкретизованому значенні містить «набір» інструментальних засобів, необхідних як для реалізації двох інших умов, так і для набуття курсантами належного рівня інтегральної компетентності, що включає: професійні й ключові компетентності, в т. ч. і соціальну компетентність.

На думку І. Дичківської, поняття «інновація» як у педагогічних наукових дослідженнях, так і в галузі техніки, технологій відображає комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу [6].

П. Лузан, аналізуючи дефініцію «педагогічні технології», узагальнює декілька напрямів розуміння даного феномена: «педагогічна технологія як: система педагогічного процесу; по-особливому організована педагогічна діяльність; це наука про розвиток, освіту, навчання й виховання особистості; використання «комплексу сучасних технічних засобів навчання» [9, с. 14].

Посилення уваги освітніх систем до інноваційної діяльності доповнює комплекс загально-дидактичних принципів професійної підготовки якісно новим принципом інноваційності, який, на нашу думку, акумулюєусе прогресивне й перспективне як у педагогічній,

так і в технологічній галузях, відтворюючи новітні досягнення науки й техніки у навчально-виховному процесі.

Використання принципу інноваційності у педагогічній практиці, організація освітнього процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки, орієнтація професійної підготовки на якісний кінцевий результат – істотно розширюють зміст поняття «педагогічні технології», доповнюючи детально виписані складові, етапи, процедури технології інноваційно актуальними для певної галузі ознаками з метою досягнення якісних показників професійної підготовки у навчальних закладах конкретного спрямування.

Таким чином, впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес професійної підготовки курсантів з метою формування їхньої соціальної компетентності передбачає проектування й реалізацію педагогами у конкретній частині освітнього процесу додаткових дидактичних умов, які б найбільш оптимально сприяли розкриттю творчого потенціалу студентів. Такі додаткові педагогічні умови утворюються на основі співставлення традиційних та інноваційних підходів до навчання, пошуків імплікаційних зв'язків між основними педагогічними умовами, спрямованих на загальне підвищення якості й продуктивності навчання.

Організація виховної роботи, спрямованої на формування соціальної компетентності курсантів є третьою педагогічною умовою, що визначена компетентними експертами.

Характеризуючи особливості формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України у процесі професійної підготовки, мизосередили увагу на аналізі виховної роботи у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності. Однак, у контексті вирішення проблеми формування соціальної компетентності курсантів, виховний процес має набути якісно нового характеру, імплементуючись із попередньо обґрунтованими педагогічними умовами.

Соціальна компетентність майбутніх офіцерських кадрів знаходить своє практичне вираження у становленні особистості в певній соціальній ролі й характеризується мірою соціальної зрілості й природою поведінкових моделей для ефективної взаємодії особистості із оточуючим соціальним середовищем. У такому разі перед педагогічним колективом постає завдання – навчити особистість соціалізуватись, тобто жити у злагоді із собою та навколишнім світом. Щоб досягнути ефекту у цьому процесі, треба покроково вводити особистість у світ різноманітних людських стосунків, спонукаючи її до самостійності та відповідальності.

Таким чином, у частині виховної роботи щодо формування соціальної компетентності курсантів, окреслюється технологічний зв'язок між: соціальним вихованням, соціальним проектуванням й соціальною корекцією. Результат окремо взятих складових виховного процесу є істотно значимий для рівня сформованості соціальної компетентності особистості.

Для організації виховної роботи, спрямованої на формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів, якісного відображення зв'язків між педагогічними умовами і їх результативного впливу на реалізацію складових виховного процесу, важливим є створення сприятливого психологічного мікроклімату та виховного середовища, що є комфортним для усіх учасників навчально-виховного процесу.

Отже, організація виховної роботи, спрямованої на формування соціальної компетентності курсантів, сприяє становленню соціально зрілої особистості, формує моральні цінності й громадянські переконання, уявлення про власну соціальну роль й стійкі мотиви щодо активної соціальної поведінки у динамічному суспільстві.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Педагогічними умовами формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України є: розвиток професійної мотивації курсантів до оволодіння майбутньою професією; впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту; організація виховної роботи, спрямованої на формування соціальної компетентності курсантів.

Основною функцією визначених й обґрунтованих нами педагогічних умов у дидактичному аспекті є забезпечення реалізації змісту навчання й оптимізації технологій організації навчального-виховного процесу, які у цілісній системі професійної підготовки імплікаційно мають забезпечити сформованість у майбутніх офіцерських кадрів соціальної компетентності, що виражається чітким розумінням власної соціальної ролі й високою готовністю до впевненого набуття інших соціальних ролей, укріплення соціальної зрілості, вироблення життєвої позиції й успішної соціалізації у постійно змінюваних умовах соціокультурного контексту. Перспективами подальших наукових досліджень вважаємо добір тренінгових методик, які доцільно застосовувати в освітньому процесі для ефективного формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу :http://sum.in.ua/s/umova
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский] / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560с.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод.: допов.) / [Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпень : ВТФ «Перун», 2005. –1728 с.
5. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчи- телів економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Тетяна Григорівна Гуцан. — Режим доступу : http://intkonf.org/gutsan- tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchiteliv-ekonomiki- do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/.
6. Дичківська І. М.Інноваційні педагогічні технології. 2-ге видання, доповнене («Академвидав»)[Електронний ресурс]. – http://academiapc.com.ua/product/306
7. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи // Збірник наукових праць. Частина 1, 2011. – С. 99 – 105.
8. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. – Львів: СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
9. Лузан П. Г. Суть і дефініція поняття «педагогічна технологія» / П. Г. Лузан // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць: Вип. 6 / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 12 – 19.
10. Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничонаукових дисциплін у технічних коледжах [Електронний ресурс] / Л. В Моторна. — Режим доступу : http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php.
11. Ніколаєску І.О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: науково-методичний посібник/ І.О. Ніколаєску. – Черкаси: ОІПОПП, 2014. – 76 с.

12. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / [за ред. В. Яременка, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2006. – Т. 1 : А–К. – 2006. – 926 с.
13. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
14. Російсько-український і українсько-російський тлумачний словник / За загал. ред. Л. Г. Савченко. – Х.: Прапор, 2003. – 542 с.
15. Сластенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 1 / Виталий Александрович Сластенин, Илья Федорович Исаев, Евгений Николаевич Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 288 с.
16. Сушенцева Л. Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... докт. педагогічних наук : 13.00.04 / Сушенцева Лілія Леонідівна. – Київ, 2012. – 559 с.
17. Тарасенко С. М. Формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / СВІТЛАНА МЕФОДІЇВНА ТАРАСЕНКО. – Житомир, 2013. – 23.
18. Усик О. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Олена Усик. – Київ, 2010. – 193 с.
19. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
20. Шпичко І. О. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Інна Олександрівна Шпичко. – Хмельницький, 2016. – 23 с.

References

1. Akademichnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://sum.in.ua/s/umova
2. Babanskyi Yu. K. Izbrannyie pedahohycheskye trudy / [sost. M. Yu. Babanskyi] / Yu. K. Babanskyi. – M. : Pedahohika, 1989. – 560 s.
3. Borytko N. M. V prostranstve vospitatelnoi dieiatelnosti : monohrafia / N. M. Borytko. – Volhohrad : Peremena, 2001. – 181 s.
4. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod.: dopov.) / [Uklad. i holov. red. V. T. Busel]. – K. ; Irpen : VTF "Perun", 2005. – 1728 s.
5. Hutsan T. H. Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh vchyteliv ekonomiky do profilnoho navchannia starshoklasnykiv [Elektronnyi resurs] / Tetiana Hryhorivna Hutsan. — Rezhym dostupu : http://intkonf.org/gutsan- tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchiteliv-ekonomiki- do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/.
6. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii. 2-he vydannia, dopovnene ("Akademvydav") [Elektronnyi resurs]. – http://academiapc.com.ua/product/306
7. Kasiarum K.V. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly // Zbirnyk naukovykh prats. Chastyna 1, 2011. – S. 99 – 105.
8. Lytvyn A. V. Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy»: na dopomohu zdobuvacham naukovoho stupenia / A. V. Lytvyn. – Lviv: SPOLOM, 2014. – 76 s.
9. Luzan P. H. Sut i definitsiia poniattia «pedahohichna tekhnolohiia» / P. H. Luzan // Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika : zb. nauk. prats: Vyp. 6 / In-t prof.-tekh. osvity NAPN Ukrainy ; [Red. kol. : V. O. Radkevych (holova) ta in.]. – K. :Pedahohichna dumka, 2013. – S. 12 – 19.
10. Motorna L. V. Pedahohichni umovy zastosuvannia osvitnikh tekhnolohii v protsesi vykladannia pryrodnychonaukovykh dystsyplin u tekhnichnykh koledzhakh [Elektronnyi resurs] / L. V Motorna. — Rezhym dostupu : http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php.
11. Nikolaiesku I.O. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osvitnikh standartiv: naukovo-metodychnyi posibnyk/ I.O. Nikolaiesku. – Cherkasy: OIPOPP, 2014. – 76 s.
12. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy : u 3 t. / [za red. V. Yaremenka, O. Slipushko]. – K. : Akonit, 2006. – T. 1 : A–K. – 2006. – 926 s.
13. Pidkasistyi P.I. Psikholoho-didakticheskii spravochnik prepodavatielia vysshei shkoly / P.Y. Pydkasistyi, L.M. Fridman, M.H. Harunov. – M. : Pedahohicheskoie obshchiestvo Rossii, 1999. – 354 s.
14. Rosiisko-ukrainskyi i ukrainsko-rosiiskyi tlumachnyi slovnyk / Za zahal. red. L. H. Savchenko. – Kh.: Prapor, 2003. – 542 s.
15. Slastionin V. A. Obshchaia pedahohika : ucheb. posobiie. V 2 ch. Ch. 1 / Vitalii Aleksandrovich Slastenin, Ilia Fedorovich Isaiev, Yevhenii Nikolaievich Shiianov ; pod red. V. A. Slastenina. – M. : VLADOS, 2002. – 288 s.
16. Sushentseva L. L. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: dys. ... dokt. pedahohichnykh nauk : 13.00.04 / Sushentseva Liliia Leonidivna. – Kyiv, 2012. – 559 s.
17. Tarasenko S. M. Formuvannia fakhovoi komunikatyvnoi kultury kursantiv viiskovykh instytutiv u protsesi navchannia dystsyplin humanitarnoho tsyklu: avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / SVITLANA MEFODIIVNA TARASENKO. – Zhytomyr, 2013. – 23.
18. Usyk O. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.09 / Olena Usyk. – Kyiv, 2010. – 193 s.
19. Cherepanov V. S. Ekspertnyie otsenki v pedahohicheskikh issledovaniiakh / V. S. Cherepanov. – M. : Pedahohika, 1989. – 152 s.
20. Shpychko I. O. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia u profesiinii pidhotovtsi : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / Inna Oleksandrivna Shpychko. – Khmelnytskyi, 2016. – 23 s.

Статья посвящена теоретическим аспектам обоснования и практическим направлениям реализации педагогических условий, соблюдение которых важно для формирования социальной компетентности будущих офицеров службы гражданской защиты Украины в процессе профессиональной подготовки. Автор на основе анализа различных подходов к определению понятия «условие» и «фактор» предлагает содержательную составляющую указанных дефиниций; приводит различные классификации педагогических условий.Автором выделены три педагогические условия формирования социальной компетентности будущих офицерских кадров в процессе профессиональной подготовки, представленная их характеристика.

Ключевые слова: *социальная компетентность, педагогические условия, факторы, офицеры службы гражданской защиты, профессиональная подготовка.*

The article is devoted to the theoretical aspects of the justification of different approaches of such notion as "conditions", "factors", "pedagogical conditions" interpretation.The term "conditions" and "factors" are noted to be correlated with each other.The term "pedagogical conditions" is shown to be interpreted like additional circumstances ensuring of the pedagogical process effectiveness, on which the effectiveness of the

functioning of the pedagogical system depends; the form of pedagogical activity, the purpose of which is the formation of a highly skilled specialist and the result of purposeful selection, design and application of organizational forms of learning, as well as the selection of methods and techniques; a complex of specially designed general (core, system-oriented) factors of influence on external and internal circumstances of the educational process and personal parameters of its participants.The author proposes various classifications of pedagogical conditions, like external, internal, didactic, psychological and pedagogical, organizational-pedagogical conditions; as well as - subjective internal-personality and objective external.Considerable attention in the paper is paid to the practical aspects of the implementation of pedagogical conditions, the observance of which is important for the formation of social competence of future officers of the Civil Protection Service of Ukraine in the process of training.On the basis of expert assessment of the importance of the factors of the social competence of future specialists' effective formation, the author substantiates the pedagogical conditions of effective formation of the social competence of future officer personnel in the process of professional training.These conditions include: the development of professional motivation of students to master the future profession; introduction of innovative pedagogical technologies into the professional training of future officers of the Civil Protection Service of Ukraine; organization of educational work, aimed at forming social competence of cadets.The article proves that an important role in shaping the social competence of cadets belongs to the educational work, which clearly outlines the technological connection between: social education, social design and social correction, which are significant for obtaining the proper level of formation of the individual's social competence.

Key words: *social competence, pedagogical conditions, factors, officers of the civil protection service, professional training.*

УДК 373.2.011.3-051:37.015.31:17.022.1

Черепаня Наталія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Русин Надія Михайлівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПРОЦЕСІ САМООСВІТИ

У статті розкрито психолого-педагогічні умови розвитку та формування моральної позиції вихователя дошкільного навчального закладу в процесі самоосвіти. Автором закцентовано увагу на доцільності розвитку моральних потреб вихователів дошкільних навчальних закладів, потреб в професійній самоосвіті, саморозвитку, професійних знаннях, потреб в самовизначенні.

Ключові слова*: вихователь, моральна позиція,самоосвіта,самовизначення, саморозвиток.*

Постановка проблеми. Актуальним завданням науки і практики є забезпечення дошкільної освіти кадрами нового покоління педагогів, які представляють культуру на високому рівні духовності і моральності. Педагогу дошкільної освіти відводиться особлива роль, оскільки особистість дорослого - «потужний фактор розвитку особистості дитини». Засвоєння дитиною моральних норм і правил здійснюється через вихователя, його особистість, його культуру і його моральну позицію.

В умовах переходу до гуманістичної парадигми освіти, уваги до особистісно-орієнтованих технологій, необхідності суб'єктного розвитку вихователя актуалізується проблема формування професійно-моральної позиції вихователя. Моральна позиція - це ставлення до дітей, колег, мотиви вибору педагогічної професії і мотиви педагогічної діяльності, вибір цілей і засобів педагогічної діяльності. Педагог може виступати в якості інформатора, порадника, прохача, натхненника і т. д. Кожна з цих професійних ролей може давати позитивний і негативний ефект залежно від особистості педагога, від його моральної позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велике значення при вивченні питання про зміст позиції педагога мають дослідження психологів Б. Р. Ананьєва, К. І. Божович, В. С. Кона, С. Н. Мясищева, С. Л. Рубінштейна та ін.

Мета статті: розкрити психолого-педагогічні умови моральної позиції вихователя дошкільного навчального закладу у процесі самоосвіти.

Результати дослідження. Для того щоб людина могла впевнено і досить обґрунтовано зайняти певну моральну позицію в кожному конкретному випадку, вона повинна не тільки знати норми суспільної моралі, але й вміти бачити їх порушення окремими людьми або цілими групами, вміти розкрити мотиви і цілі дій цих людей і зайняти принципову позицію, яка реалізується в практичній діяльності.

Педагог повинен ставати справжнім професіоналом, здатним вирішувати завдання загального розвитку дітей своїми педагогічними засобами, своїм змістом педагогічної діяльності, заснованої на моральних цінностях.

Одним з найважливіших вимог, які пред'являє педагогічна професія, є моральна позиція вихователя. Саме в ній вихователь виражає себе як суб'єкт педагогічної діяльності. В моральній позиції вихователя виражаються його професійно-моральні потреби. Моральна позиція педагога - це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності. В моральній позиції вихователя виявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки. Розвиток моральних потреб вихователя є одним із центральних завдань, оскільки дані потреби формуються в процесі освоєння педагогічної діяльності і впливають на її ефективність [4, с.56].

На нашу думку, моральні потреби - це певний стан особистості, завдяки якому здійснюється регулювання поведінки, визначається гуманістична спрямованість мислення і почуттів людини. Моральні потреби, володіючи спонукальною силою, викликають певну ступінь моральної активності, впливають на становлення моральної самосвідомості і готовності до педагогічної діяльності.

В даний час у психолого-педагогічній літературі вченими висвітлена проблема динаміки розвитку моральних потреб вихователів дошкільних навчальних закладів. Моральні потреби визначаються у спрямованості вихователя на іншу дитину, на її ухвалення, на вміння враховувати її особливості, інтереси, сприяти її розвитку. Моральні потреби проявляються в потребах в афіліації, потребах в соціофілії (альтруїзм), потребах в заступництві [4, с.57].

Потреба в афіліації (контактом, спілкуванням) мається на увазі певний клас соціальних взаємодій, що мають повсякденний і в той же час фундаментальний характер. Зміст потреби в афіліації полягає в спілкуванні з іншими людьми (в тому числі з людьми незнайомими або малознайомими), і таке його підтримання, яке приносить задоволення, захоплює і збагачує обидві сторони.

Для педагога важливою є потреба у соціофілії (альтруїзм). Під наданням допомоги, альтруїзмом, розуміються будь-які спрямовані на благополуччя інших людей дії: виявлення співчуття і задоволення потреби безпорадної дитини або будь-якої іншої людини, яка слабка, втомлена, недосвідчена, принижена, самотня,

знедолена, хвора. Потреба в альтруїзмі виражається в бажанні педагога годувати, піклуватися, підтримувати, співчувати, захищати, заспокоювати, зцілювати. Наявність такої потреби у педагога має свідчити про гуманістичну спрямованість його дій і визначати гуманістичний стиль педагогічної діяльності.

Потребу в заступництві відображає бажання навчати, наставляти, рекомендувати, радити, робити що-небудь разом. На думку В. Маркової, розвинена система професійно-моральних потреб багато в чому визначає рівень сформованості професійно-моральної позиції вихователя дошкільного навчального закладу [2, с.41].

Потреба є і передумовою, і результатом не тільки професійної діяльності людей, але і пізнавальних процесів. Саме тому потреби виступають як такі стани особистості, завдяки яким здійснюється регулювання діяльності та поведінки, визначається спрямованість мислення, почуттів і волі людини. Потреба в професійній самоосвіті є характерною якістю розвитку особистості, необхідним елементом її духовного життя. Потреба в професійній самоосвіті - вища форма задоволення пізнавальної потреби особистості педагога. Ця потреба пов'язана з проявом значних вольових зусиль, з високим ступенем свідомості і організованості педагога, прийняттям на себе внутрішньої відповідальності за своє самовдосконалення.

Стійка потреба у професійній самоосвіті взаємопов'язана з потребою в саморозвитку, в знаннях, розумовій праці та у пізнанні навколишнього професійного середовища, потребою у творчості, потребами, що виражають духовний імператив, культурогенними потребами і потребами, що відображають індивідуальний досвід [1,с.86].

Потреба в саморозвитку. У тих випадках, коли потреба в знаннях детермінована генетично, людина відчуває потужну інстинктивну потребу в розвитку здібностей, певних якостей і умінь у відповідних обставинах, і оптимальний розвиток має місце тільки при її наявності. Прикладом потреб цього роду може служити потреба педагога у полімодальній інформації. Вона виражає здатність педагога до переробки інформації про професійне середовище. Дана здатність знаходиться у фундаменті життєзабезпечення і тому надзвичайно важлива. На ній грунтується робота адаптації педагога до професійно-педагогічного середовища.

Потреба у професійних знаннях. Людина відрізняється від всіх інших живих істот своєю здатністю засвоювати мову, культуру, знання. Подібно іншим, ця здатність припускає відповідні праобрази і виявляє себе задовго до того, як людина дорослішає. Тому педагог потребує навчання, відчуває потребу у професійних знаннях. Отримати їх він може тільки в спілкуванні з іншими людьми, тому потреба у професійних знаннях виявляє себе, насамперед, у вигляді потреби в спілкуванні з іншими фахівцями. Потреба професійного пізнання у педагога проявляється у прагненні дослідити, задавати питання, задовольняти цікавість, дивитися, слухати, перевіряти, читати і прагнути до знань [2, с.28].

Зовнішніми джерелами розвитку потреби в професійній самоосвіті є:

1) книги, періодична преса, засоби масової інформації, дистанційна самоосвіта;

2) навчання на курсах, в гуртках, дозволяє оволодіти раціональними вміннями і корисними навичками;

3) корисна праця, що допомагає отримати інформацію про галузі, в якій вона виконується;

4) навколишня дійсність: події, які відбуваються навколо; люди, з якими реалізується спілкування;

5) захоплення, це джерело, яке стимулює розвиток кругозору.

Таким чином, актуальна потреба педагога у професійній самоосвіті виражається в прагненні до професійного самовдосконалення, що є показником особистісної зрілості, з вираженим прагненням до професійної самоосвіти пов'язаний з цим професійний успіх і професійне довголіття. Професійно-моральне самовизначення вихователя дошкільного навчального закладу розглядається як механізм становлення його моральної позиції. Загальновизнано, що в сучасних умовах із зміною мети і характеру праці змінюються вимоги до педагога, що обумовлює новий підхід до проблеми його соціально-професійного становлення. Сьогодні та людина затребувана, яка здатна до самореалізації, самовираження, застосування своїх індивідуальних здібностей і використання можливостей в різних сферах професійної діяльності. Ступінь сформованості моральної позиції вихователя в найбільшій мірі обумовлена його здатністю до самовизначення в непередбачуваних і стрімко мінливих ситуаціях педагогічної взаємодії.

Сучасний вихователь працює в ситуації постійного вибору: як професійно-морального, який передбачає вільну реалізацію власних концептуальних підходів та інноваційних ідей, так і професійно-технологічного, обумовленого вільним володінням всім спектром методичних засобів, прийомів, форм, позицій в процесі виховання і навчання.

Вихователь, як правило, не може вибирати об'єктивні умови своєї професійної діяльності. Однак, як професіонал він має свободу у визначенні мети своєї діяльності і виборі засобів їх досягнення. Свобода не абсолютна і втілюється в життя як здійснення можливості шляхом вибору певної мети і плану дій. Вона тим більша, чим краще люди усвідомлюють свої реальні можливості, чим більше коштів знаходиться в їх розпорядженні, чим більшою мірою вони можуть скористатися сприятливими для них тенденціями суспільного розвитку і протидіяти несприятливим [3, с.103].

Самовизначення - це процес і результат вибору особистістю власної позиції, цілей і засобів самоздійснення в конкретних обставинах життя; основний механізм набуття та прояви людиною внутрішньої свободи. Суть процесу самовизначення полягає в актах виявлення і утвердження індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли людина опиняється перед необхідністю альтернативного вибору і повинна приймати екзистенційні або прагматичні рішення. При цьому вибір вихователем своєї педагогічної позиції розуміється як вибір стратегічної лінії професійної поведінки як моральний, концептуальний аспект виховної роботи.

Сутністю професійно-морального самовизначення є побудова смислів і перспектив розвитку конкретної людини в конкретній культурно-історичній ситуації при виконанні нею тієї чи іншої професійної діяльності, самостійне та усвідомлене знаходження смислів виконуваної праці та всієї життєдіяльності. Діяльність щодо знаходження смислів і є предметом професійного самовизначення і передбачає не тільки мотиваційну складову, але й оволодіння специфічною здатністю до самостійного і усвідомленого самовизначення [3, с.106].

Слідуючи висновкам І. А. Колесникової, виділимо такі складові професійно-морального самовизначення вихователя:

- усвідомлення мети і сенсу своєї діяльності шляхом звільнення від всіх форм спотвореної педагогічної свідомості;
- побудова системи справді педагогічних, людино-орієнтованих відносин, де результативність освітнього процесу буде визначатися здатністю його учасників до взаємовпливу і взаємозміні;
- зняття невизначеності професійної поведінки і заміна «ритуальної» (С. Л. Рубінштейн) поведінки на концептуальну .

У такому розумінні професійно-морального самовизначення вихователя виступає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації; в понятті самовизначення виражається активна природа «внутрішніх умов», через які переломлюються зовнішні впливи: «насправді самовизначення і визначення іншими, зовнішніми існує в рівній мірі повсюди. Існує ієрархія цих відносин, в якій вищим рівнем самовизначення виступає на рівні істот, що володіють свідомістю» [3,с.107].

У розумінні процесу професійно-морального самовизначення вихователя як становлення його професійно-моральної позиції розглядають динаміку його рефлексії, самооцінки і самосвідомості у сфері професійної діяльності.

Виділяють когнітивний (наявність елементарних професійно-педагогічних знань, професіографічних знань про себе в «контексті професії»), діяльнісно-особистісний (сформованість професійно-педагогічних навичок та вмінь, а також професійно значущих якостей особистості) і мотиваційно-ціннісний (сформованість орієнтації на професію та її домінуюча роль у структурі його життєвих планів, переконаність у особистісній та соціальній значущості правильного вибору професійного шляху) критерії сформованості професійного самовизначення [1, с. 37].

Таким чином, професійно-моральне самовизначення вихователя - це знаходження відповідності вимогам професії, суспільства, типу, себе, своєї індивідуальності, побудова індивідуального простору професійно-особистісного саморозвитку, тобто суб'єктно-професійного простору.

Свобода вибору, що супроводжує розвиток гуманістичних тенденцій, можлива, якщо вихователь засвоїв альтернативні варіанти професійної поведінки, здатний до творчості, до креативного мислення і у нього є рішучість і воля, щоб на підставі особистих мотивів прийняти педагогічне рішення, втілити його в життя і нести за це повну відповідальність. Результатом такого вільного самовизначення стає поступальний розвиток професійно-моральної позиції вихователя дошкільного навчального закладу [2, с.54].

На підставі вищевикладених положень ми припустили, що процес розвитку моральної позиції вихователя дошкільного навчального закладу у процесі самоосвіти буде найбільш оптимальним при наступних психолого-педагогічних умовах:

- розвивати моральні потреби вихователя дошкільного навчального закладу;
- формувати потребу в професійній самоосвіті у вихователя дошкільного навчального закладу;
- сприяти професійно-моральному самовизначенню вихователя дошкільного навчального закладу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розглянуте вище дозволяє стверджувати, що моральна позиція вихователя - це оцінка, що відноситься до норм суспільної поведінки та їх дотримання, яку він повинен сам усвідомити, прийняти її як орієнтир своїх вчинків. Моральна позиція включає в себе: рефлексію як осмислення своєї професійної діяльності, професійно-моральну свідомість як усвідомлення норм своєї поведінки, альтруїзм як готовність жертвувати своїми особистими інтересами заради блага дітей, емпатію як розуміння й відчуття в переживанні, емоції, психічні стани іншої людини, духовність як вищі сторони внутрішнього світу, ціннісні орієнтації як відношення до сукупності матеріальних і духовних ідеалів. Високий рівень розвитку всіх провідних факторів визначає сформованість стійкої професійно-моральної позиції.

Професійна самоосвіта веде до якісних змін у духовному світі особистості педагога дошкільного навчального закладу, виникнення нових структур її психічної діяльності, що впливає на світогляд, переконання, дозволяє творчо застосовувати теоретичні принципи в повсякденній практиці. У процесі активної систематичної пізнавальної діяльності формується потреба у професійній самоосвіті - багатогранному явищі, проявом якого служить характерна емоційна реакція. Навколишня соціальна обстановка може створити ті чи інші об'єктивні умови, необхідні для професійного самоосвіти педагога. Втім, матеріали статті не вичерпують усієї повноти зазначеної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що завдання формування моральної позиції вихователя в дошкільному закладі вирішується недостатньо і потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Коджаспирова, Р. М. Теорія і практика професійно-педагогічної самоосвіти / Коджаспирова Р. М. – М. : Альфа, 1993. – 120 с.
2. Кіл, Н. Н. Моральні потреби особистості / Кіл Н. Н. – М., 1981. – 63 с.
3. Кулик, Є. Дидактична характеристика процесу самоосвіти /Кулик Є. // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 102–107.
4. Люблінська, А. А. Формування моральної позиції починається з дитинства / А. А.Люблінська // Початкова школа. – 1982. – № 11. – С. 56–59.
5. Маркова, С. С. Формування моральної позиції майбутнього педагога / Маркова С. С. // Психолого-педагогічні особливості формування особистісних якостей учителя в освітньому просторі ВНЗ : матеріали наук.-практ. конф. / відп. ред. К. С. Подимова. – Курськ: Вид-во Курського держ. пед. ун-ту, 2005. – С. 176–179.

References

1. 1.Kodzhaspyrova R. M. (1993), Teoriia i praktyka profesiino-pedahohichnoi samoosvity [Theory and practice of vocational and pedagogical self-education], M.: Alfa, 120 p.
2. Kil N. N. (1981), Moralni potreby osobystosti [Moral needs of an individual], M., 63 p.
3. Kulyk Ye. (2006), Dydaktychna kharakterystyka protsesu samoosvity [Didactic characteristic of self-education process], *Higher Education of Ukraine*, No 1, P. 102–107.
4. Lublinska A. A. (1982), Formuvannia moralnoi pozytsii pochynaietsia z dytynstva [Formation of moral position begins in childhood], *Primary school*, No. 11, P. 56–59.
5. Markova S. S. (2005), Formuvannia moralnoi pozytsii pochynaietsia z dytynstva [Formation of the moral position of future educator], Psychological and pedagogical peculiarities of personal qualities formation of a teacher in educational space of higher educational institutions : Materials of scientific and practical conference; executive editor. K. S. Podymova, Kursk: Published by Kursk State Pedagogical University, P. 176–179.

У статті розкрито психолого-педагогічні умови розвитку та формування моральної позиції вихователя дошкільного навчального закладу в процесі самоосвіти. Автором з акцентовано увагу на доцільності розвитку моральних потреб вихователів дошкільних навчальних закладів, потреб в професійній самоосвіті, саморозвитку, професійних знаннях, потреб в самовизначенні.

***Ключові слова**: вихователь, моральна позиція,самоосвіта,самовизначення, саморозвиток.*

The psychological and pedagogical conditions of development and formation of a moral position of a teacher of preschool educational institution in the process of self-education have been disclosed in the article. The author focuses on the expediency of developing the moral needs of preschool educators, the needs for professional self-education, self-development, professional knowledge, needs for self-identification.In the context of the transition to a humanistic education paradigm, attention to personality-oriented technologies, the need for the subject development of the educator, the problem of forming a professional and moral position of the educator is actualized.The purpose of the article is to reveal the psychological and pedagogical conditions of the moral position of the educatorof preschool educational institution in the process of self-education.The moral position of the educator is an assessment related to the norms of social behavior and its observance, which educator must realize and adopt it as a guide for its actions. Moral position includes: reflection as a reflection of its professional activity, professional and moral consciousness as awareness of the rules of

its behavior, altruism as willingness to sacrifice its personal interests for the benefit of children, empathy as an understanding and feeling in the experience, emotions, mental states of another person, spirituality as the higher sides of the inner world, value orientations as an attitude to the totality of material and spiritual ideals. The high level of development of all the leading factors determines the formation of a stable professional and moral position. On the basis of the above-mentioned provisions, we assumed that the process of developing the moral position of the educator of a preschool educational institution in the process of self-education would be most optimal under the following psychological and pedagogical conditions:

- to develop the moral needs of the preschool educator;

- to form the need of professional self-education ofeducatorof preschool educational institution;

- to promote professional and moral self-determination of the educatorof pre-school educational institution.

***Key words**:preschool teacher, moral position, self-education, self-development*

РОЗДІЛ ІІІ

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 373.2.015.31:39

Барна Христина Василівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Чекан Оксана Іванівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет, м Мукачево

ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙ РІДНОГО КРАЮ У ВИХОВАННІ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті проаналізовано дослідження вчених з проблеми виховання громадянських якостей у дітей дошкільного віку. Розкрито різні підходи до трактування поняття «традиції». Визначено основні структурні компоненти національної культури. Авторами з'ясовано, що комплексне залучення традицій рідного краю у процес виховання забезпечує основу для формування базових громадянських якостей дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *українські традиції, рідний край, культура, побут, народна іграшка, писанкарство, громадянські якості, старші дошкільники.*

Постановка проблеми. Формування громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку, їхня підготовка до активної творчої соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності є найважливішою складовою розвитку суспільства та держави. Любов дитини до рідної землі починається з найближчого. Дитина набирається вражень та знань про навколишнє: про близьких людей, про свою малу Батьківщину, які залишають у її душі незабутні спогади на все життя. Саме тому, на нашу думку, формування підвищеного інтересу до рідного краю, традицій, обрядів, звичаїв, народів, що проживали на території рідного краю, сприяє вихованню свідомого громадянина, який шанобливо ставиться до духовних і матеріальних надбань свого народу.

Проблема виховання особистості як громадянина була актуальною завжди. Конституція України, Закон України «Про освіту» (стаття 50), Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті розкривають першочергове значення для суспільства формування громадянськості у підростаючого покоління, зростання самостійності і самодостатності особистості, активізації процесів її національної самоідентифікації, підвищення громадянського авторитету, її адекватного ставлення до інституту держави, законослухняності та критичної вимогливості.

Аналіз останніх досліджень і публіккацій. Базовий компонент дошкільної освіти України [2] орієнтує на опанування дітьми системи знань про нашу державу, виховання поваги до державних символів. Старші дошкільники мають володіти знаннями про прапор, гімн, герб України, назву її столиці, інших великих міст, значущі географічні назви (Крим, Карпатські гори, Дніпро), пам'ятні місця. Важливим компонентом у змісті патріотичного виховання є прилучення дітей до народознавства – вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу що склалися історично і передаються з покоління в покоління. Ми вважаємо за необхідне ознайомлювати дошкільників з культурними і матеріальними цінностями родини і народу, пояснювати зв'язок людини з минулим і майбутнім поколінням, виховувати інтерес до родинних і народних традицій.

Таким чином, патріотизм – це суспільна категорія, яка визначає ставлення людини до себе, до свого народу й Батьківщини. Стосовно дошкільного дитинства це ставлення виявляється у відповідних знаннях, почуттях і діях.

Так, філософський аспект формування громадянських якостей особистості представлено в працях Л. Архангельського, Г. Білонова, Р. Гурової, І. Кона, Г. Сковороди; психологічне обґрунтування проблеми виховання громадянина здійснено Б. Ананьєвим, І. Бехом, Л. Божович, М. Боришевським, М. Левітовим, К. Платоновимта ін.; педагогічні основи формування громадянських якостей широко відображено в працях О. Вишневського, Т. Завгородньої, П. Ігнатенко, Л. Крицької, С. Русової, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Ушинського та ін.; народознавчі аспекти проблеми відбито в працях А. Богуш, Г. Ващенко, В. Войтенко, Л. Калуської, Н. Лисенко, Ю. Руденка, В. Скуратівського, М. Стельмаховича та ін.

Мета статті: визначити значення терміну «традиція» у різних наукових джерелах, розкрити вплив народних традицій на формування особистісних якостей, охарактеризувати послідовність формування громадянських якостей у старших дошкільників.

Результати дослідження. «Родинно-сімейна енциклопедія» подає таке визначення традиції: «Традиції – це … форма діяльності і поведінки, а також звичаї, правила, цінності, уявлення, які мають міцне історичне коріння та передаються з покоління в покоління» [8, с. 341]. За визначенням М. Стельмаховача, «традиція – це досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, і т. ін., що склалися історично і передаються з покоління в покоління» **[9,** с.443]. Педагогічне значення традицій він вбачає в тому, що «вони одночасно виступають як результат виховних зусиль народу протягом багатьох віків і як незмінний виховний засіб. Через систему традицій кожний народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію у своїх дітях» [9]. На виховному змісті традицій та обрядів наголошував І. Огієнко. Особливого значення видатний мислитель надавав ознайомленню дітей з народним календарем та побутом нашого народу.

Не менш важливе місце у вихованні дітей традиціям надавав і К. Ушинський. У статті «Про народність у громадянському вихованні» він писав: «Даремно ми хочемо придумувати виховання, виховання існує в ... народі стільки віків, скільки існує сам народ, - з ним народилося, з ним виросло, відобразило в собі всю його історію, всі його кращі та гірші якості». [12, с. 342-346]. Відомий педагог вказує на педагогічний вплив народних традицій, як важливий чинник формування особистісних якостей.

С. Русова в своїх працях також наголошувала на необхідності будувати систему національного виховання дітей, розпочинаючи з дошкільного віку на традиціях рідного краю і з

урахуванням народної педагогічної мудрості. На її думку, найбільший вплив на дитину мають природа краю, народні звичаї і традиції, суспільний устрій і становище матері та дитини в сім'ї [1].

Великий вклад у розвиток інтернаціонального виховання зробила А. Усова. Вона визначила основні структурні компоненти національної культури, що доступні дітям дошкільного віку: усна народна творчість, музика та пісні, народні ігри, народне мистецтво та ремесла; розробила детальні рекомендації для вихователів дошкільних закладів з використання різноманітних елементів культури у педагогічному процесі [11].

О. Духнович, розглядаючи питання виховання молодих поколінь, наголошував на тому, що починати цей процес необхідно з раннього дитинства, і в цьому допоможуть народні традиції, народна пісня та історія [1, с. 158 - 160]. В. Сухомлинський також особливу увагу надавав засобам народної педагогіки, під якими розумів усю сукупність виховних ідей, традицій (трудових, моральних, сімейно-побутових, естетичних), звичаї, свята, обряди і рекомендував використовувати їх з метою виховання дітей. Сюди ж він відносив рідну мову і фольклор (казки, легенди, приказки, прислів'я, загадки, скоромовки), різні види народного мистецтва (пісенне, музичне, декоративно-прикладне), народні ігри та іграшки [10].

М. Стельмахович, пропагуючи ідею народознавчої освіти зростаючого покоління наголошував на дотриманні принципу регіонального підходу: «..максимально орієнтуватися на місцеві особливості, зміст на рівні навчального матеріалу не може бути єдиним для всіх шкіл. Його розробка на цьому рівні є виключною прерогативою вчителів і вихователів, бо тільки вони можуть максимально врахувати конкретні умови роботи школи» [9, с. 38].

Про значущість і місце народних традицій у вихованні дитини наголошується в працях українських (А. Абдираїмова, В. Возгрін, М. Євтух, О. Потебня, Л. Редькіна, М. Стельмахович) і зарубіжних (В. Афанасьєв, Г. Виноградов, Г. Волков, А. Гашимов, А. Ізмайлов, В. Рогачевська, І. Срезневський, Ю. Ступарек, Я. Ханбіков) науковців. Теоретичні і методичні аспекти народознавчої роботи з дітьми дошкільного віку відображено в працях О. Барбаш, А. Богуш, Н. Лисенко, Л. Калузької, Т. Науменко, Л. Фесенко, О. Яницької та ін.

Таким чином, традиції та звичаї рідного краю є найкращим засобом виховання громадянина, що дозволяє охопити майже всі базові громадянські якості. Неможливо переоцінити роль народних традицій та обрядів у формуванні патріотизму, правовової вихованості та толерантності. Вони звертають підростаюче покоління до цінності предків, створюють настрій, розкривають основи правомірної поведінки, вчать проявленню терплячості по відношенню до всього живого.Слід зазначити, що сучасне звертання педагогіки до народних традицій зовсім не означає нехтування сьогоденням. Тільки осмисливши минуле, пізнавши витоки своєї культури та історії, можна й чіткіше зрозуміти сьогодення і уявити майбутнє.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що громадянськість, громадянські якості розвиваються, по-перше, спонтанно, в процесі засвоєння духовних надбань рідного народу, по-друге, в результаті цілеспрямованого виховання, в результаті якого формується система певних ідей, поглядів, традицій, звичаїв, органічно вплетених в життєдіяльність підростаючих поколінь. иРозпочинати формування громадянських якостей краще за все, на нашу думку, починати з ознайомлення дітей дошкільного віку з найближчим оточенням. Тобто з тих речей, які вони можуть побачити вдома (наприклад: вишита серветка, тканий килимок, предмети народного одягу, іграшки тощо) і які викликають позитивні емоції. Тому першим компонентом ми обрали традиції побуту. В нашій виховній роботі ми зупинились на таких засобах як традиційний інтер'єр житла, побут та святкове вбрання. Проаналізувавши історико-етнографічні матеріали визначили найбільш яскраві елементи та їх регіональні особливості, які доступні для вивчення з дітьми старшого дошкільного віку.

Аналіз досліджень вчених-етнологів (Єгерев Ю., Кабузан В., Подов В., Темник Ю. та інших) дозволив нам зробити висновок про те, що особливість традиційного українського житла полягає у технологічній єдності, а саме розташовані по центру споруди сіни (сінь, сінці, хороми, боїще, баще) та розташовані по обидва боки від них житлову кімнату та підсобні приміщення для зберігання продуктів харчування, дрібного інвентарю та сезонного одягу (комору, кліть).

Цікавим для вивчення з дітьми старшого дошкільного віку є народний одяг. Народний костюм найбільш яскраво підкреслював належність людини до того чи іншого регіону. Невід'ємним компонентом вбрання на Україні вважали вінок – дівоча прикраса з живих або штучних квітів. Кожний вінок, сплетений українськими дівчатами, ставав витвором мистецтва. Відомий етнограф О. Воропай зазначає: «У плетінні вінків нашими дівчатами досягнуто не меншого мистецтва, ніж у вишиванні, тканні та мереживі. В залежності від індивідуальних особливостей, дівчата так комбінують барви і форму квітів у вінку, що він стає мистецьким твором…» [4, с. 298]. Використання народного вбрання у роботі з дітьми старшого дошкільного віку сприяє поглибленню знань про культуру рідного краю, посилює емоційний зв'язок дитини з минулим, створює підгрунття для формування патріотичних почуттів.

Неможливо уявити виховання дитини без народної іграшки. На її значення у вихованні підростаючого покоління вказували Е. Аркін, С. Русова, А. Усова та інші. Іграшки кожного народу мають свої педагогічні, художні і технічні традиції. В Україні вони характеризуються інтернаціональністю, оскільки наша держава досить різноманітна за етнографічним складом. Як зазначають дослідники (О. Батухтіна, Т. Коваленко, О. Кузіна та ін.) українські народні іграшки надзвичайно різноманітні, їх можна поділити на кілька видів: глиняні, дерев'яні, м'які (ганчіркові), солом'яні, сирні та іграшки з природного матеріалу (сіна, реп'яхів, рогози, листя, качанів кукурудзи, вербової кори, лози, льону, довгої трави, різноманітних квітів, овочів тощо).

Українська народна іграшка несе дітям доступні знання про працю, відпочинок людей у давнину, їхній побут, мистецтво, життя загалом. Народна іграшка поєднує дитину з історією її Батьківщини, пробуджує відчуття рідного коріння та сприяє формуванню позитивного ставлення до народних традицій, вчить поважати труд інших, дотримуватись певних правил та норм тощо. Згідно наукових висновків О. Батухтіної народні іграшки мають свої педагогічні, художні і технічні традиції. Оригінальність і неповторність народної іграшки визначається її національною своєрідністю відображення культури і побуту народу, символізує певні звичаєво-традиційні ознаки. Завдяки цьому українська народна іграшка є оптимальним засобом для формування елементів громадянських якостей [3].

У результаті ознайомлення дітей дошкільного віку із зазначеними традиціями у них мають сформуватись знання, які сприятимуть розвитку позитивного ставлення до традицій, поваги до старшого покоління, до своєї малої Батьківщини. На тлі цих емоцій необхідно розширювати знання дитини, пов'язуючи близьке з далеким: квіти коло хати – з народними традиціями їх використання, улюблені вироби (речі) рідних людей з народними ремеслами краю, пейзажі – з історичним минулим. На основі цього ми визначили наступні напрямки роботи: традиційні ремесла рідного краю; символи та обереги рідного краю.

У вихованні справжнього громадянина велике значення має формування таких громадянських якостей, як працелюбство та повага до праці інших людей. Саме з метою виховання цих якостей необхідно знайомити дітей з особливостями традиційних ремесел рідного краю. Як зазначає Л. Калуська, народні ремесла «свідчать про високу духовну культуру українського народу, про споконвічне прагнення до краси, розповідають про багатство рідного краю, традиції місцевого населення» [7, с. 12].

За твердженням О. Запорожця, О. Леонтьєва найбільший виховний вплив на дошкільника здійснюють ті елементи культури, які дитина здатна зрозуміти, а згодом відобразити у практичній і

творчій діяльності. Доведено, що лише у процесі діяльності дитина засвоює культурну спадщину народу, а відтак формується як особистість. Тому серед великого різноманіття народних ремесел ми обрали наступні: вишивка, гончарство, деревообробка, ткацтво, писанкарство.

Вишивка – надзвичайно поширений на всій території України вид народного мистецтва. Створюючи орнаменти, люди зверталися до природи, але не копіювали її, а переосмислювали і переносили деякі елементи природи на домашні речі, зокрема на вишивку. Одвічним символом-оберегом вважали рушник. На ньому кожна лінія чи завиток узору мали певне значення. Окремі знаки-символи не тільки прикрашали, а й повинні були охороняти, захищати, оберігати від злих духів, нести щастя.

В роботі з дітьми старшого дошкільного віку необхідно звертати увагу на своєрідність та неповторну красу кожного ремісного виробу, надавати можливість застосовувати набуті знання у практичній та творчій діяльності. Це, в свою чергу, сприятиме формуванню позитивного ставлення до народного мистецтва, поваги до праці інших, до рідного краю тощо.

Яскраво відображають самобутність рідного краю писанки. Традиція розмальовувати навесні яйця у слов'янських народів сягає епохи язичества. Писанки у слов'ян були пов'язані з комплексом весняної обрядовості. Назва «писанки» походить від слова «писати», в розумінні «прикрашати орнаментом». Оригінальні орнаменти писанок не тільки чарують своєю витонченістю та гармонійністю, а й несуть прадавні символи природи, єднають з традиціями минулого. В кожному регіоні і навіть майже у кожному селі були неповторні, самобутні орнаменти. Розмальовуючи писанки, діти дістають уявлення про народну символіку, традиції розписування писанок як оберегу, виховується інтерес до декоративно-прикладного мистецтва України, зосередженість, бажання вкласти частину своєї праці в українські традиції.

Таким чином, традиційні ремесла та промисли мають великий виховний потенціал. Але, як доводить практика, вироби народних ремесел сприймаються дошкільниками неоднозначно: одні викликають зацікавлення, інші – захоплення, а деякі – байдужість. Перед педагогом стоїть завдання не тільки збагатити уявлення та знання дошкільників про ремесла рідного краю і все, що з ними пов'язане, але й виявити емоційно-ціннісне ставлення до праці.

На основі отриманих знань мають виникнути нові емоції – пов'язані вже не лише з найближчим оточення, а зі своїм народом, країною. Що, в свою чергу, сприятиме формуванню таких громадянських якостей як взаємоповага, працьовитість, повага до звичаїв і традицій, терплячість,

Л. Обухова і О. Скрипченко зазначають, що емоції головним чином насичують всю діяльність дитини дошкільного віку. На думку дослідників, "...все, у що включається дошкільник,... повинно мати яскраве емоційне забарвлення, інакше діяльність не відбудеться або швидко зруйнується. Дитина, в силу свого віку, просто не здатна робити те, що їй не цікаво"

Тому одним із засобів формування громадянських якостей у дітей ми визначили народні свята. Ознайомлення з народними святами сприяє поглибленню емоційних зв'язків дитини з життям, працею та красою рідного народу. На цьому наголошували у своїх дослідженнях А. Богуш, І. Огієнко, К. Ушинський, С. Русова, Л. Калузька, та ін. Календарна обрядовість поділяється на чотири основних цикли: зимовий, весняний, літній та осінній. Як відомо з етнографічних джерел, кожний цикл обрядовості приурочувався, з одного боку, до природних явищ, і з іншого – до відповідних їм видів сільськогосподарської діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз джерельної бази з приводу українських народних традицій дає можливість зробити висновки про те, що різноманітні види прикладного мистецтва, звичаї та обряди рідного краю мають значний потенціал для формування громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку. Становлення громадянських якостей в старшому дошкільному віці здійснюється завдяки взаємодії різноманітних об'єктів соціальної дійсності, провідне місце серед яких займають традиції рідного краю. Найбільший вплив на формування громадянських якостей дітей мають такі компоненти, як традиційне житло, народний одяг, народна іграшка, традиційні ремесла, історичне минуле рідного краю та традиційні народні свята та обряди. Комплексне залучення традицій рідного краю у процес виховання (за умови ретельного добору та спрощенню змістовного навантаження) забезпечує основу для формування базових громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України / Л. В Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України [Електронний ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України, 23 листопада 2011 р. № 1392 // Веб сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/v_5-2736-12.
3. Батухтіна О. Г. Формування елементів національної культури у дітей шостого року життя засобами української народної іграшки / О. Г. Батухтіна : дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 232 с.
4. Воропай О. Звичаї нашого народу: етнографічний нарис. – К. : Акціонерне видавничо-поліграфічне товариство «Оберіг», – 1993. – 590 с.
5. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку навчання й виховання дітей.– Запоріжжя : ЛІПС. Лтд, 2000.–268 с.
6. Євтух В.Б., Марушкевич А.А.,Дем'яненко Н.М., Чепак В.В. Етнопедагогіка. – К. : Київський університет, 2003. – 149 с.
7. Калуська Л.В. Народні ремесла як засіб морально - трудового виховання старших дошкільників: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01.– Івано-Франківськ,1994.– 169 с.
8. Родинно-сімейна енциклопедія/ За ред. Ф. С. Арвата. – К. : Богдана, 1996. - 438 с. 208
9. Стельмахович М. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Т. 1. / М. Стельмахович ; [упоряд. : Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ковтун ; відп. за вип. З. Болюк, Б. Остафійчук, І. Будзак, Р. Зуб'як ; за заг. ред. Л. Калуської]. - Коломия (Івано-Франківська обл.) : Вік, 2011. – 520с.
10. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.3 – К. : Рад. шк., 1976.
11. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду / А. П. Усова. - М. : Просвещение, 1972. – 78 с.
12. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні: Рідне слово. Вибрані пед. твори: У 2-х т. / К. Д. Ушинський – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 342-346.

References

1. ArtemovaL. V., 2006. Istoriia pedahohiky Ukrainy [History of pedagogy of Ukraine]. Kyiv: Lybid.
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy [Elektronnyi resurs] : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy, 2011, [The basic component of preschool education in Ukraine [Electronic resource]: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine], 1392, Mode of access: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/v_5-2736-12.
3. BatukhtinaO. H., 1999. Formuvannia elementiv natsionalnoi kultury u ditei shostoho roku z hyttia zasobamy ukrainskoi narodnoi ihrashky [Formation of elements of national culture in children of the sixth year of life by means of Ukrainian folk toys], Dis Cand. ped Sciences: 13.00.01., p. 3.

4. VoropaiO., 1993. Zvychai nashoho narodu: etnohrafichnyi narys. – K. : Aktsionerne vydavnycho-polihrafichne tovarystvo «Oberih», — 590 s. [The customs of our people: an ethnographic essay]. Joint-Stock Publishing and Printing Society "Oberig".
5. Dytyna v doshkilni roky. Prohrama rozvytku navchannia y vykhovannia ditei, 2000. [A child in pre-school years. Program for the development of education and upbringing of children]. Zaporozhye: LIPS. Ltd.
6. IevtukhV.B., MarushkevychA.A., DemianenkoN.M., ChepakV.V., 2003. Etnopedahohika[Ethnopedagogy]. Kyiv: Kyivskyiuniversytet.
7. Kaluska L.V. Narodni remesla yak zasib moralno - trudovoho vykhovannia starshykh doshkilnykiv [Folk crafts as a means of moral and labor education of senior preschool children], Dis ... Candidate. ped Sciences: 13.00.01
8. Rodynno-simeina entsyklopediia, 1996. [Family and Family Encyclopedia]. Kyiv: Bogdana.
9. Stelmakhovich M., 2011.Selected pedagogical works [Text]: 2 t. T. 1. / M. Stelmakhovich; [order. : L. Kaluska, V. Kovtun, M. Kovtun; rep. for the issue Z. Bolyk, B. Ostafiychuk, I. Budzak, R. Zubiak; per community Ed. L. Kaluska]. - Kolomyia (Ivano-Frankivsk region): Age.
10. Sukhomlynskyi V.O., 1976.Sertse viddaiu ditiam Vybrani tvory. [I give my heart to children]. Kyiv: Radianska shkola.
11. UsovaA.P. Russkoe narodnoe tvorchestvo v detskom sadu, 1972. [Russian folk artin kindergarten] Moskva: Prosveshchenye.
12. Ushynskyi K.D., 1983. Pro narodnist u hromadianskomu vykhovanni: Ridne slovo. [About the nationality in civic education: native word], 1, - p. 342-346.

В статье проанализированы исследования ученых по проблеме формирования гражданских качеств у детей старшего дошкольного возраста. Раскрыто различные подходы к трактовке понятия «традиции». Определены основные структурные компоненты национальной культуры. Народные традиции, народная песня и история с различных источников - являются наилучшими средствами воспитания гражданина, позволяет охватить почти все базовые гражданские качества. Комплексное привлечение традиций родного края в процесс воспитания обеспечивает основу для формирования базовых гражданских качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *украинские традиции, родной край, культура, быт, народная игрушка, роспись крашанок, гражданские качества, старшие дошкольники.*

It has been determined in the article that the problem of education of a person as a citizen was always actual, but in the conditions of development of Ukrainian statehood is of extreme topicality. It is indicated in the main government documents. The research of scientists on the given problem in various aspects has been analyzed. The different approaches to the interpretation of the concept of "tradition" have been revealed. The basic structural components of national culture that are accessible to preschool children such as oral folk art, music and songs, folk games, folk art and crafts have been determined. It is stated that starting to educate civic qualities is necessary from an early childhood, and this will be helped by folk traditions, folk songs and history from various sources, which are the best means of educating a citizen, enabling to cover almost all basic civilian qualities.To begin the formation of civic qualities for familiarizing children of preschool age with the immediate environment. Therefore, the traditions of everyday life has been chosen as the first component. There are such means as the traditional interior of the dwelling, life and festive outfits.The folk toys have their own pedagogical, artistic and technical traditions. The originality and uniqueness of a folk toy is determined by its national originality, reflecting the culture and everyday life of the people, symbolizing certain customary-traditional features. Due to this, the Ukrainian folk toy is an optimal means for forming elements of civilian qualities.It is interesting to study folk clothes with children of the senior preschool age. A wreath was considered an integral part of Ukraine's clothing. Using folk costumes in work with children of the senior preschool age helps to deepen knowledge about the culture of the native land, enhances the emotional connection of the child with the past, creates the basis for the formation of patriotic feelings.It has been proved that only in the process of activity the child learns the cultural heritage of the people, and thus is formed as a person. Therefore, among the great variety of folk crafts the following have been chosen: embroidery, pottery, woodworking, weaving, easel painting.It has been indicated that it is necessary to provide the opportunity to apply the acquired knowledge in practical and creative activity. The original pysanka (Easter eggs) ornaments bear the ancient symbols of nature, united with the traditions of the past. Painting Easter eggs, interest in the arts and crafts of Ukraine is raised, concentration, the desire to put part of their work into Ukrainian traditions.Traditional crafts and handicrafts have great educational potential. The teacher must not only enrich the presentation of preschoolers about the crafts of his native land, but also reveal the emotional and value attitude to work, which will contribute to the formation of such civic qualities as mutual respect, diligence, respect for customs and traditions, patience.It has been determined that the main influence on the formation of civilian qualities are such components as traditional dwelling, folk clothes, folk toys, traditional crafts, historical past of the native land and traditional folk festivals and ceremonies. The comprehensive involvement of the native land traditions in the process of education provides the basis for the formation of basic civic qualities in children of the senior preschool age.

Key words*: Ukrainian traditions, native land, culture, life, folk toy, Easter eggs, civic qualities, senior preschool children.*

УДК 37.01; 780.616.432-053.5/.67(477.87)

Задорожний Ігор Зенонович,
кандидат мистецтвознавства, доцент,
Короленко Олена Олександрівна,
викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ОСВІТНЬО-МИСТЕЦЬКА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ В. Ф. ТЕЛИЧКА

У статті розглядаються дитячі фортепіанні твори закарпатського композитора Віктора Теличка. Аналізується структура збірника «Дитячий альбом», особливості тематики творів, їх дидактичне спрямування та особливості творчих засобів композитора у розкритті художньо-образного змісту, звертається увага на технічні труднощі творів та доцільність їх використання у процесі розвитку індивідуальних творчих якостей дітей, формування навичок гри на фортепіано.

Ключові слова: *фортепіанні твори для дітей, аплікатура, ритміка, музична освіта, виконавські навички.*

Постановка проблеми. Сучасні процеси реформувань та розвитку музично-педагогічної освіти в Україні вимагають розв'язання ряду завдань, з яких чи найважливішими є пошук шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва, необхідність спрямування діяльності навчальних закладів на модернізацію музично-педагогічного процесу, широке використання освітніх технологій, що забезпечують ефективність функціонування музичної

педагогіки.

В умовах реалізації завдань формування сучасної мистецької освіти України особливої ваги набуває й осмислення специфіки навчання та освоєння різних видів інструментального виконавства, зокрема фортепіанного як важливої складової професійної музичної освіти.

У вивченні національної музичної культури України актуальними залишається значне коло питань, які стосуються регіонів, зокрема й Закарпаття. Саме ХХ століття є одним із важливих етапів розвитку композиторської творчості, становлення професійної музичної освіти і культури краю. Активізація громадського життя, демократичний розвиток суспільства, різних видів музичного мистецтва сприяли інтенсифікації процесів, які впливали на композиторську діяльність, фортепіанну педагогіку та виконавську творчість.

Підготовка інструменталістів-виконавців, зокрема піаністів у спеціальних музичних закладах базується на сформованих педагогічних принципах тих чи інших представників фортепіанних шкіл, а також відзначається пошуком й утвердженням інновацій, апробацією різних методик фортепіанного навчання. Водночас, серед ряду питань навчання гри на фортепіано актуальним залишається визначення ефективності застосування того чи іншого музичного репертуару, навчально-дидактичного забезпечення музично-освітнього процесу, необхідність усвідомлення творчого доробку педагогів, композиторів в галузі спеціальної музичної освіти.

У наукових мистецтвознавчих, педагогічних та культурологічних дослідженнях останніх років виразно окреслились напрями і тенденції осмислення як музично-педагогічних технологій в галузі мистецької освіти, так і різних аспектів виконавського мистецтва, змісту сучасної навчальної музичної літератури та репертуару, специфіки композиторської творчості, що вказує на складність та системність зв'язків порушеної проблематики.

Окремі наукові дослідження присвячено вивченню різних типів фортепіанних збірників, зокрема «Дитячого альбому» (Р. Шуман Ж. Бізе, К. Дебюсі, П. Чайковський) [1], розглядається проблематика їх використання у музично-виконавському вихованні учнів [2].

Різносторонні аспекти розвитку музичної освіти і культури Закарпаття стають предметом студій ряду науковців, які поглиблено вивчають та узагальнюють творчість відомих композиторів [3; 5; 12], зокрема і В. Теличка [6; 13], діяльність музичних навчальних закладів, виконавців та педагогів [6–9].

Безперечно, лише за умов аналізу збірок музичних творів та композиторської творчості, застосування експерименту та різних методик у навчальному процесі, врахування індивідуальних даних кожної особистості можна більш глибше пізнати специфіку використання освітніх технологій в галузі спеціальної музичної освіти, спрямованої на розвиток дитячої музичної творчості.

При безсумнівній науковій і пізнавальній значущості ряду наукових розвідок, праць, актуальною залишається необхідність висвітлення творчого методу Віктора Теличка, особливостей розкриття художньо-образного змісту та методичного спрямування фортепіанних творів збірки «Дитячий альбом».

Мета статті: проаналізувати зміст, тематику та художні особливості фортепіанних творів композитора в контексті формування і розвитку творчих виконавських якостей дітей.

Результати дослідження. Важливими завданнями спеціальної музичної освіти є розвиток творчих здібностей дітей, формування духовно-естетичного досвіду кожної особистості на основі творів національної та світової музичної культури. У цьому контексті процес підготовки піаністів повинен бути комплексним, спрямованим на розвиток виконавської техніки, оволодіння практичними навиками сольного й ансамблевого музикування, опанування музичної мови, за допомогою якої розкривається художньо-образний зміст творів різних жанрів, епох і стилів.

Безперечно, основна увага педагогів на початкових етапах спрямовується на вибір репертуару, який здатен забезпечувати реалізацію ряду методичних принципів, теоретичних і практичних завдань навчання гри на фортепіано.

У вирішенні даної проблематики важливий внесок належить композиторам Закарпаття. В останні десятиріччя вийшли друком ряд збірок [4; 11; 14], зокрема «Фортепіанні твори композиторів Закарпаття», до якої увійшли маловідомі твори, що довший час знаходилися в рукописах: «Пастораль», «Маленька фантазія» З.Лендєла, Соната для фортепіано Д.Задора, два твори С. Мартона – «Спомин» і «П'єса», три твори В.Теличка – «Моїй матусі», «Старовинний танець» і «П'єса» (Zongoradarab) [14].У творах представлена різностороння композиторська техніка, яскраві і своєрідні елементи народно-пісенних інтонацій українського, угорського, чеського та румунського фольклору, що є добрим прикладом доповнення педагогічного репертуару учнів початкових, середніх і старших класів дитячих спеціальних музичних шкіл.

В. Теличко – композитор, піаніст, заслужений діяч мистецтв України, лауреат премій ім. Д. Задора та премії ім. братів Шерегіїв, викладач-методист Ужгородського державного музичного училища ім. Д. Є. Задора, доцент Мукачівського державного університету, голова Закарпатської організації Національної спілки композиторів України [13] є автором ряду фортепіанних творів (Соната (1991), 12 прелюдій (1996), Варіації (1990), Румунські народні мелодії, Сюїта для 2-х фортепіано, мініатюри «Канон», «П'єса» (Zongoradarab), «Старовинний танок») [14], а також для початківців, які увійшли до збірки «Дитячий альбом» [11].

Структурування і зміст «Дитячого альбому» відповідає типовим зразкам фортепіанних творів для дітей, що присвячені, як зазначається у вихідних даних, онучкам Ангеліні та Анні.

Художньо-образний зміст творів «Дитячого альбому» супроводжується цікавими малюнками та методичними поясненнями англійською та німецькою мовами. Розташування творів підпорядковується певній циклічності та структуруванню за тематикою. Перший цикл – це п′єси, у яких зображені портрети рідних людей, улюблені іграшки, розваги («Ранок», «Наша бабуся», «Ведмедик Анни», «Коник Ангеліни», «Вальс Ангеліни»). Другий – це танці та народно-пісенні інтонації Закарпаття («Коломийки», «Тропотянка», «Паде дощ», «Про Закарпаття»). І третій – це п'єси, ансамблі в дві, чотири і шість рук, в яких композитор намагається передати переживання дітьми своєрідних «музичних подорожей» різними країнами («Про Шотландію», «Довга дорога», «Про Словачину», «Про Японію» і ін.)

Слід відзначити, що кожна п'єса супроводжується коментарями та порадами, які належать Тетяні Теличко [11, с. 42–44]. Зупинимось коротко на аналізі окремих творів, їх дидактичному спрямуванні, визначаючи при цьому специфіку подолання технічних труднощів та характерні особливості формування виконавських навиків на початкових етапах навчання гри на фортепіано.

У п'єсі «Ранок», автор досить оригінально застосовує елементи політональності, діатонічні кластери, які специфічно передають відчуття та асоціації ранкової пори. Лірична п'єса «Моя мама», нагадуючи колискову, може слугувати розвитку вмінь слухати мелодичну лінію, набувати навиків виконання фразування та мелодичних фігурацій у лівій руці.

Приклад засвоєння елементів поліфонічного розвитку представлено в п'єсі «Наша бабуся», де на основі імітацій та різнотембрового забарвлення голосів у кантиленному, спокійному характері своєрідно передається діалог онучки та бабусі [11, с.8].

Цікавими є засоби розкриття образу маленького ведмедика у п'єсі «Ведмедик Анни». П'єса звучить в низькому регістрі (тональність Des-dur), створюючи особливий і своєрідний колорит. Музична мова, виклад добре сприяють розвитку асоціацій, музичного уявлення образу ведмедика. У методичних порадах збірника відзначається необхідність звернення уваги на підібр зручної аплікатури, що дуже важливо у забезпеченні якісного виконання характерних мотивів у лівій руці [11, с. 9].

Приклад виховання навичок метроритмічної стійкості,

штрихів, пружності й міцності пальцьового та кистьового *stacatto* представлено у п'єсі «Коник Ангеліни» (темп *allegretto*). Тут автор застосовує ритмоінтонаційні формули, побудовані на остинатному русі в лівій руці, що передає цокіт підків коника. Відповідно до можливостей дитини, твір рекомендується виконувати у різних темпах, як пожвавлено, так і досить рухливо.

У ряді наступних фортепіанних творів («Про Закарпаття», «Коломийки», «Тропотянка», «Паде дощ») композитор використовує регіональний народно-пісенний матеріал. Так, в основі п'єси «Про Закарпаття», яка носить бадьорий, активний, життєрадісний характер, лежить народна пісня «Ми прийшли із Верховини». Невеликий діапазон, зручна фактура сприятиме формуванню навиків позиційної аплікатури, ритмічної стійкості, відчуття пульсу, вмінню виконувати ритміку синкоп [11, с. 42].

Досить оригінально, на основі поєднання одноіменного мажору та мінору (лідійського та дорійського ладу), здійснюється розгортання музично-тематичного матеріалу у п'єсі «Коломийки». Характерні елементи фольклорних інтонацій урізноманітнюють музичне сприймання, збагачують відчуття акцентності та пульсації танцювальних формул, що так необхідно у засвоєнні точності виконання синкоп, формування відчуття незалежності рук.

Яскравий колорит різномантіної ритміки представлено у п'єсі «Тропотянка», в основі якої лежить мелодія популярного закарпатського танцю. У процесі розучування твору важливим є вибір правильної аплікатури, контролювання координації рук, формування точності виконання штрихів *legato* і *staccato* [11, с.43]. Значна увага педагога повинна бути спрямована на засвоєння ритміки, синкоп, міри силового виділення звуків та виконання форшлагів, які створюють і передають відповідний емоційний настрій, захоплюють динамікою руху, виражають специфічні періодичні підскоки, характерні для народного танцю.

Легкість та рухливість зберігається у п'єсі «Паде дощ», де використано популярну закарпатську народну пісню. Завдяки широкій теситурі, наявності різних штрихів п'єсу доцільно використовувати у формуванні навичок пальцьового та кистьового *staccato*, виховання піаністичної свободи та віртуозності [11, с.43].

Наступний ряд творів написаний в характері своєрідних музичних подорожей («Про Шотландію», «Довга дорога», «Про Словачину», «Про Японію»), у яких мелоритміка нагадує музичні інтонації характерні для різних народів світу. Тут також представлено і п'єси-ансамблі у дві, чотири, шість рук рекомендовані для вивчення учнями 2-3 класів спеціалізовах шкіл естетичного виховання. Наприклад, п'єса «Про Словаччину» – це ансамбль у шість рук бадьорого, життєрадісного характеру, в основі якого покладено словацьку народну пісню.

Фортепіанні ансамблі у чотири руки – це твори «Про Японію», «Про Австрію», «Про Румунію». У п'єсі «Про Японію», що рекомендована для виконання початківцями, композитор використовує перемінний пентатонічний лад (фа# – ре#) із специфічним викладом музичного матеріалу на основі використання чорних клавіш, другого і третього пальців рук, що є цікавим і оригінальним засобом опанування дитиною аплікатури, засвоєння і сприймання приключових знаків. У п'єсі «Про Австрію» автор змальовує картину народного свята з характерним тридольним танцювальним ритмом та інтонаціями австрійського йодлю. У процесі вивчення твору доцільно правильно вибрати темп, підібрати зручну аплікатуру, так як певні труднощі виникають при виконанні секстолів та септолів [11].

Для старших класів рекомендовано ансамбль в чотири руки «Про Румунію», в основі якого мелодія румунського народного танцю «Інвертіта» (коло). Музика тут контрастна, барвиста, емоційна, різнофактурна, яка вимагає технічно точного і якісного виконання мордентів, форшлагів, синкопованого ритму, трелів та змін темпів між розділами п'єси [11].

Позитивною стороною творчого спрямування композитора є увага та акцент на залучення дітей до ансамблевої гри, яка забезпечує розвиток музичних здібностей та виконавських якостей, образно-емоційного мислення, слухового контролю, уміння утримувати ритмічний ансамбль, відчувати і розуміти дії партнера, контролювати й оцінювати виконавський процес твору.

Таким чином, у творах «Дитячого альбому» враховано вікові та індивідувальні особливості, різні рівні підготовки та можливості учнів. Автор своєрідно та оригінально поєднує сучасну музичну мову із фольклорними елементами, урізноманітнює форму та інструменталізує виклад музичного матеріалу. Народні теми-мелодії обрамляються супроводом специфічних синкопових конструкцій, у зіставленні тембрових змін та забарвлень, поєднанні ладів, оригінально застосовуються клястери та ритмоінтонації.

Фортепіанні п'єси, ансамблі для дітей представляють різносторонній дидактичний матеріал застосування прийомів виконання форшлагів, «стрибків», динаміки та штрихів, оволодіння аплікатурою і кантиленною технікою, гри в ансамблі, в емоційному переживанні та усвідомленні народно-пісенних інтонацій як засобів музичної виразності, за допомогою яких формується зображально-асоціативний характер та художньо-образний зміст творів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Педагогічна, мистецька цінність, загальна тематика дитячих творів В.Теличка переконливо засвідчує спрямування на збагачення досвіду, розвитку музичного сприймання, творчої уяви та фантазії, музично-естетичних якостей дітей, а також є добрим прикладом шляхів реалізації методичних та практичних завдань початкових етапів навчання гри на фортепіано в умовах спеціалізованих шкіл музично-естетичного виховання.

Список використаних джерел

1. Булкін А.І. Фортепіанний Дитячий альбом: шляхи становлення, поетика жанру: Автореф. дис. канд. … мистецтвознавства: 17.00.03. / А.І. Булкін; Київ: НМАУ імені П.І.Чайковського, 2005. – 20 с.
2. Булкін А. Про використання збірок фортепіанних дитячих п'єс в музично-виконавському вихованні учня // Українська фортепіанна музика та виконавство: стильові особливості, зв'язки з музичною культурою Західної Європи: зб.ст. – Львів, 1994. – С. 36 – 41
3. Короленко О. Симфонічна творчість Іштвана Мартона// Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення. Збірка статей, есе про музичну культуру Закарпаття (українською та російською мовами). Випуск другий – Ужгород: «Карпати», 2010. – С. 330–354.
4. Музика Срібної землі: Твори для дітей та юнацтва. Том 1. – Ужгород: Всеукраїнське державне видавництво «Карпати», 2017.
5. Піцур Н.Т. Іштван Мартон. Творчий портрет: Монографічний нарис. – Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ комітету інформації, 1998. – 68 с.
6. Попова І. Музична культура Закарпаття у минулому та сьогоденні // Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення / Збірка статей, есе про музичну культуру Закарпаття (укр. та рос. мовами). Випуск третій – Ужгород: «Карпати», 2016. – С.31–41.
7. Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення. Збірка статей, есе про музичну культуру Закарпаття. – Ужгород: Карпати, 2005. – 420 с., іл.
8. Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення. Збірка статей, есе про музичну культуру Закарпаття (українською та російською мовами). Випуск другий – Ужгород: «Карпати», 2010. – 504 с., іл.
9. Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення / Збірка статей, есе про музичну культуру Закарпаття (укр. та рос. мовами). Випуск третій – Ужгород: «Карпати», 2016. – 520 с., іл.
10. Росул Т. Музичне життя Закарпаття 20-30-х років XX століття: Монографія / Т. Росул – Ужгород : ПоліПринт. – 2002. – 208 с.

11. Теличко В. Ф. Дитячий альбом (для шкіл естетичного виховання) – Ужгород: Карпати, 2016. – 48 с.
12. Теличко В. Дезидерій Задор і професійна композиторська традиція в Закарпатті в другій половині XX століття // Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення / Збірка статей, есе про музичну культуру Закарпаття (укр. та рос. мовами). Випуск третій – Ужгород: «Карпати», 2016.– С.42–47
13. Тетерюк Ю. Музикант, композитор, педагог… Штрихи до творчого портерета Віктора Теличка / Культурологічні джерела. №2 (18). – Ужгород, 2012. – С.37– 39.
14. Фортепіанні твори композиторів Закарпаття. Педагогічний репертуар / упор. Соколовська В.В. – Львів: ЛДМА ім. М.В.Лисенка, 2007. – 40 с.

References

1. Bulkin A.I. (2005), Formuvannya moral'noyi pozytsiyi pochynayet'sya z dytynstva [Piano children's album: stages of formation, poetics of the genre: author's abstract of dissertation ... art studies: 17.00.03], Kyiv: NMAU named after P.I. Chaikovskyi, 20 p.
2. Bulkin A. (1994), Pro vykorystannya zbirok fortepiannykh dytyachykh p'yes v muzychno-vykonavs'komu vykhovanni uchnya [On the use of collections of piano children's plays in musical and performing education of a student], Ukrainian piano music and performance: stylistic peculiarities, coherence with musical culture of Western Europe: collection of articles, Lviv, P. 36 – 41
3. Korolenko O. (2010), Symfonichna tvorchist' Ishtvana Martona [Symphonic work of Istvan Marton], Professional music culture of Transcarpathia: stages of formation. Collection of articles, essays on musical culture of Transcarpathia (in Ukrainian and Russian languages), Second issue, Uzhhorod: «Karpaty», P. 330–354.
4. Muzyka Sribnoyi Zemli : tvory dlya ditey ta yunatstva [Music of Silver Land: works for children and youth] (2017), Vol.1., Uzhhorod: Karpaty, 184 p.
5. Pitsur N.T. (1998), Ishtvan Marton. Tvorchyy portret: monohrafichnyy narys [Istvan Marton. Creative portrait: monograph sketch], Uzhhorod: Self-supporting Editorial and Publishing Department of Information Committee, 68 p.
6. Popova I. (2016), Muzychna kul'tura Zakarpattya u mynulomu ta s'ohodenni [Transcarpathian Music Culture in the Past and Present], Professional music culture of Transcarpathia: stages of formation. Collection of articles, essays on musical culture of Transcarpathia (in Ukrainian and Russian languages), Third issue, Uzhhorod: «Karpaty», P.31–41.
7. Profesiyna muzychna kul'tura Zakarpattya: etapy stanovlennya. Zbirka statey, ese pro muzychnu kul'turu Zakarpattya [Professional music culture of Transcarpathia: stages of formation. Collection of articles, essays on musical culture of Transcarpathia], (2005), Uzhhorod: Karpaty, 420 p.
8. Profesiyna muzychna kul'tura Zakarpattya: etapy stanovlennya. Zbirka statey, ese pro muzychnu kul'turu Zakarpattya (ukrayins'koyu ta rosiys'koyu movamy) [Professional music culture of Transcarpathia: stages of formation. Collection of articles, essays on musical culture of Transcarpathia (in Ukrainian and Russian languages)] (2010), Second issue, Uzhhorod: «Karpaty», 504 p.
9. Profesiyna muzychna kul'tura Zakarpattya: etapy stanovlennya. Zbirka statey, ese pro muzychnu kul'turu Zakarpattya (ukr. ta ros. movamy) [Professional music culture of Transcarpathia: stages of formation. Collection of articles, essays on musical culture of Transcarpathia (in Ukrainian and Russian languages)] (2016), Third issue, Uzhhorod: «Karpaty», 520 p.
10. Rosul T. (2002), Muzychne zhyttya Zakarpattya 20-30-kh rokiv KhKh stolittya: monohrafiya [Musical life of Transcarpathia in 20s and 30s of 20th century: monograph], Uzhhorod : PoliPrint, 208 p.
11. Telychko V.F. (2016), Dytyachyy al'bom (dlya shkil estetychnoho vykhovannya) [Children's Album (for aesthetic education schools)], Uzhhorod: Karpaty, 48 p.
12. Telychko V. (2016), Dezyderiy Zador i profesiyna kompozytors'ka tradytsiya v Zakarpatti v druhiy polovyni XX stolittya [Desiderius Zador and professional composer tradition in Transcarpathia in the second half of 20th century], Professional music culture of Transcarpathia: stages of formation. Collection of articles, essays on musical culture of Transcarpathia (in Ukrainian and Russian languages); Third issue, Uzhhorod: «Karpaty», P.42–47
13. Teteriuk Yu. (2012), Muzykant, kompozytor, pedahoh… Shtrykhy do tvorchoho portreta Viktora Telychka [Musician, composer, teacher ... Details to creative portrait of Victor Telychko], Cultural sources, No. 2 (18), Uzhhorod, P.37– 39.
14. Sokolovska V.V., writer (2007), Fortepianni tvory kompozytoriv Zakarpattya. Pedahohichnyy repertuar [Piano works of Transcarpathian composers. Pedagogical repertoire], Lviv: LNMA named after M.V. Lysenko, 40 p.

В статье рассматриваются детские фортепианные произведения закарпатского композитора Виктора Теличко. Анализируется структура сборника «Детский альбом», особенности тематики произведений, рассматривается их дидактическое направление, особенности творческого подхода в раскрытии художественно-образного содержания, концентрируется внимание на технических сложностях произведений и целесообразность использования их в процессе развития индивидуальных творческих качеств детей, формирования навыков игры на фортепиано.

Ключевые слова: *фортепианные произведения для детей, аппликатура, ритмика, музыкальное образование, исполнительские навыки.*

The necessity of comprehension of educational technologies' application is gaining in significance in the sphere of musical art, instrumental performance due to numerous reforms in the educational system. The art of playing piano is a constituent part of complete higher music education, in particular. Training of performing musicians, pianists, for instance is based upon certain developed teaching principles of representatives of different piano schools. Assessment of efficacy of using one or another musical repertoire and didactic ensuring of music and educational processes are still listed among pressing problems related to piano teaching. Among other important purposes of specialized music education one can single out development of children's creative skills, one's personal formation of spiritual and cultural experience, based on compositions pertaining to national and world music culture. In such a context the training process of pianists must be all-embracing, in other words, it is must be aimed at performance technique development, mastering both the practical skills of ensemble playing and the language of music itself. The music language exposes artistic and image-bearing contents of compositions, which belong to different genres, epochs and styles. Quite a few modern researchers analyze and generalize works of prominent composers and examine various aspects of music education and cultural development of Transcarpathia. Viktor Telychko is a renowned Transcarpathian composer who created a wide range of piano pieces for children. Many of them happen to feature in the set titled "Children's Album". Both artistic and image-bearing content of "Children's Album" pieces is amplified with fascinating images and methodical explanations in English and German. The arrangement of pieces is stipulated by a certain cyclicity and subject structuring. The first cycle consists of piano pieces, portraying kith and kin, favorite toys, leisure, entertainments ("Morning", "Our grannie", "Anna's Teddy", Angelina's Hobbyhorse", "Angelina's Waltz"). The second cycle consists of Transcarpathian dances and folk songs' intonations (Kolomyjkas", "Tropotianka", "The rain is

falling", "About Transcarpathia"). And the third cycle consists of pieces, ensembles such as "About Scotland", "Long road", "About Slovakia", "About Japan" etc. The composer uses these pieces to convey children's impressions gained during "musical journeys" to foreign countries. Pieces featuring in Telychko's "Children's Album" are age-appropriate. Furthermore, they approach pupils' individual characteristics, levels of training and abilities. The composer fuses modern musical language with folklore elements, diversifies the shape and instrumentalizes the exposition of music content/material in a distinctive manner. Folk themes and melodies are framed by accompaniment of specific syncopated constructions, which are juxtaposed with timbre changes and colorings, fusion of modes. In addition to that, one ought to notice the original use of tone clusters and rhythmic intonations. Piano pieces and children's ensembles are in essence well-rounded didactic material for applying numerous techniques such as grace notes, leaps, dynamics. Mastering the fingering and cantilena technique, ensemble play with emotional resonance and perception of folk song intonations as a mode of musical expressiveness favor shaping figurative and associative character and image-bearing content of works. Pedagogic and artistic values and the subject matter of children's pieces by V. Telychko convincingly ascertain the aim at increasing knowledge and experience, enhancing development of musical perception, creative imagination as well as children's musical and aesthetic qualities. Moreover, they serve as a suitable example of implementing sundry methodical and attaining practical goals of beginner-level piano play at specialized music and art schools.

Key words: *piano pieces for children, fingering, rhythmics, music education, performance skills.*

УДК 378.147

Комар Ольга Анатоліївна,
доктор педагогічних наук,професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань

СУТНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті йдеться про професійну підготовку майбутніх учителів до застосування ними інтерактивної технології у навчальному процесі початкової школи. Дається пояснення суті інтерактивного навчання та визначаються групи інтерактивних вправ. Розкривається сутність інтерактивного навчання, яка полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх студентів. Надаються приклади практичного застосування інтерактивних вправ при навчання майбутніх учителів у ЗВО. Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів через інтерактивне навчання підтвердив практичний досвід

Ключові слова: *інновація педагогічна, інтерактивне навчання, інтеракція, інтерактивні технології, інтерактивна лекція, співробітництво.*

Постановка проблеми. «Нова українська школа – це школа для життя у XXI столітті. Ви бачите, як змінюються технології, як розвивається суспільство, зараз ми не можемо точно знати, з якими викликами зустрінуться діти, які зараз навчаються у школі. Тому ми хочемо перейти від школи, яка напихає дітей знаннями, які дуже швидко застарівають, до школи, яка вчить знання використовувати» – наголошує Л. Гриневич [5].

В умовах нової української школи має працювати компетентний і лабільний учитель. Нині інтенсивно має відбуватися підготовка такого педагога. Інтерактивне навчання передбачає абсолютно новий підхід до навчання студентів у вищому закладі освіти. У процесі інтерактивного спілкування студенти мають змогу висловлювати свої думки, пропозиції, критику; сприймати різні думки і міркування, осмислювати їх і робити умовиводи; вчаться бути толерантними і витриманими до міркувань і висловлювань своїх колег. Викладач же виступає в ролі наставника, порадника і, ні в якому разі, не карателя, критика тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз широкого кола різних джерел показав, що в педагогічній науці приділяється значна увага проблемі фахової підготовки майбутнього вчителя, в тому числі і формуванню в нього технологічних умінь. Зокрема, проблемі формування і розвитку загальнопедагогічних умінь майбутніх учителів присвячені праці В. Бондаря, С. Гончаренка, В. Кан-Калика, О. Коберника, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза, О. Плахотник, О. Пометун, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьоніна, М. Сметанського та ін. Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти розкриваються в дослідженнях В. Арнаутова, І. Беха, В. Бондаря, О. Біди, С. Власенко, М. Гриньової, П. Гусака, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Коваль, А. Кузьмінського, М. Левшина, С. Малих, С. Мамрич, С. Мартиненко, І. Пальшкової, Л. Пєтухової, В. Рубцова, І. Руснака, О. Сергеєнкової, І.Шапошнікової та ін.

Заслуговують на увагу наукові праці, присвячені дослідженню проблеми інтерактивного навчання. Окремі дослідники розглядають можливості інтерактивного навчання для розвитку здібностей та особистісних якостей студентів, їх пізнавальних інтересів (С. Бізяєва, О. Сорочинська), екзистенціальних цінностей (А. Алімпієва, Н. Бондаренко), комунікативної компетенції та спілкування (М. Винокурова, Л. Гейхман, І. Сімаєва), творчих здібностей студентів (Р. Рафікова), англомовної лексичної компетенції (Ю. Семенчук).

Інтерес дослідників викликають і такі дидактичні аспекти застосування інтеракції як розробка інтерактивних навчальних курсів (І. Горбаченко), педагогічні умови застосування інтерактивних форм навчання в педагогічному ВНЗ (Т. Добриніна), запровадження інтеракції у передпрофільну підготовку учнів сільської школи (А. Закієва).

Частина досліджень пов'язана із запровадженням інтерактивної технології у викладання різних предметів загальноосвітньої школи: географії (П. Кирилов, О. Шувалова), англійської мови (Г. Крівчикова), дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів (Н. Коломієць), геометрії (А. Рижков), фізики (Н. Шолохова). О. Єльникова розкрила питання управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу.

Останніми роками арсенал педагогічних технологій збагатився ще однією – інтерактивною (О. Пометун, Г. Селевко, Н. Суворова, С. Уткін та ін.), яка відповідає потребам сучасної освітньої ситуації у пошуку та запровадженні нових форм навчальної взаємодії між учасниками процесу навчання. Зберігаючи кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу, ця технологія засновується на взаєморозумінні та співпраці не лише вчителя з учнями, а й учнів між собою. Тому, окрім навчальних цілей, у процесі подібної взаємодії учні усвідомлюють цінність інших людей, їх думок та інтересів, у них формується потреба в спілкуванні, емпатія, що характерно для найкращих моделей суб'єкт-суб'єктного і особистісно орієнтованого навчання.

Мета статті: показати суть інтерактивної технології та її застосування у навчальному процесі з підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Результати дослідження. «Сутність інтерактивного навчання, полягає в тому що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами

навчання» [3, с.5]. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем, що сприяє створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером студентського колективу.

Інтерактивну технологію навчання О. Пометун, Л. Пироженко умовно поділили на групи залежно від доцільної для їх використання форми навчальної діяльності. У сучасній педагогіці вирізняють чотири форми навчальної діяльності:

1. Парну (робота суб'єкта з педагогом чи однолітками один на один).
2. Фронтальну (учитель навчає одночасно групу суб'єктів або всю академічну групу).
3. Групову або кооперативну (всі суб'єкти навчають один одного).
4. Індивідуальну (самостійну роботу суб'єкта) [3].

Інтерактивне навчання використовують в разі застосування фронтальної й кооперативної форм організації навчальної діяльності студентів (інтерактивн технологія передбачає саме ці дві форми, кожна з цих форм має свої особливості, на які необхідно зважати при визначенні способів організації засвоєння студентами знань).

На заході розроблено багато методик, що застосовуються в інтерактивному навчанні. Це і робота в малих групах, і дискусії, турніри, диспути, дибати, "міні-уроки", брейстормінг, ділові ігри, імітаційні ігри, ситуаційні вправи, задачі, проблеми, вправи, "Puzzle" та ін. Ці методики можна застосувати як для викладання, засвоєння нового матеріалу, так і для перевірки знань студентів. Розглянемо ті з них, які ми застосовуємо на заняттях з методики математики.

Модель групового вирішення проблеми за допомогою метафоричного мислення має назву «Синектика». Це модель групової творчої діяльності та навчального дослідження, яка розробляється у зарубіжній педагогіці, з 1960^{x} років. Синектика (Synectics) вміщує досвід застосування відомого методу групової генерації ідей, який має назву «мозкова атака», або «мозковий штурм" (Brainstorming). Синектика розвивалась як спільна пошукова діяльність у вирішенні проблем експертними групами з використанням домислів, сміливих гіпотез, «хибних ідей» та інтуїтивних рішень.

Організація навчальної роботи за синектикою передбачає такі дії:

1. Початкове висунення проблеми, яка є досить складною для вирішення.
2. Аналіз проблеми та повідомлення необхідної інформації. Роль експерта, який повинен компетентно оцінити доповідь-повідомлення, може виконувати викладач або підготовлений до такої роботи студент. На цьому етапі застосовують різноманітні інформаційні джерела, тому, що збирання фактів закладає ґрунт для вирішення проблеми.
3. З'ясування можливостей вирішення проблеми шляхом детального аналізу та коментування викладачем та експертом усіх висунутих варіантів з поясненням причин, за якими деякі з них відхилено.
4. Переформування проблеми кожним студентом самостійно своїми словами так, як він її розуміє, з метою наближення завдання до себе самого.
5. Спільний вибір одного з варіантів переформулювання проблеми, початковий варіант тимчасово відкидається.
6. Висунення образних аналогій з залученням «метафоричних» описів та явищ, що уміщує проблема. Важливо на цьому етапі робити поряд із прямими зіставляннями предметів і явищ, наводити «особистісні» та «символічні» аналогії (два-три слова), можливі навіть аналогії «фантастичні».
7. Пристосування окреслених групою підходів до вирішення або готових рішень до вимог що закладені у самій проблемі. На цьому, останньому етапі, з'ясовуємо, чи проблема є вирішеною, чи потрібно обрати новий шлях пошуку правильного рішення.

Отже, слід пам'ятати, що синектика як метод організації роботи вміщує низку уявлень про природу творчої діяльності і можливостей її цілеспрямованого і внесення у навчальний процес. Можливі два варіанти використання моделі: 1) синектичний – створення нових уявлень від відомого до невідомого; 2) аналітичний – оволодіння новими уявленнями від невідомого до відомого.

На практичних заняттях доцільно застосовувати дискусії. Дискусія повинна бути проблемною. Викладач повинен надати можливість висловити думку всім бажаючим і ні в якому разі не нав'язувати свою. У своїй роботі ми використовуємо різні прийоми обміну думок, які являють собою такі форми дискусії:

- «круглий стіл»: бесіда, у якій на рівних бере участь невелика група студентів (до 5 чоловік) та під час якої відбувається обмін думками як між ними, так і з «аудиторією» (решта групи);
- «засідання експертної групи» («панельна дискусія»): спільне обговорення висунутої проблеми учасниками групи (4-5 студентів з визначенням заздалегідь головою) та обговорення доповіді (досить стислої) кожного з них, у якій доповідач висловлює свою позицію;
- «форум»: обговорення, що нагадує «засідання експертної групи», у ході якого ця група обмінюється думками з «аудиторією»;
- «дебати»: формалізоване обговорення, яке побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників представників двох протилежних команд-суперників та заперечень. Варіантами такого обговорення є "британські дебати", що фактично відтворюють процедуру обговорення проблемних питань у Британському парламенті;
- «засідання суду»: обговорення, що імітує слухання справи у суді. На якому розподіляються ролі всіх учасників.

Серед форм навчальної дискусії можна виділити і «техніку акваріума». – Це особливий варіант організації групової взаємодії. [3, с.135 – 136]. Це різновид дискусії застосовується у роботі з матеріалом, зміст якого пов'язаний з суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями.

Введення в сучасні навчальні заклади України інтерактивних методик у викладання фахових дисциплін дає можливість докорінно змінити ставлення до об'єкту навчання, перетворивши його на суб'єкт, тобто зробити студента співавтором своєї версії, семінарського заняття тощо [1, с.4].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії усіх учасників навчального процесу. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [1, с.7].

Фронтальні вправи інтерактивного навчання (за О. І. Пометун) передбачають одночасну спільну роботу всієї групи. Питання і завдання викладача примушують задуматися над проблемою і колективно її вирішити. Разом з тим викладач заохочує всіх учасників і учасниць до висловлення своїх ідей, до участі у дискусії. Різновидом загально групового обговорення є вправа «Мікрофон», що надає можливості кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання, або висловлюючи свою думку чи позицію. Прийом «Незакінчені речення» часто поєднують із «Мікрофоном». Він дає змогу грунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими.

Кооперативним навчанням називається такий варіант його організації, за якого студенти працюють у невеликих групах, щоб забезпечити найефективніший навчальний процес для себе і своїх товаришів. Одержавши інструкції від викладача, студенти об'єднуються в невеликі групи. Потім вони виконують завдання –

поки всі члени групи не зрозуміють і не виконають його успішно. У ситуаціях кооперативного навчання існує позитивна взаємозалежність цілей, що їх досягають студенти: вони розуміють, що можуть досягти своїх особистих цілей тільки якщо їхні товариші по групі також досягнуть успіху. До кооперативних вправ відносяться такі : робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах, акваріум.

Велику роль при навчанні студентів приділяють рольовим іграм. Дидактична (навчальна) гра – це гра за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого ігрового результату (за М. Кларіним). На відміну від ігрової діяльності цілеспрямована гра уміщує момент змагання [4, с.90]. Дидактичні ігри ми застосовуємо при проектуванні та проведенні (і обговоренні) фрагментів уроків. Це дає можливість студенту побувати в ролі вчителя і відчути всю відповідальність такої роботи.

Протягом кількох останніх років ми застосовуємо перераховані вище форми роботи і дійшли висновку, що вони мають свої переваги у порівнянні з традиційними методиками проведення практичних занять із студентами. Основними з них можна назвати такі: за однаковий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший; висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; формується вміння співпрацювати; формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між студентами; розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль) тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищезазначене, звернемо увагу на те, що організовувати підготовку студентів доцільно за інтегрованим принципом, організовуючи навчання студентів системно, послідовно: а) спочатку ознайомлюючи їх з процесом інтерактивного навчання – навчання за інтерактивною технологією (набуття особистого досвіду); б) вивчення теорії та методики інтерактивного навчання у процесі засвоєння спецкурсу та фахових методик бакалаврами (набуття знань та елементарних умінь застосовувати інтерактивні технології); в) вивчення курсів «Теорія та технології освітньої галузі …Математика, …Мова, …Природознавство» фахівцями (закріплення знань та набуття професійних умінь у застосуванні інтерактивної технології у навчальному процесі початкової школи). Визначення важливої ролі педагогічної практики при формуванні знань і умінь у майбутніх вчителів початкової школи застосовувати інтерактивну технологію у навчанні молодших школярів мало значення при фаховій підготовці у вищому закладі освіти.

Саме через внесення у зміст підготовки майбутніх вчителів інтерактивної технології та проведення занять із застосуванням інтерактивних вправ дає можливість на виході з вищого закладу освіти одержати висококваліфікованого фахівця для загальноосвітньої школи. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та широкому поширенню уроків із застосуванням інтерактивної технології для загалу вчителів початкової школи та студентів спеціальності «Початкова освіта».

Список використаних джерел

1. Комар О. А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : [монографія] / О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2010. – 326 с.

2. Комар О. А. Інтерактивні технології – технології співпраці / О. А. Комар // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 5–7.

3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник. / О.Пометун, Л.Пироженко/ – К. А.Н.П.; 2002, – 136с.

4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / М.В.Кларин. – М., 1995. – 203с.

5. Нова українська школа / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://hromadske.ua/posts/nova-ukrainska-shkola-tse-shkola-dlia-zhyttia

References

1. Komar O. A. (2010), Interaktyvna tekhnolohiya v pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly: teoriya i praktyka [Interactive technology in preparation of future primary school teachers: theory and practice], Uman : Editorial and Publishing Center “Sofia”, 326 p.

2. Komar O. A. (2004), Interaktyvni tekhnolohiyi – tekhnolohiyi spivpratsi [Interactive Technologies as Collaboration Technologies], *Primary school*, No 9, P. 5–7.

3. Pometun O., Pyrozhenko L. (2002), Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya: teoriya, praktyka, dosvid: metod. Posibnyk [Interactive Learning Technologies: Theory, Practice, Experience: methodical textbook], K. A.N.P, 136p.

4. Klarin M. V. (1995), Ynnovatsyy v myrovoy pedahohyke [Innovations in International Pedagogy], M., 203p.

5. Nova ukrainska shkola [Electronic resourse]: https://hromadske.ua/posts/nova-ukrainska-shkola-tse-shkola-dlia-zhyttia

Раскрываются вопросы подготовки будущих учителей к применению ими интерактивной технологии в профессиональной деятельности. Дается объяснение сущности интерактивного обучения и определяются группы интеративных упражнений. Представляются примеры практического применения интерактивных упражнений при обучении будущих учителей в вузе. Практика подтвердила эффективность профессиональной подготовки будущих учителей, применяя интерактивное обучение.

Ключевые слова: *инновация педагогическая, интерактивное обучение, интерактивные технологии, интерактивная лекция, сотрудничество.*

The problem of professional training of future teachers for the use of interactive technology in the educational process is presented in the article. Explanation of the essence of interactive teaching is given and groups of interactive drills are distinguished. The essence of interactive teaching is analyzed, constant active cooperation of students within the educational process being its main feature. The instances of practical application of interactive drills in the training of future teachers are presented. In interactive teaching the pedagogue becomes the facilitator of the process, the leader of the group. Organization of interactive teaching includes modeling of situations, use of role playing, and joint solution of the problems. It effectively contributes to the development of values, knowledge and skills, establishment of the atmosphere of cooperation, enables the teacher to become a true leader of the students group.The efficiency of professional training of future teachers via interactive teaching is proved by practical experience.The use of interactive technology in the content of future teachers training and conduction of lessons with the use of interactive activities increase the quality of training of future primary schools teachers.

Key words: *pedagogical innovation, interactive teaching, interaction, interactive technology, interactive lecture, co-operation.*

УДК 784.9:373.016:78(091)(439)

Медвідь Тетяна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич

РЕЛЯТИВНА СИСТЕМА СОЛЬМІЗАЦІЇ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ШКІЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено музично-педагогічну концепцію угорського композитора, педагога, фольклориста Золтана Кодая, яка мала великий вплив на розвиток загальної музичної освіти України у другій половині ХХ століття. Зроблено системний аналіз релятивної сольмізації, запропонованої З. Кодаєм, яка сприяє розвитку вокально-хорових навичок, метро-ритмічного відчуття, музичної пам'яті, творчого мислення та активізації музичних здібностей школярів. У дослідженні обґрунтовано значимість релятивної системи сольмізації в галузі теорії та практики загальної музичної освіти.

Ключові слова: *релятивна сольмізація, абсолютна сольмізація,звуковисотний слух, склади ритму, літерний запис, ручні знаки.*

Постановка проблеми. Історичний погляд на розвиток музично-педагогічної думки засвідчує, що питання музичного виховання постійно займали одне з важливих місць у системі середньої освіти України. За досліджуваний період (друга половина ХХ століття) було нагромаджено значний досвід у галузі теорії та практики загальної музичної освіти, зроблено чимало позитивних кроків, внесено багато докорінних змін. Та у зв'язку із впровадженням Концепції «Нової української школи» дидактичний підхід до предмету «Музичне мистецтво» вимагає оновлення, оскільки доводиться констатувати, що усталені шляхи його викладання не завжди ефективні, а проблеми, які при цьому виникають, перебувають не лише у площині практики, а й у сфері їх теоретичного осмислення. Тому одним із кроків вдосконалення загальної музичної освіти стала спроба системного аналізу музично-педагогічної концепції, науково обґрунтованої Золтаном Кодаєм, основним принципом якої є формування музичних здібностей дитини на національній пісенній основі з використанням релятивної сольмізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед науково-дослідницьких робіт, що висвітлювали питання застосування відносної системи сольмізації в Україні у кінці ХХ століття, слід назвати праці Л. Білас, Г. Васильєвої, А. Верещагіної, З. Жофчака, В. Коваліва, Е. Сіліньш, Л. Хлєбникової та ін. На початку ХХІ століття ґенезу релятивної системи, від її витоків (ХІ століття) до сучасного застосування в угорських школах, розглядають у своїх дослідженнях Е. Тайнель, С. Човрій та ін.

Мета статті: висвітлити основні положення релятивної системи, науково обґрунтованої Золтаном Кодаєм, з метою застосування відносного методу сольмізації на уроках музичного мистецтва в умовах концепції «Нової української школи».

Результати дослідження. Вихідним положенням педагогічної системи Золтана Кодая стало переконання, що основою музичної культури нації має бути народна музика. На думку педагога, співоча діяльність повинна бути найголовнішим видом музичних занять у школі, оскільки вона забезпечує не лише розвиток музичного слуху, а й закладає основи загальної музичної культури. З. Кодай неодноразово наголошував, що спів, як найприродніший музичний прояв, полегшує розуміння особливостей музики, окрім того, він безпосередньо пов'язаний із словом [3, с. 205]. Таким чином, усі знання мають набуватися в процесі практичної співочої діяльності та опиратися на неї. Аналізуючи народні мелодії, композитор робить висновок, що [1, с. 28 – 30]:

– музичні особливості дитячого фольклору безпосередньо пов'язані із мовними інтонаціями та наголосами;

– ритм дитячих пісень дуже простий, він складається переважно з чергування четвертних та парних восьмих тривалостей;

– за своїм текстом та діапазоном такі пісні відповідають музично-психологічним особливостям молодших школярів.

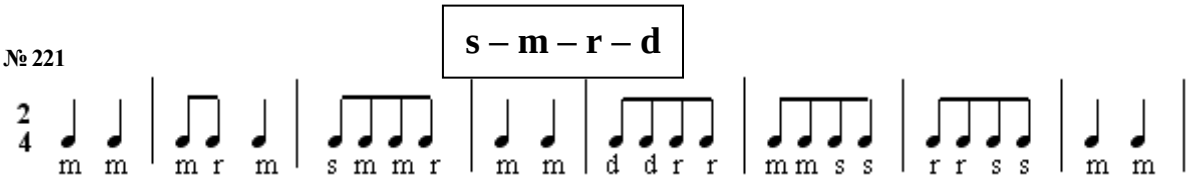
Ґрунтовне вивчення народної пісні та аналіз існуючих на той час всесвітньо відомих методик музичного навчання привели З. Кодая до вибору *релятивної сольмізації*, яка сприяла розвитку вокально-хорових навичок учнів, метро-ритмічного відчуття, музичної пам'яті, творчого мислення та активізації музичних здібностей школярів [6].

Термін *«релятив»* походить від італійського слова «relativus», що означає *«відносність».* Під терміном *«сольмізація»* іноді розуміють не спів, а ритмічне читання назв звуків. У цій статті слово «сольмізація» вживатиметься у тому ж розумінні, що й «сольфеджування», тобто спів із називанням нот або ступенів ладу. Існує два види сольмізації – *абсолютна* та *відносна*, оскільки музичний звук має дві властивості: точно фіксовану абсолютну висоту (наприклад, *Ля – 440 кол/с*) та певну функцію в ладі. *Абсолютна сольмізація* – це спів мелодії з називанням точної (абсолютної) висоти звуків. В Угорщині цей метод використовується з буквеними назвами [1, 331]: **c d e f g a h.**

Відносна сольмізація – це інтонування ступенів ладу, кожен з яких має свою назву, ручний знак і місце у звукоряді незалежно від абсолютної висоти. Золтан Кодай та його однодумці запропонували такі назви звуків при відносному методі сольмізації [2, с. 106]: **dó ré mi fá szó lá ti.**

Підвищення ступенів позначалося голосною «**i**» (di ri fi szi), пониження – голосною «**a**» (ra ma ta). Виняток становило лише пониження ступеня **lá→lu**. Тоніка будь-якої мажорної тональності – **dó**, мінорної – **lá.**

У праці «333 вправи для читання нот» при засвоєнні певних інтонаційних зворотів З. Кодай пропонує не тільки вправи для сольфеджування з нотного аркуша, але й для інтонування за літерним записом. Наприклад, № 221 створений для сольмізації звороту **V – III – II – I** ступенів [7, с. 40]:



На початковому етапі навчання у загальноосвітній школі надзвичайно зручним є релятивний підхід. При абсолютній сольмізації педагог довгий час проводить роботу в тональності *До-мажор,* оскільки вона не має ключових знаків і найбільш доступна для сприйняття. Однак дотримання однієї тональності обмежує вокальний розвиток учнів. Натомість при відносному методі вільне використання зручних для дитячого голосу тональностей створює сприятливі умови для музично-слухового сприймання, а єдине позначення ступенів у різних тональностях дає змогу легко орієнтуватися в них та розвиває ладове відчуття.

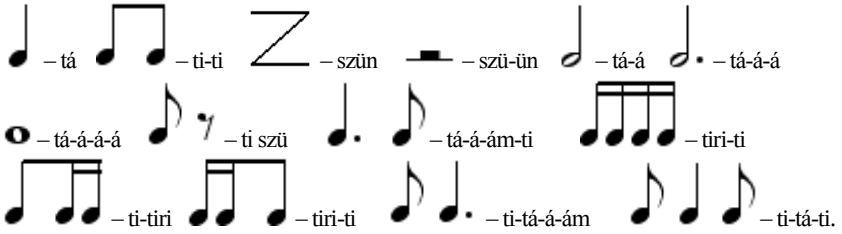
Відповідно до особливостей дитячих народних пісень, З. Кодай пропонував розпочати музичне навчання із співаночок, що

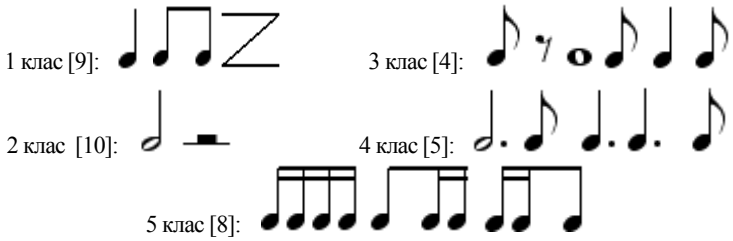
містять два звуки: **szó – mi** (**V – III** ступені). Це звуки, які найлегше інтонувати дітям. Наступний етап – засвоєння мелодій, що будуються на основі трьох звуків: **szó – mi – lá** (**V – III – VI** ступені) [2, с. 110]. Вони є основою багатьох дитячих поспівок у всьому світі. Відтак, послідовність засвоєння ступенів ладу в Угорщині така [2, с. 107]:

szó – mi – lá – dó – ré – lá, – szó, – dó' – fá – ti
V III VI I II VI V VIII IV VII

Коми застосовуються для позначення звуків вищої або нижчої октави і ставляться відповідно вгорі чи внизу. Як бачимо, спочатку учні вивчають ступені яскраво вираженої пентатоніки і лише після того засвоюють **fá (IV)**, **ti (VII)**, тобто звуки, характерні для семиступеневого діатонічного звукоряду. Отже, в ладовому співвідношенні послідовність вивчення ступенів у загальноосвітніх школах Угорщини наступна: дво-тритонові мелодії, різновиди пентатоніки і лише згодом діатонічні лади, які логічно переходять до семиступеневих ладів мажорно-мінорної системи:

I клас: **s – m – l – d** [9];
II клас: **s – m – l – d – r – l,** [10];
III клас: **s – m – l – d – r – l, – s, – d'** [4];
IV клас: **s – m – l – d – r – l, – s, – d' – f – t** [5];
V клас: ступені звукоряду *До-мажор* в абсолютній системі тапаралельне застосування двох методів сольмізації – абсолютного та відносного [8].

Робота над розвитком звуковисотного слуху завжди відбувається одночасно із метро-ритмічним вихованням. У релятивній системі кожна ритмічна одиниця має вербальне позначення, так звані *склади ритму*, які легко запам'ятати й відтворити. Окрім того, використання таких позначень допомагає усвідомити і краще засвоїти ритмічно-часові співвідношення між тривалостями. Зокрема, в Угорщині утвердилися такі склади ритму:

Послідовність вивчення ритмічних одиниць в угорських школах наступна:



Золтан Кодай був переконаний, що музична освіта – це справа держави і домігся визнання своїх пропозицій щодо реформи шкільного навчання. Таким чином, основні ідеї музично-педагогічної концепції З. Кодая полягають в наступному:

– рідною музичною мовою дитини має бути народна музика, і лише після її засвоєння доцільно звертатися до музичної спадщини інших народів;

– опираючись на відносний метод сольмізації, поступово розвивати музичні здібності дитини;

– у шкільному віці відкривати красу музичного мистецтва та закладати основи загальної музичної культури.

В Україні вирішальне значення у визнанні здобутків щодо застосування релятивного методу сольмізації мало відкриття загальноосвітніх закладів із поглибленим вивченням музики. Згідно з рішенням Колегії МО УРСР від 15 травня 1975 року, у трьох школах республіки – Ужгородській СШ № 2 Закарпатської області, Стебницькій СШ № 6 Львівської області та у Мар'янівській середній школі Київської області – відкриваються класи з *поглибленим вивченням музики* за експериментальними програмами, розробленими З. Жофчаком. У 1979 році було відкрито ще кілька таких шкіл: Київська СШ № 129, Немирівська СШ № 1, Полтавська СШ № 30, Фрунзенська середня школа. Науково-практичні семінари щодо застосування релятивного методу сольмізації у початкових класах проводилися і в інших містах: Вінниці, Дніпропетровську, Донецьку, Дрогобичі, Запоріжжі, Мукачеві, Одесі. Елементи релятивної системи творчі вчителі можуть застосовувати й на сучасному етапі у початкових класах загальноосвітніх шкіл, дитячих хорових студіях, гімназіях та інших середніх навчальних закладах, оскільки, метод відносної сольмізації допомагає учням свідомо сприймати та відтворювати всі елементи музичної мови, розвиває звуковисотний слух і музичну пам'ять, повніше розкриває музично-творчі здібності учнів, сприяє збагаченню їхнього естетичного смаку та творчого мислення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши одну з провідних педагогічних концепцій, науково обґрунтовану Золтаном Кодаєм, можна зробити висновок, що вона була одним із чинників підвищення рівня шкільної музичної освіти і стала визначною віхою у розвитку музичної педагогіки у другій половині XX століття. Ознайомлення з цим історичним надбанням музичного виховання сприятиме систематизації нагромаджених знань і, таким чином, збагатить теорію та практику національної музичної освіти. А теоретичні положення та висновки досліджуваної теми відкриють перспективу для подальшого наукового пошуку в царині музичної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Тайнель Е. Теорія і практика загального музичного виховання за методом відносної сольмізації / Ельвіра Тайнель. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – 392 с.

2. Човрій С. Музичне виховання в початковій школі Угорщини / Софія Човрій // Acta Beregsasiensis : науковий вісник Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II : зб. наук. пр. – Берегово : СП «ПоліПрінт», 2005. – Вип. IV (4). – С. 98-117.

3. Човрій С. Музично-педагогічна концепція Золтана Кодая / Софія Човрій // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота : зб. наук. пр. – Ужгород : Вид-во ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2011. – Вип. 23. – С. 204-206.

4. Albertné Balogh Márta. Harmadik daloskönyvem : Ének-zene az általános iskola 3. osztálya számára / Márta Albertné Balogh. – Celldömölk: Apáczai Kiadó, 2001. – 72. o.

5. Albertné Balogh Márta. Negyedik daloskönyvem : Ének-zene az általános iskola 4. osztálya számára / Márta Albertné Balogh. – Celldömölk:

Apáczai Kiadó, 2003. – 64. o.

6. Chovriy Sofiya. The main tendencies of development in European musical pedagogy / Sofiya Chovriy // Гуманітарний вісник : додаток 1 до Вип. 27, Т. I (34). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Київ : Гнозис, 2012. – С. 496-512.

7. Kodály Zoltán. 333 olvasógyakorlat. Bevezető a magyar népzenébe: Kottás-betűs kiadás / Zoltán Kodály. – Budapest : Editio Musica Budapest, Z. 3741, 1982. – 68. o.

8. Raffay Katalin. Ötödik daloskönyvem : Ének-zene az általános iskola 5. osztálya és a 11 éves tanulók számára / Katalin Raffay. – Celldömölk : Apáczai Kiadó, 2001. – 72. o.

9. Süle Ferenc. Elsö daloskönyvem.– 1. osztály / Ferenc Süle. – Celldömölk : Apáczai Kiadó, 1998. – 48. o.

10. Süle Ferenc. Második daloskönyvem.– 2. osztály / Ferenc Süle. – Celldömölk : Apáczai Kiadó, 2002. – 48. o.

References

1. Tainel, E., 2007. Teoriya i praktyka zagalnogo muzychnogo vyhovannya za metodom vidnosnoyi solmizaciyi [Theory and practice of general musical education according to the method of relative solmization]. Lviv : Vydavnychiy sentr LNU im. I. Franko.

2. Chovriy, S., 2005. Muzichne vyhovannya v pochatkoviy shkoli Ugorschyny [Musical Education in Primary School in Hungary]. In Acta Beregsasiensis : scientific herald of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education : collection of scientific works: Vol. IV (4), pp. 98-117. Beregovo : SP «PoliPrint».

3. Chovriy, S., 2011. Muzychno-pedagogichna koncepciya Zoltana Kodaya [Kodály Zoltán's Musical and Pedagogical Concept]. In Scientific herald of Uzhorod national university. Series: Pedagogics. Social work : collection of scientific works : Vol. 23, pp. 204-206. Uzhgorod : Vyd-vo DVNZ «Uzhgorodskiy nacionalniy universytet».

4. Albertné Balogh Márta, 2001. Kharmadik daloshkonyvem : Enek-zene az altalanosh ishkola 3 ostalya samara [My Third Song-Book : Songs and Music for the 3rd Form of Primary School]. Celldomolk : Apatsai Kiado.

5. Albertné Balogh Márta, 2003. Negyedik daloshkonyvem : Enek-zene az altalanosh ishkola 4 ostalya samara [My Fourth Song-Book : Songs and Music for the 4th Form of Primary School]. Celldomolk : Apatsai Kiado.

6. Chovriy Sofiya, 2012. The main tendencies of development in European musical pedagogy. In Humanitarian Herald : supplement 1 to Issue 27, Vol. I (34). Tematichniy vypusk «Vischa osvita Ukrayiny u konteksti integraciyi do yevropeiskogo osvitnogo prostoru», pp. 496-512. Kyiv : Gnozis.

7. Kodály Zoltán, 1982. 333 olvashogyakorlat. Bevezeto a magyar nepzenebe : Kottash-betus kiadash [333 Reading Tasks. Introduction to Hungarian Folk Music : Music-letter publication]. Budapest : Editio Musica Budapest. Z. 3741.

8. Raffay Katalin, 2001. Otodik daloshkonyvem : Enek-zene az altalanosh ishkola 5 ostalya es a 11 evesh tanulok samara [My Fifth Song-Book : Songs and Music for the 5th Form of Primary School and for 11 Year-Old Learners]. Celldomolk : Apatsai Kiado.

9. Süle Ferenc, 1998. Elsho daloshkonyvem. 1 ostaly [My First Song-Book. 1 form]. Celldomolk : Apatsai Kiado.

10. Süle Ferenc, 2002. Mashodik daloshkonyvem. 2 ostaly [My Second Song-Book. 2 form].Celldomolk : Apatsai Kiado.

В статье освещена музыкально-педагогическая концепция венгерского композитора, педагога, фольклориста Золтана Кодая, которая оказала большое влияние на развитие общего музыкального образования Украины во второй половине XX века. Сделан системный анализ релятивной сольмизации З. Кодая, которая способствует развитию вокально-хоровых навыков, метро-ритмического чувства, музыкальной памяти, творческого мышления и активизации музыкальных способностей школьников. В исследовании обоснована значимость релятивной системы сольмизации в области теории и практики общего музыкального образования.

Ключевые слова: *релятивная сольмизация, абсолютная сольмизации, звуковысотный слух, слоги ритма, буквенная запись, ручные знаки.*

The article deals with the musical and pedagogical concept of the Hungarian composer, pedagogue, folklore specialist Kodály Zoltán that had great influence on the development of general musical education of Ukraine in the second half of XX century. The aim of the research is to reveal the main principles of the relative system of solmization that was scientifically substantiated by Kodály Zoltán for further improvement of the teaching and educational process as well as the perspectives of applying the relative method at musical art lessons under the conditions of the "New Ukrainian school" concept. The article gives grounds for the main elements of Kodály Zoltán's concept, the main principle of which is the formation of children's musical skills on the national song basis with the application of relative solmization. The author performed a systematic analysis of the relative method of solmization that fosters the development of vocal and choral skills, metric and rhythmic sense, musical memory, creative thinking as well as activization of schoolchildren's musical skills. The author also analysed the sequence of studying the degrees as well as metric and rhythmic units in 1-5 forms of Hungarian schools, revealed the meaning of manual signs, practical singing activity according to the method of modal solmization. Scientific novelty of the research lies in singling out progressive historical achievements in the field of general musical education in the second half of XX century and the claim that relative system of solmization can become an effective means of developing musical skills of primary school learners.

Key words*: relative solmization, absolute solmization, sound-sensetive hearing, compositions of the rhythm, lettered entry, hand signs.*

УДК 37.04

Мороз Федір Васильович,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В РОЗВИТКУ І РОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ВРАХУВАННЯМ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

В статті розглядається проблема фізичного виховання як спеціально організованих рухів, які поліпшують діяльність серцево-судинної, дихальної та нервової систем, зміцнюють опорно-руховий апарат, покращують обмін речовин. Схарактеризовано умови фізичного виховання дітей різних вікових категорій, що базується на даних інноваційних практик Наголошено, шо теорія фізичного виховання дітей спрямована на сприяння удосконаленню всієї системи фізичного виховання. Акцентовано увагу на взаємозв'язку фізичного виховання із завданнями розумового, морального, трудового і етичного виховання. Підкреслено, що рухові навички полегшують зв'язок з навколишнім середовищем і сприяють його пізнанню, а правильне виконання фізичних вправ ефективно впливає на фізичний розвиток..

Ключові слова: *фізична культура, вікові особливості, рухова діяльність, фізичний розвиток, уроки фізкультури.*

Постановка проблеми. Оцінюючи значення фізичного виховання у шкільному віці, необхідно враховувати її необхідність у вирішенні завдань загальної фізичної освіти і фізичного розвитку. Необхідно виходити з того, що рухова активність – природна потреба організму, що росте, неодмінна умова фізичного розвитку, зміцнення здоров'я та підвищення опору організму несприятливим умовам. Фізична культура у шкільному віці має особливо велике значення для формування необхідних у житті рухових вмінь, навичок, оволодіння основами їх практичного використання у різних умовах рухової діяльності. У навчанні рухових дій у цьому віці можна виділити етапи, сприятливі для швидкого і повноцінного засвоєння нових рухових дій. У процесі цілеспрямованого використання цієї особливості створюються найкращі умови для всебічного розвитку рухових якостей.

Основним завданням фізичного виховання в розвитку і рості дітей є «Зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи освіти» необхідно проводити велику роботу для поліпшення навчання й виховання учнів. Значно удосконалити зміст фізичної культури як навчального предмета в школі інноваційними підходами, використовувати недооцінку фізичного виховання учнів. На заняттях з фізичного виховання в школі учні здобувають досить повні знання рухової діяльності, набувають потрібних рухових умінь і навичок [4, с. 5-6].

Сьогодення поставило перед вітчизняною спортивною наукою завдання – всебічно дослідити й осмислити закономірності та перспективи розвитку с в період активної комп'ютеризації, впливу на організм дітей і на цьому ґрунті розробити науковий проект реформування національної системи фізичного виховання. Наслідком впливу зовнішніх установок з урахуванням характеру, індивідуальних особливостей дітей слід врахувати і активізувати власні позиції, здатність учнів взяти на себе відповідальність за рівень своєї фізичної підготовленості, свої вчинки і зміст власного, дуже часто нездорового, способу життя. Зовнішнє залишиться зовнішнім, якщо не торкається глибин людської душі. Саме зовнішність впливу залишає іноді учнів внутрішньо пасивними.

Конкретизуючи завдання фізичного виховання необхідно формувати особливість й ініціативу із критичним ставленням до навколишнього світу, сильну духом і тілом. Оригінальний погляд на виховання висловив Г. Сковорода. На його думку, завданням виховного процесу є народити і зберегти здоров'я та навчити вдячності, що в сукупності допомагає бути людині щасливою.

Отже, головним завданням у процесі реформування шкільного фізичного виховання на сучасному етапі є створення в навчальних закладах адекватних умов, які сприяли б активізації вищих потреб особливості школярів. Річ у тому, що потреба у постійному самовдосконаленні є природною, і зовнішні установки можуть віддзеркалювати цю потребу в глиб душі. Новий підхід до процесу фізичного виховання повинен відрізнятися своєю сприятливістю на кожного учня зокрема, врахувати його природні нахили та особливості. До головних засад освітньої політики належить спрямованість навчання і виховання на індивідуальний розвиток особливості, задоволення її потреб та інтересів, зміцнення фізичного і морального здоров'я [3, с.5-6].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основним компонентом фізичної освіти є відповідні знання. Методика їх формування не тільки ґрунтується на загально-педагогічних положеннях, а й визначається специфікою предмета. Здійснення завдань **з** фізичного виховання в розвитку і рості дітей досягається цілеспрямованим змістом, правильною організацією і проведенням уроків фізичної культури. Відповідно до заняття фізичної культури необхідно ставити завдання уроків фізичної культури з урахуванням вікових і статевих особливостей дітей. Окремо розглядати особливості побудови уроку з урахуванням планування навчального матеріалу й обміну успішності. Основне місце у розвитку і рості дітей необхідно відвести спеціальними методиками навчання, (У розділах: «Гімнастика», «Легка атлетика», «Лижна підготовка», «Ігри», «Плавання») врахувати послідовність.

Завдання тісно пов'язані між собою і розв'язуються в єдиному процесі, але водночас розв'язання кожного із них має і свої шляхи [4, с.6-7]. При вирішенні освітніх завдань йдеться перед усім про піднесення розвитку рухових здібностей учня до такого рівня, який дасть йому змогу вільно управляти власними рухами в будь-якій життєвій обстановці. Хто володіє належною кількістю вмінь, той ніколи не розгубиться, вчасно здійснить дії, котрі найкращим чином відповідають ситуації, що виникла. Фізично розвинений учень зуміє швидко прийняти правильне рішення, зіткнувшись, наприклад, із водною перешкодою. Такого рівня підготовки учням можна досягти в ході шкільного навчання, шляхом послідовного розв'язання на кожному уроці конкретних завдань (опанування окремими рухами, що об'єднуються потім у рухові дії, а ті у свою чергу, - у рухову діяльність). Кожен учитель повинен прагнути, щоб його учні оволоділи широким набором рухових умінь, що в подальшому призведе до покращення розвитку й росту дітей. Необхідно навчити дітей розрізняти основні характеристики рухів. Виконання завдань із заданою віддаллю, швидкістю, силою і амплітудою викликає великий інтерес в учнів, вносить елемент емоційності та різноманітності. Виховання здатності управляти рухами тісно пов'язана з умінням оцінювати виконувані рухи в часі, просторі і за рівнем м'язових зусиль. Спочатку раціонально навчити дітей розрізняти окремі характеристики рухів загалом, потім – рухів окремими частинами тіла з різною амплітудою (руками, тулубом, ногами) і всім тілом. При цьому необхідно чергувати рухи з великою і малою амплітудами, швидкі й повільні, з великим і малим зусиллям. Рухи, що різко відрізняються за характером, легше запам'ятовуються, ніж подібні [3, с.18-19].

З давніх давен фізичні вправи застосовували для свідомого, цілеспрямованого й активного впливу на розвиток організму в цілому й окремих його систем. У загальній системі фізичного виховання фізичні вправи сформувалися у вигляді гімнастики, ігор, спорту, туризму. При застосуванні фізичних вправ як засобу вирішення завдань фізичного виховання основне значення мають форми і методи організації педагогічного процесу.

Гімнастика, ігри, спорт і туризм – це єдина система засобів і методів фізичного виховання дітей із врахуванням вікових властивостей.

Слід зазначити, що серед засобів і методів фізичного виховання гімнастика посідає провідне місце як основний засіб і метод фізичного виховання дітей для їх всебічного розвитку [7, с.31-32].

Вибіркова спрямованість учнів на певні види фізкультурної і спортивної діяльності проявляється в інтересі. Під впливом інтересу вдосконалюється характер діяльності, поліпшуються її результати, тому інтерес може стати нахилом або перерости в потребу занять фізкультурою чи обраним видом спорту. Фізична культура, спорт і праця справляють найбільший виховний вплив тоді, коли вони тісно поєднуються у життєдіяльності дітей.

Навчальні заняття є основою формування фізичного виховання і розвитку дітей. У процесі навчальних занять поряд з набуттям відповідних теоретичних знань і практичних навичок в учнів повинно бути сформоване усвідомлення необхідності постійних занять фізичною культурою і спортом. Ранкова гімнастика вдома є важливим доповненням щоденних вправ до уроків фізкультури. Гімнастика до занять має головним чином оздоровчі та виховні завдання, а також сприяє зміцненню м'язової системи, поліпшує поставу і координацію рухів. Систематичне виконання гімнастики до занять виховує у дітей звичку регулярно займатися фізичними вправами. Гімнастика до занять допомагає цілеспрямовано починати навчальний день [6, с.8].

Мета статті: розглянути вплив фізичного виховання на розвиток дітей різних вікових категорій, засобами фізичних вправ, проаналізувати шляхи залучення молодшого покоління до занять фізичними вправами.

Результати дослідження. Не менше значення має внесок шкільної фізичної освіти у розвиток особистості молодих людей, формування їхнього світогляду та життєвої позиції, моральних рис та вольової зосередженості. Організму підлітка притаманні дві

основні закономірності: ріст і розвиток. Їх треба знати для того, щоб правильно і цілеспрямовано здійснювати фізичне виховання, визначати вплив тих чи інших фізичних вправ, ігор на організм. Ці знання допоможуть батькам самостійно підбирати найбільш ефективні рухи для своїх дітей і правильно судити про їх психологічний і фізичний розвиток.

Кожному віковому періоду характерні свої кількісні анатомічні і фізіологічні показники [2, с.6-7]. Для оцінки фізичного розвитку підлітка необхідно використовувати основні норми (стандарти). Особливою складністю і характером морфологічного й функціонального розвитку організму дітей відзначається період 11-15 років, період переходу від дитинства до юності [4, с.12-13].Особливого значення під час занять фізичними вправами (зокрема для визначення міри фізичного навантаження на організм школяра) набуває врахування особливостей розвитку серцево-судинної і дихальної систем.

Працездатність дітей, їхня можливість виконувати те чи інше фізичне навантаження значною мірою залежить від правильних й систематичних занять фізичними вправами, які зміцнюють серце, удосконалюється його робота й позитивно впливають на зміну складу крові, поліпшують її захисні якості. Вирішальне значення для правильної постановки фізичного виховання учнів має врахування особливостей розвитку центральної нервової системи, якій належить провідна роль у регулюванні життєдіяльності всього організму. Вона координує діяльність усіх органів і систем, забезпечує цілісне пристосування організму до навколишнього середовища, до дії фізичних вправ [4, с.12-13].

Діти, які регулярно займаються фізичними вправами, не мають серйозних захворювань, наділені хорошою розумовою і фізичною працездатністю, загартовані, не бояться простуди, мають стрункe гарне тіло. Але зараз кожному необхідно не тільки знати, але й добре розуміти, яким чином рух впливає на організм. Дуже важливо виробляти в собі свідому і цілодобову потребу в фізичних вправах, як потребу в їжі, сні, роботі [1, с.4,5].

Дослідження гігієністі, фізіологів і педагогів свідчать про те, що рух є природною потребою дітей. Обмеження м'язової діяльності не тільки затримує фізичний і розумовий розвиток дитини, а й призводить до наступних труднощів, щодо оволодіння тієї або іншої життєво-необхідною навичкою.

Молодший шкільний вік – важливий період фізичного виховання дітей, коли виробляється їхня постава розвиваються основні фізичні якості (сила, витривалість, спритність, гнучкість), формується і вдосконалюються рухові вміння і навички.

Режим дня має передбачити якомога більшу рухову активність школяра (ранкова гігієнічна гімнастика вдома, фізкультурні хвилини на уроках і паузи під час виконання домашніх завдань, фізичні вправи та ігри на перервах, заняття фізичними вправами після занять, самостійні прогулянки, катання на ковзана, санчатах, ходьба на лижах, їзда на велосипеді, ігри з однолітками, заняття в шкільних спортивних гуртках і сесіях ДЮСШ, посильна праця, тощо) [5, с.3-4].

Кінцевою метою занять фізичної культури є зміцнення здоров'я учнів, забезпечення їхнього всебічного розвитку, підготовка до життя. Кінцева продукція: знання, рухові вміння і навички, високий рівень фізичної підготовленості, особисті якості учнів – моральні, емоційно-вольові, інтелектуальні, естетичні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз діяльності кращих шкіл з фізичного виховання свідчить, що справжній успіх приходить там, де при персональній відповідальності кожного за свою ділянку роботи є повна взаємодія, взаємодопомога, взаєморозуміння між членами педагогічного колективу. Лише в цьому випадку фізична культура, культ здоров'я органічно входять у повсякденне життя школи. Досвід роботи кращих учителів початкових класів, класних керівників із числа вчителів – придметників свідчать, що засоби фізичної культури є надійним помічником як у зміцненні здоров'я, і рості дітей різних вікових категорій, так і у формуванні особистості учня.

Беручи участь у фізичному вдосконаленні учнів, усі педагоги глибше вивчають їх характери і нахили, формують моральні якості, організаторські здібності, активно впливають на громадянське становлення школярів [3, с. 228-229].

Педагогічні вміння, сформовані на основі особистих здібностей для виконання педагогічних функцій, визначається як мистецтво навчання і виховання, що постійно вдосконалюється. У практичній діяльності вчителів використовуються спеціальні прийоми викладання, які сприяють підвищенню рівня засвоєння школярами навчального матеріалу. За допомогою слова вчитель пояснює школярам будову рухів, способи їх виконання, механізм впливу для здоров'я, сфери використання в житті тощо. Описати словесно рухові дії – це значить розповісти учням про їх елементи, встановити зв'язки між ними, роз'яснити темп, ритм, амплітуду виконання дій. Учні краще розуміють навчальний матеріал, якщо вчитель образно викладатиме його. Слово входить у свідомість через образ. Однією з важливих умов фізичного виховання в розвитку і рості дітей є диференційний підхід до учнів. Різні форми фізичного виховання учнів, як правило здійснюється під керівництвом вчителя фізичної культури, тренера і передбачають масове залучання дітей до систематичних занять фізкультурою і спортом. Велику роль в основних завданнях з фізичного виховання в розвитку і рості дітей відіграє педагогічна майстерність вчителя, яка реалізує свої професійні функції: передає учням соціальний досвід, формує у них соціальні й особисті якості, готує до життя, використовуючи спеціальні прийоми викладання, які сприяють підвищенню рівня засвоєння школярами навчального матеріалу. Однак не завжди спорт позитивно впливає на фізичний розвиток. Захоплення вправами, пов'язаними з великим фізичним напруженням (силові, піднімання вантажу та ін.), може викликати сповільнення росту кісток кінцівок у довжину, збільшення їх у поперечинку. Застосування силових вправ слід обмежувати.

У підлітковому віці діти нерідко переоцінюють свої сили і можливості, надмірно перевантажуючи себе. Для дівчаток у будь-якому віці, зважаючи на особливості організму, треба зменшувати загальне навантаження.

Завдання вчителя – запобігти, цьому, пояснити і показати на прикладах, що це може шкідливо відбитися на здоров'ї.

Під керівництвом учителя діти оволодівають різними руховими діями, що сприяє зростанню їх м'язової сили, розвитку спритності, витривалості та ін.. Ці досягнення певною мірою стимулюють основні завдання фізичного виховання в розвитку і рості дітей різних вікових особливостей, формування у школярів прагнення систематично займатися фізичними вправами, виробленню почуття відповідальності за якісне їх виконання. Заняття спортом набувають великого оздоровчого значення, позитивно впливаючи на ріст і розвиток підлітків і юнаків.

Список використаних джерел

1. Литвинов Е.Н. Как стать сильным и выносливым / Е.Н. Литвинов, Л.Е. Любомирский, Г.Б. Мейксон. – Москва: Просвещение, 1984 р.-С 63.
2. Дубовис М.С. Физическая культура школьников 4-8-х классов / М.С. Дубовис. – М.:Издательство «Здоровья», 1979. – С 216.
3. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. / Б.М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006.-С 248.
4. Кузнецова З.І. Фізична культура в V-VIII классах / З.І. Кузнецова. – Київ : Радянська школа, 1967. – С.350.
5. Борисенко А.Ф. Руховий режим учнів / А.Ф. Борисенко, С.Ф. Цвек. – Київ : Радянська школа, 1989.- С.190.

6. Ведмеденко Б.Ф. Виховне значення фізкультури і спорту / Б.Ф. Ведмеденко. – Київ: Знання, 1986. – С.50.
7. Гімнастична термінологія / Ю.М. Салямін, І.А. Терещенко, С.П. Прокопюк., Т.М. Левчук. – Київ: Олімпійська література, 2010. – С.144.

References

1. Lytvynov E.N., Liubomyrskyi L.E., Meikson H.B. (1984), Kak stat' syl'nym y vynoslyvym [How to become strong and enduring], Moscow: «Enlightenment», P. 63
2. Dubovys M.S. (1979), Fyzycheskaya kul'tura shkol'nykov 4-8-kh klasov [Physical culture of schoolchildren of 4-8th grades], Publishing House «Health», P. 216.
3. Shyian B.M. (2006), Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya shkolyariv [Theory and method of physical education of schoolchildren], Part 2, Ternopil: Educational Book - Bogdan, P. 248.
4. Kuznetsova Z.I. (1967), Fizychna kul'tura v V-VIII klasakh. [Physical culture in 5-8 grades], Kyiv «Soviet school», P. 350.
5. Borysenko A.F., Tsvek S.F. (1989), Rukhovyy rezhym uchniv [Activity Regime of Students], Kyiv «Soviet school», P. 190.
6. Vedmedenko B.F. (1986), Vykhovne znachennya fizkul'tury i sportu [Educational value of physical culture and sports], Kyiv «Znannia», P. 50.
7. Saliamin Yu.M., Tereshchenko I.A., Prokopiuk S.P., Levchuk T.M. (2010), Himnastychna terminolohiya [Gymnastics terminology], Kyiv «Olympic Literature», P. 144.

В статье рассматривается проблема физического воспитания как специально организованных движений, которые улучшают деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем, укрепляют опорно-двигательный аппарат, улучшают обмен веществ. Охарактеризованы условия физического воспитания детей разных возрастных категорий, основанных на данных инновационных практик Отмечено, шо теория физического воспитания детей направлена на содействие совершенствованию всей системы физического воспитания. Акцентировано внимание на взаимосвязи физического воспитания с задачами умственного, трудового и нравственного воспитания. Подчеркнуто, что двигательные навыки облегчают связь с окружающей средой и способствуют его познанию, а правильное выполнение физических упражнений эффективно влияет на физическое развитие.

Ключевые слова: *физическая культура, возрастные особенности, двигательная деятельность, физическое развитие, уроки физкультуры.*

The basis for the comprehensive development of children is physical education. Physical education has an educational, educational and recreational purpose; it is aimed at ensuring physical health and harmonious development of the individual, preparation for work, life in society, and physical education. The main means of physical education are physical exercises - specially organized movements. Physical education, as well as education in general, is the process of solving certain educational tasks, which is characterized by all the general features of the pedagogical process, or it is carried out in self-education. Organized PT classes, as well as free motor activity, improve the activity of the cardiovascular, respiratory and nervous systems, strengthen the musculoskeletal system, improve metabolism.The purpose of physical education should be objective, the reflection of our society in fully physically trained people for creative work and other socially important activities. Physical education of children of different age groups is continuously developed and enriched with new knowledge, gained through research, and covering various aspects of physical education of adolescents, and their motor skills formation in particular.Studying patterns of child's development, pointing out the most essential and substantiating it, the theory of physical education of children, contributes to the improvement of the whole system of physical education.Taking into account age-specific features, in order to achieve the goal of physical education of children the main tasks of physical education should be solved in complex and in relation to the tasks of mental, moral, labor and ethical education.The children's motor skills are form relatively easy. Motor skills facilitate communication with the environment and promote its cognition, while the correct performance of physical exercises effectively affects physical development. Physical exercises, as a means of physical education, are formed for a long time, together with the civilization development and the formation of ideas about the possibility of the human body strengthening.

Key words*: physical education, age-specific features, motod activity, physical development, PT classe*

УДК 37.011.32:878

Репко Інна Петрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Одарченко Вероніка Ігорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Ільченко Оксана Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків

СОЦІАЛЬНЕ САМОПОЧУТТЯ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Зміст наукового дослідження розкриває значення поняття «соціалізація». У ході роботи детально проаналізовано літературні джерела з різних наук даного аспекту. У статті висвітлено специфіку та типові проблеми соціальної адаптації студентів на етапі навчання у ЗВО. Визначено емоційну складову процесу соціальної адаптації – соціальне самопочуття студентської молоді.

Ключові слова: *студент, соціалізація, адаптація, самопочуття, особистість.*

Постановка проблеми. У процесі формування вітчизняної освітньої політики сьогодення актуальності набуває значення духовних, світоглядних засад, системи ідей, концепцій бачення нового розвитку суспільства, що спиратиметься на державні й суспільні механізми управління освітою, ураховуватиме регіональні й місцеві особливості роботи навчальних закладів. Створюються умови для свободи вибору освітніх технологій, методів, практик для повноцінного розвитку кожної людської особистості, кожного громадянина України. Важливість цієї стратегії розвитку полягає в тому, що процес соціалізації особи повинен відбуватися паралельно з оволодінням знаннями, набуттям професійного та соціального досвіду, прагненням до самовдосконалення, самореалізації, формуванням самостійності, критичності мислення тощо [8].

Саме студентство завжди є і буде важливим чинником суспільного життя. Студентська молодь може позитивно впливати на зміни в суспільстві, творити доброчинні та соціально значущі справи, вирішувати назрілі проблеми, активно долучаючись до повноцінного життя громади. Усе це, безперечно, впливає на професійне самовизначення майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери та соціальне становлення студентів в умовах закладу вищої освіти. Отже, прагнення особистості реалізувати себе через свою професійну діяльність є однією з основних людських цінностей. Зміцнення й підтримка цього прагнення має бути основним завданням професійної освіти.

Залучення студентів до проектування своєї освіти, свого майбутнього фаху, на думку І. Беха, може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої і професійної стратегії. Через це надзвичайно важливо, щоб із ранніх етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного простору, побачили його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх життєвих орієнтирів [2, с. 233].

Мета статті: розкрити теоретичні аспекти поняття соціального самопочуття студентської молоді.

Результати дослідження. Перш ніж, описувати соціальне самопочуття студентів у період їхнього навчання у закладі вищої освіти, слід з'ясувати такі поняття як соціалізація, її зміст та процеси, в яких вона розкривається.

Дослідження соціалізації в науковій літературі ведуться за різними напрямами. Ця проблема має міждисциплінарний характер, розглядається як соціологами, філософами, психологами так і педагогами. Результатом роботи є велика кількість емпіричних даних та публікацій, але загальноприйнятої теорії до сьогодні не існує. Ми розглядаємо соціалізацію, як складний і багатогранний процес становлення людини як члена сучасного суспільства, для якого характерне прийняття і наслідування цінностей, норм, культури, володіння мовою та необхідними соціальними навичками, здійснення прав і обов'язків у різноманітних соціальних взаємодіях [5, с.4].

Соціалізація – це процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини з соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних цінностей та рис, на активне опанування й відтворення нею системи суспільних зв'язків [8]. Нова модель організації освітнього процесу та інноваційні підходи до визначення місця й ролі студента в ньому формують нову парадигму самоусвідомлення, здатність особистості до соціальної відповідальності перед собою та суспільством.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що проблему соціалізації особистості студента вчені розглядають у кількох напрямах:

а) формування особистості студента, який здатний успішно виконувати функції громадянина держави (Т. Алєксєєнко, О. Безпалько, З. Бондаренко та ін.) [1; 3; 4];

б) формування особистості студента, який повинен оволодіти нормами моралі свого народу, його національними традиціями, і вчитися використовувати їх у своїй практичній діяльності (Б. Вульфов, Л. Коваль, Т. Лях, А. Мудрик, С. Шашенко та ін.) [6, с. 156-178];

в) формування особистості студента, який відкритий новому досвіду, толерантний до ситуації неоднозначності, вміє вирішувати складні життєві ситуації (І. Бех, О. Газман та ін.) [2, с.322];

г) формування соціально активної особистості студента, який готується до виконання в суспільстві активної життєвої позиції (Л. Міщик, В. Сперанський та ін.) [7, с.204-205].

Зміст соціалізації особистості розкривається в таких процесах, як інтеграція, саморозвиток і самореалізація, адаптація.

Соціальна адаптація студентів пов'язана з труднощами прийняття ними нових соціальних норм, правил, вимог, формування нового статусу «студент вишу», іншої рольової поведінки в системі міжособистісних відносин «студент – студент», «студент – викладач», «студент – навчальна група». Під соціальною адаптацією студентів у виші розуміється двосторонній процес взаємодії студента з соціальним середовищем вищого закладу освіти (далі ЗВО) з метою узгодження можливостей, очікувань, потреб особистісно професійного розвитку. Основними чинниками, що впливають на соціальну адаптацію студентів у ЗВО, є: внутрішні чинники, пов'язані з особливостями самої особистості, і зовнішні чинники, що об'єктивно існують стосовно особистості (соціальне оточення, система соціальних зв'язків і відносин, особливості взаємодії з навколишнім середовищем тощо). Результатом процесу соціальної адаптації є успішне використання особистістю умов середовища для реалізації власних планів, цілей, цінностей, без відчуття внутрішнього дискомфорту і безконфліктне співіснування з соціальним середовищем ЗВО. Аналіз показників процесу соціальної адаптації (В. Дугінец, Н. Нестеренко, А. Налчаджян) дозволив визначити наявність емоційної складової при оцінці адаптації особистості до нових соціальних умов – соціального самопочуття.

Соціальне самопочуття є емоційно-оцінною реакцією суб'єкта на систему соціальних відносин і має своє місце у цій системі та слугує суб'єктивним показником ефективності державної політики та відображає якість соціальної системи.Проблема соціального самопочуття молоді, студентства зокрема, є однією з непростих у вітчизняній соціальній науці і практиці. Студентська молодь як специфічна соціальна спільність займає подвійне становище в суспільстві: з одного боку, за рівнем співвідношення доходів і потреб, це одна з найбільш соціально вразливих груп населення, з іншого – лідируюча.

Студентство є особливою соціокультурною спільнотою, яка докорінно визначає перспективи розвитку країни і вже зараз впливає на формування соціальної свідомості всього населення. Студентам властива підвищена соціальна активність і соціальний динамізм, оскільки молоді люди за своєю природою відкриті новому, здатні до нетрадиційних, інноваційних рішень. За останні десятиліття основні характеристики студентської молоді як соціальної групи піддаються значним змінам, що обумовлено трансформацією всього українського суспільства, кризою системи освіти і виховання, ослабленням культурно-історичних традицій та іншим. Соціальне самопочуття студентів також змінюється. Соціальне самопочуття є важливим фактором соціального порядку в суспільстві і державі, оскільки життєздатність і стабільність суспільства залежать від того, як почувають себе її громадяни.

Аналіз феномена «соціальне самопочуття» є надзвичайно актуальним сьогодні, оскільки саме рівень соціального самопочуття різних груп населення виступає узагальненим показником результативності проведених в країні реформ, реформ сфери освіти зокрема.

При вивченні соціального самопочуття зарубіжні дослідники спираються в основному на самооцінку матеріального становища порівняно з матеріальним становищем навколишніх індивідів і груп. Вітчизняна наука акцентує увагу на соціально-психологічному стані індивіда як носія характеристик соціальної спільності, до якої він входить. У вітчизняній педагогіці, психології та соціології основою вивчення соціального самопочуття є психологічні теорії: суспільна свідомість, спосіб життя, в основі яких – аналіз сприйняття життєвих ситуацій суб'єктом з точки зору його почуттів, настроїв, емоцій.

У ході дослідження виділено кілька підходів розуміння категорії «соціальне самопочуття» такі як: задоволеність людини різними сторонами життя (трудовою, побутовою, соціальною, економічною, політичною тощо) (Е. Давидова); задоволеність людини реалізацією життєвої стратегії (Л. Петрова); критерій комфортності навколишнього середовища (В. Щербакова), показник адаптованості – результату пристосування індивіда чи групи до конкретних соціокультурних умов (Я. Крупець).

Соціальне самопочуття виступає як певний результат рефлексії людиною власного життя, своїх успіхів та невдач. Соціальне самопочуття студентів розуміється нами як «внутрішній стан особистості студента, що відображає ставлення до взаємозв'язку між рівнем домагань і ступенем задоволення потреб студентів до нового соціального середовища ЗВО». Основними показниками соціального самопочуття студентів визначені: статусна ідентичність «студент ЗВО», соціально-психологічний комфорт, соціальна активність студентів.

Соціальне самопочуття студентів відображає складності і труднощі адаптації студентів у ЗВО, які виникають на основі суперечностей між актуальним рівнем соціального досвіду студента і необхідністю подолання проблем, для вирішення яких цього досвіду недостатньо. Через це виникає необхідність педагогічного супроводу соціальної адаптації студентів у ЗВО. Незважаючи на широке вивчення педагогічного супроводу різними дослідниками (М. Бітянова, В.Комаров, С.Сергеєв та ін.), соціальна адаптація студентів недостатньо розглядалася з огляду на мету цього супроводу.

Ми дотримуємося основних положень теорії соціально-педагогічного супроводу М. Рожкова. Важливим є його твердження про спрямованість супроводу на підтримку супроводжуваного в побудові ним своїх відносин із соціальним середовищем ЗВО, на навчання студента новим моделям взаємодії з собою і світом, на подолання труднощів соціальної адаптації у ЗВО шляхом стимулювання його самостійності у вирішенні власних проблем.

Як методологічна основа педагогічного супроводу адаптації студентів у ЗВО визначено особистісно орієнтований підхід у вихованні, який полягає в гуманному, шанобливому ставленні до студента як суб'єкта діяльності, у створенні доброзичливої творчої атмосфери, в зверненні до досвіду власної життєдіяльності студентів, потреби саморозвитку, самовизначенні.

Організаційно-педагогічний супровід розглядається як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії супроводжуваного і супроводжуючого на основі діалогу, співпраці, визнання наявності внутрішнього потенціалу в розвитку самої особистості як суб'єкта супроводу.

Найбільш ефективними в процесі організаційно-педагогічного супроводу адаптації студентів виділено такі типи взаємодії: співробітництво, діалог, угода, які характеризуються гуманними, довірливими стосунками, активністю обох сторін, взаємно позитивними впливами один на одного; спільним визначенням цілей діяльності. Важливо створити таку взаємодію, яка буде направлена на суб'єкт-суб'єктні відносини супроводжуваного і супроводжуючого, і буде характеризуватися залученням до спільної діяльності кожного суб'єкта взаємодії на принципах рівності, взаємоповаги.

Висновки і перспективи подальших досліджень. З огляду на те, що студентська молодь є, з одного боку, потенціалом позитивних змін в суспільстві, а з іншого боку, можливим чинником соціальної і політичної нестабільності, надзвичайно актуальним стає розвиток різних форм сприяння адаптації молодих людей до сучасних умов в рамках державної молодіжної політики.

Список використаних джерел

1. Алєксєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики : наук. метод. посіб. / Т.Ф. Алєксєєнко. – К. : Пед. думка, 2007. – 152 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 176 с.
4. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50–59.
5. Делікатний К. Г. Становлення студента / К. Г. Делікатний [Питання адаптації випускника школи у вузі]. – К.: Т-во «Знання», 1983. – 48 с.
6. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка/ Л. Г. Коваль, І. Д.Звєрєва, С. Р. Хлєбік.– К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
7. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи / Л. І. Міщик. – Запоріжжя: ЗДУ, 1999. – 248 с.
8. Сліпченко Л. В. Соціалізація особистості студента в контексті розвитку самоврядних структур ВНЗ [Електронний ресурс] / Л. В. Сліпченко // Вісник Житомирського університету. Випуск 2(74). Педагогічні науки. – 2014. – Режим доступу до ресурсу:http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2014_2_9.

References

1. Alieksieienko T. F. Sotsializatsiia osobystosti: mozhlyvosti y ryzyky : nauk. metod. posib. / T.F. Alieksieienko. – K. : Ped. dumka, 2007. – 152 s.
2. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti: U 2 kn. – Kn. 2 : Osobystisno oriientovanyi pidkhid : naukovo-praktychni zasady / I. D. Bekh. – K. : Lybid, 2003. – 344s.
3. Bezpalko O. V. Sotsialna robota v hromadi : navch. posib. / O. V. Bezpalko. – K. : Tsentr navch. l-ry, 2005. – 176 s.
4. Bondarenko, Z. P. Model orhanizatsii volonterskoi roboty v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu / Z. P. Bondarenko // Sotsialna pedahohika : teoriia ta praktyka. – 2007. – № 4. – S. 50–59.
5. Delikatnyi K.H. Stanovlennia studenta / K. H. Delikatnyi [Pytannia adaptatsii vypusknyka shkoly u vuzi]. – K. : t-vo «Znannia», 1983. – 48 s.
6. Koval, L. H. Sotsialna pedahohika / L. H. Koval, I. D.Zvierieva, S. R. Khliebik.– K. : IZMN, 1997. – 392 s.
7. Mishchyk L. I. Sotsialna pedahohika: dosvid ta perspektyvy / L. I. Mishchyk. – Zaporizhzhia : ZDU, 1999. – 248 s.
8. Slipchenko L. V. Sotsializatsiia osobystosti studenta v konteksti rozvytku samovriadnykh struktur VNZ [Elektronnyi resurs] / L. V. Slipchenko // Visnyk Zhytomyrskoho universytetu. Vypusk 2(74). Pedahohichni nauky. – 2014. – Rezhym dostupu do resursu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2014_2_9.

Содержание научного исследования раскрывает теоритические аспекты социального самочувствия, как составляющую процесса социализации студенческой молодежи. В ходе работы детально проанализировано литературные источники из разных наук по данному аспекту. В статье освещено специфику и типичные проблемы социальной адаптации студентов на этапе обучения в ВУЗЕ. Определено эмоциональную часть процесса социальной адаптации – социальное самочувствие студенческой молодежи.

***Ключевые слова**: студент, социализация, адаптация, самочувствие, личность.*

The authors of the article emphasize that the studentship is a special socio-cultural community, which fundamentally determines the prospects of the development of the country and it has already affected the formation of social consciousness of the entire population. A new model of organization of the educational process and innovative approaches to determining the place and role of the student in it form a new paradigm of self-awareness, the ability of the individual to social responsibility to himself and society.The content of scientific research reveals socialization as a

complex and multifaceted process of formation of a person as a member of a modern society, which is characterized by the adoption of values, norms, culture, language proficiency and the necessary social skills, rights and responsibilities in various social interactions. In the work the content of personal socialization in such processes as integration, self-development and self-realization, adaptation is analyzed in detail.Social self-awareness is an important factor in the social factor in society and the state, because the viability and stability of society depend on how its citizens feel. The level of social self-awareness of different groups of the population is a generalized indicator of the effectiveness of the reforms carried out in the country.The students' social self-awareness is understood by the authors as an internal state of the student's personality, reflecting the relationship between the level of aspiration and the degree to which students meet the needs of a new social environment. There is a need for pedagogical support for the social adaptation of students at a higher education institution. It is important to create such an interaction, which will be directed to the subject-subject relations of the accompanying and the accompanied, and will be characterized by involving the communities in the activities of each subject of interaction on the principles of equality, mutual respect.In the article it is described organizational and pedagogical support as a process of subject-subjective interaction of the accompanying and accompanied on the basis of dialogue, cooperation, recognition of the presence of internal potential in the development of the personality as a subject of support.

Key words: *student, socialization, adaptation, social self-awareness, personality.*

УДК 373.3.091.33:78

Руда Галина Станіславівна,
аспірант,
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ

МЕТОДИ, ПРИЙОМИ, ФОРМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку музичних здібностей учнів початкової школи в процесі ігрової діяльності. Розглянуто методи, прийоми, форми розвитку музичних здібностей молодших школярів та визначено ефективність їх використання; представлено блоки методів за допомогою яких здійснюється розвиток музичних здібностей учнів початкової школи в процесі ігрової діяльності; проаналізовано психолого-педагогічну, наукову літературу із зазначеної проблеми.

Ключові слова: *музичні здібності, молодші школярі, методичні прийоми,блоки методів, гра, ігрова діяльність.*

Постановка проблеми. Однією із суттєвих проблем музичного навчання у загальноосвітній школі є забезпечення музичного розвитку молодших школярів. Означена проблема досить добре розроблена в науці, однак вона не втрачає актуальності й сьогодні, коли соціокультурні процеси, що відбуваються у вітчизняному гуманітарному просторі, нові тенденції розвитку культури інформаційного суспільства зумовлюють потребу переосмислення системи художньо-естетичного виховання молодших школярів. Згідно з вимогами нормативно-правових документів – Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти, Закону України «Про загальну середню освіту», Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, – постала необхідність змін у доборі форм, методів і прийомів розвитку музичних здібностей учнів початкової школи. З огляду на поставлені завдання докорінно реформуються концептуальні, структурні, методичні й організаційні засади художньо-естетичної освіти, обґрунтовується нова методологія навчання, що передбачає розвиток музичних здібностей учнів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши психолого-педагогічну наукову літературу, ми з'ясували, що проблема розвитку музичних здібностей учнів початкової школи, попри всю її актуальність, є не достатньо розробленою. Не визначено теоретичні підходи до обґрунтування процесу становлення всього комплексу музичності в навчально-виховному процесі, не знайшли належного методичного розроблення методи, прийоми, форми розвитку музичних здібностей учнів молодшого шкільного віку, поза увагою науковців лишились питання визначення музично-розвивальних можливостей ігрової діяльності. У результаті аналізу досліджень і публікацій, які є основою сучасних концепцій особистісного становлення підростаючого покоління, встановлено, що питанням розвитку музичних здібностей особистості приділяється увага в психолого-педагогічних дослідженнях. У першу чергу слід назвати теоретичні концепції, розвинені в роботах Б. Теплова і С. Рубінштейна. Проблемами музичного розвитку займались В. Бєлобородова, В. Ветлугіна, С. Науменко, К. Тарасова, Ю. Цагареллі, та ін. Шляхи та методи розвитку музичних та музично-творчих здібностей досліджували А. Арісменді, Е. Башич, П. Вейс, В. Верховинець, Д. Кабалевський, М. Леонтович, К. Орф, К. Стеценко та інші.

Мета статті: визначити ефективність використання методів, прийомів, форм розвитку музичних здібностей учнів початкової школи в процесі ігрової діяльності.

Результати дослідження. Проблема розвитку музичних здібностей учнів початкової школи нерозривно пов'язана з обґрунтуванням організаційно-методичних засад, що забезпечують їх розвиток, під якими нами розуміється: організація навчально-виховного процесу, що передбачає органічне поєднання колективної, групової, індивідуальної форм роботи та використання різних методів музичного виховання й навчання; застосування різновидів музичної та ігрової діяльності; створення природного музично-ігрового середовища, що відповідає інтересам і потребам дітей різного віку; моделювання в ігровій формі реальних життєвих ситуацій, взаємин молодших школярів та дорослих; систематичне спонукання школярів до пошуково-творчої музичної та ігрової діяльності й самовираження в ній.

Серед основних умов, які визначають ефективність викладання-учіння, особливе місце посідають методи навчання, бо вони безпосередньо формують і визначають характер взаємин педагогів і учнів, суттєво впливають на формування стосунків між ними. А.М. Алексюк визначає метод навчання як спосіб спільної діяльності вчителя і учнів, яка передбачає оволодіння учнями соціальним досвідом людства та організацію і керівництво вчителя навчально-пізнавальною діяльністю учнів [1, с.206].

Метод навчання – це певний спосіб цілеспрямованої реалізації процесу навчання, досягнення поставленої мети. Правильний добір методів відповідно до мети й змісту навчання, вікових особливостей учнів сприяє розвитку їхніх здібностей, озброює їх уміннями й навичками використовувати здобуті знання на практиці, готує до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд. При проведенні дослідження ми виходимо з визнання методу навчання як множини дидактичних прийомів, органічно поєднаних між собою в певну систему. Вважаємо, що в окремих методичних ситуаціях прийом може виступати як метод навчання, і, навпаки, метод може бути прийомом, тому що вони діалектично взаємозв'язані. Наприклад, бесіда – самостійний метод навчання, але коли вона епізодично використовується педагогом під час практичних занять, то виступає як прийом навчання, що входить до методу практичних дій. Методи і прийоми можуть мінятися

місцями. Свою назву той чи інший метод навчання отримує за провідним дидактичним прийомом, який використовується на даному занятті.

В ході нашого дослідження ми встановили, що будь-який метод реалізується за допомогою прийомів, а методичні прийоми – це елементи того чи іншого методу, які відображають окремі дії вчителя та учнів у процесі викладання та навчання. Методичний прийом – частина метода, за допомогою якого сам метод реалізується на практиці. В нашому дослідженні ми дотримуємось такої класифікації методичних прийомів: словесні, наочні і практичні. Всі методичні прийоми у навчальному процесі відіграють організуючу роль, тому ми пропонуємо застосовувати їх цілеспрямовано і з конкретними пізнавальними завданнями. Кожний метод розкривається багатьма методичними прийомами різного характеру, наприклад: збудження і розвитку пізнавальних інтересів, активізації почуттів та емоційних переживань, керування взаєминами учнів, виховання культури праці тощо. Проте, всі ці методичні прийоми зводяться до трьох основних груп. Різноманітність застосованих методичних прийомів, особливо їх поєднання, свідчить про творчу ініціативу й педагогічну майстерність учителя. Вчитель, який працює творчо, винаходить нові прийоми, трансформує загальновідомі, досягаючи більшого освітнього й виховного ефекту.

В результаті нашого дослідження, ми встановили, що для ефективного розвитку музичних здібностей молодших школярів, доцільним є залучення дітей до ігрової діяльності. Пропоновані нами методичні рекомендації діагностики музичних здібностей учнів початкової школи являють собою систему ігрових завдань, спрямованих на вивчення структурних компонентів музикальності: звуковисотного слуху, музично-ритмічного чуття, ладового чуття.

Досліджуючи особливості розвитку музичних здібностей у молодшому шкільному віці та аналізуючи педагогічну ефективність різних методів і прийомів, ми дійшли висновку, що ігрова діяльність містить значний потенціал і є унікальним засобом у розвитку музичних здібностей в учнів початкової школи. Означений засіб цікавий, простий і доступний для сприймання, Поступово у дітей диференціюється чуття ритму, розвивається музичний слух, що сприяє адекватному сприйманню ладового забарвлення музики, допомагає розрізняти музичні твори за характером, змістом, засобами музичної виразності.

В ході нашого дослідження ми встановили, що доцільно використовувати навчальні та ігрові прийоми, які роблять уроки особливо цікавим, викликають у дітей інтерес до гри або танцю, сприяють швидшому і кращому їх засвоєнню. Користуватися цими прийомами можна під час ознайомлення молодших школярів з грою, танцем, а також у процесі роботи над ними. Для найкращого розвитку музичних здібностей учнів початкової школи в процесі ігрової діяльності необхідна індивідуальна робота з кожною дитиною. Це може бути і доручення індивідуальних ролей, і додаткові вказівки дітям, які цього потребують. Взагалі треба створювати в класі таку обстановку, яка б породжувала у сором'язливих дітей бажання діяти.

Методика розвитку музичних здібностей учнів початкової школи, розроблена в результаті дослідження, є системою організації музично-ігрової діяльності (на уроці та у позакласній діяльності), спрямованою на розвиток ладового та музично-ритмічного чуття, звуковисотного слуху і передбачає впровадження ігор, цікавих завдань, вправ, виконавських тренінгів тощо, виконання яких сприяє отриманню школярами суб'єктивного задоволення. Здійснено класифікацію запропонованих ігор у методичні блоки згідно музично-розвивальної мети. Великого значення слід надавати означеними нами блокам методів розвитку музичних здібностей учнів початкової школи, а саме: блок методів розвитку музично-ритмічного чуття, який передбачає застосування ігор, спрямованих на активізацію почуття ритму, серед них: залучення до гри у шумовому оркестрі; крокування під музику, відтворення ритмічного малюнку з проплескуванням його в долоні або протупуванням ритмічного малюнку; залучення до ведення різних видів хороводів; виконання побутових та сюжетних танців (елементів); завдання на проспівування з використанням танцювальних рухів; завдання на ритмічну імпровізацію; завдання на символічне зображення довгих і коротких звуків на картках; відтворення ритмічного малюнку нескладної пісеньки без музики та ін.

Блок методів розвитку звуковисотного слуху зорієнтовано на впровадження музичних ігор, що активізують уявлення дітей про висоту звуків, до них ми віднесли такі: ігри на розпізнавання високих і низьких звуків; завдання на розвиток у дітей музичного мислення; ігри на розвиток слуху на основі відчуття звуків певної висоти; завдання на закріплення музичних уявлень про висоту звуків; ігри для розвитку чистоти інтонації; ігри на визначення регістру звучання музики (низький, середній, високий).

Блок методів розвитку ладового чуття сприяє розвитку умінь впізнавати знайомі твори, визначати характер музики, зміну настроїв в окремих частинах твору, розрізняти жанр, оцінювати правильність звучання мелодії. До них відносяться ігри на розрізнення засобів музичної виразності; ігри на визначення музичного ладу (мажор, мінор); ігри на розрізнення музичних жанрів (пісня, танець, марш).

У процесі розвитку музично-ритмічного чуття, розвитку звуковисотного слуху та розвитку ладового чуття, на нашу думку, необхідно застосовувати різноманітні методи (наочно-зоровий, наочно-слуховий, словесний, вправи) та прийоми, наприклад, ігрові, індивідуальна робота тощо.

Важливою умовою правильного розвитку музичних здібностей молодших школярів у процесі ігрової діяльності є використання наочно-слухового методу. Виконання музичного твору повинно бути виразним і яскравим. Від цього залежить не тільки сприйняття дітей, а й якість виконання школярами поставленого завдання. Перш, ніж почати розучувати з дітьми пісні,вправи, ігри, танці, та ін., потрібно глибоко продумати їхні зміст і образи, визначити характер музики, основні засоби виразності, а також виховне значення всього матеріалу.

Не менш важливим є метод наочно-зоровий. Показ танців, ігор або окремих рухів має бути емоційним, органічно поєднуючись з музикою. Використовується показ після ознайомлення дітей з музикою. Можна показувати рухи без супроводу, під акомпанемент інструмента, а також під власний спів. Показ можна застосовувати не тільки під час ознайомлення з новими рухами, а й в процесі їхнього розучування та удосконалення. Необхідно продумувати можливість використання зорової наочності, яка допомагатите дітям глибше зрозуміти музичні образи. Це картинки, іграшки, різні атрибути.

У процесі розвитку музичних здібностей велике значення має слово. Ретельно продумане пояснення гри, танцю, вправи можна зробити у формі короткої розповіді або бесіди. Характер пояснення залежить від жанру і змісту музичного твору, від конкретних виховних завдань та вікових особливостей дітей. На нашу думку, необхідно пояснити дітям, які думки і почуття втілено в музичному творі й які засоби виразності використав для цього композитор. Слово, виділене і підкреслене відповідною інтонацією, набуває особливого значення. Воно допомагає дитині краще виконати музичне завдання. Пояснення має бути коротким і чітким. Багатослівне, плутане, одноманітне пояснення втомлює дітей, вони стають неуважними і менш цікавляться грою чи вправою. Під час розучування даються вказівки, що допомагають дітям зрозуміти, як треба виконувати поставленні завдання. Під час виконання танцювальної мелодії можна використати форму запитань для визначення кількості частин музичного твору та їхнього характеру.

Ми дотримуємось думки, що розвиток музичних здібностей учнів початкової школи має здійснюватися в межах основних форм навчальної діяльності, що реалізуються в наступних видах музичної діяльності школярів: слухання музики (фронтальна форма індивідуального характеру), хоровий спів (фронтальна форма колективного і групового характеру), сольний спів (індивідуальна форма), пластичне інтонування (фронтальна форма індивідуально

характеру), гра на музичних інструментах (фронтальна форма колективного, групового та індивідуального характеру), імпровізація (індивідуальна форма), засвоєння музичних знань (фронтальна форма групового та індивідуального характеру). Врахування індивідуальних можливостей і рівнів прояву активності молодших школярів дозволяє об'єднувати їх в групи, це дає змогу намітити завдання з розвитку музичних здібностей для декількох груп учнів, об'єднаних схожими рівнями активності. Водночас складаються індивідуальні творчі завдання для окремих дітей на підставі характеристик їх індивідуальних можливостей, що роблять вплив на розвиток музичних здібностей в процесі музичної діяльності. Виходячи з вищесказаного, ми вважаємо, що головними на уроках музики будуть фронтальні, групові, диференційовано-групові та індивідуальні форми навчальної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розвиток у школярів здатності повноцінно сприймати музику здійснюється за двома тісно пов'язаними між собою напрямами. Перший — це розвиток у широкому плані, коли у дітей формується здатність розуміти роль і місце музики в житті людини, її багатство і різноманітність, а також усвідомлювати і систематизувати музичні враження, що отримані з навколишнього життя. Другий напрям передбачає розвиток особистісних музичних якостей в цілому і окремих його компонентів, таких як музичні здібності. В результаті нашого дослідження, ми встановили, що для ефективного розвитку музичних здібностей молодших школярів, доцільним є залучення дітей до ігрової діяльності. Пропоновані нами методичні рекомендації діагностики музичних здібностей учнів початкової школи являють собою систему ігрових завдань, спрямованих на вивчення структурних компонентів музикальності: звуковисотного слуху, музично-ритмічного чуття, ладового чуття. Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем розвитку музичних здібностей учнів в процесі ігрової діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А.М. Алексюк – К., 1981, - 206 с.
2. Верховинець В. М. Весняночка / В. М. Верховинець. – Київ : Музична Україна, 1989. – 342 с.
3. Ветлугіна Н. А. Музичний розвиток дитини / Н. А. Ветлугіна. – Київ : Освіта, 1978. – 253 с.
4. Виготський Л.С. Педагогічна психологія / Л.С.Виготський /. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 287 с.
5. Дорошенко Т. Методи навчання сприйняття музики // Початкова школа. – 2003. - № 6. – С. 18 – 20.
6. Теплов Б.М. Избранные психологические труды в двух томах / Психология музыкальных способностей /Теплов Б.М./. – М., 1990. – 283 с.
7. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри – активна форма підготовки майбутніх вчителів / П.М. Щербань // Вища і середня педагогічна освіта. – 1993. – №6 – С. 68-73.

References

1. Aleksiuk A.M. Zahalni metody navchannia v shkoli [General methods of school education]/ Aleksiuk A.M. – K., 1981, - 206 s.
2. Verkhovynets V. M. Vesnianochka: Ihry z penyiamy dlia ditei doshk. i mol.shk. viku / V. M. Verkhovynets. – K. : Muz.Ukraina, 1989. – 343 s.
3. Vetluhina N. A. Muzychnyi rozvytok dytyny [Music developmet of a child] / N. A. Vetluhina. – Kyiv : Osvita, 1978. – 253 s.
4. Vyhotskyi L.S. Pedahohichna psykholohiia [Pedagogical psychology]/ L.S.Vyhotskyi /. – M.: AST: Astrel: Liuks, 2005. – 287 s.
5. Doroshenko T. Metody navchannia spryiniattia muzyky [Methods of teaching music perception]// Pochatkova shkola. – 2003. – № 6. – S. 18 – 20.
6. Teplov B.M. Yzbrannye psykholohycheskye trudy v dvukh tomakh [Psychological works in two volumes] / Psykholohyia muzыkalnыkh sposobnostei /Teplov B.M./. – M., 1990. – 283 s.
7. Shcherban P.M. Navchalno-pedahohichni ihry – aktyvna forma pidhotovky maibutnikh vchyteliv[Educational and pedagogical games as the active form of training of future teachers] / P.M. Shcherban // Vyshcha i serednia pedahohichna osvita. – 1993. – № 6 – S. 68 –73.

Статья посвящена актуальной проблеме развития музыкальных способностей учеников начальной школы в процессе игровой деятельности. Рассмотрены методы, приёмы, формы развития музыкальных способностей младших школьников, определена эффективность использования указанных методов, приёмов, форм развития музыкальных способностей учеников; представлены блоки методов с помощью которых осуществляется развитие музыкальных способностей учеников младшей школы в процессе игровой деятельности; проанализировано психолого-педагогическую, научную литературу по даной проблеме.

***Ключевые слова**: музыкальные способности, младшие школьники, методические приемы, блоки методов, игра, игровая деятельность.*

The problem of the development of musical abilities of elementary school students is inextricably linked with the substantiation of organizational and methodological principles that ensure their development, which we mean: organization of educational process, which involves the organic combination of collective, group, individual forms of work and the use of different musical methods education and training; the use of varieties of musical and gaming activities; creation of a natural musical-gaming environment that meets the interests and needs of children of all ages; simulation in real-life game situations, relationships between junior schoolchildren and adults; the systematic motivation of students to search and creative musical and gaming activities and self-expression in it.The method of development of musical abilities of elementary school pupils, developed as a result of the research, is a system of organization of musical-gaming activity (in a lesson and in extracurricular activities), aimed at the development of a regular and musical-rhythmic sensation, sound-sensitive hearing, and involves the introduction of games, interesting tasks, exercises , performance trainings, etc., the performance of which encourages students to receive subjective satisfaction. The classification of the proposed games in the methodical blocks according to the musical developmental purpose, namely: a block of methods for the development of musical-rhythmic senses, involves the use of games aimed at enhancing the sense of rhythm, the block of methods for the development of sound-sensitive hearing is focused on the introduction of musical games that activate the representation of children about height of soundsa block of methods of development of a regular sense contributes to the development of the ability to recognize familiar works, to determine the nature of music, to change the mood in certain parts of the work, to distinguish the genre, to assess the correctness of the sound of the melody.The proposed methodological recommendations for diagnosing musical abilities of elementary school students are a system of game tasks aimed at studying structural components of musicality: sound-sensitive auditory, musical-rhythmic sensations, sensory sensations.

***Key words**: musical abilities, young schoolchildren, methodical techniques, blocks of methods, gambling, gaming activity.*

УДК 37.016.78]: 004.032.6 (043.3)

Сяо Цзяцзюнь
аспірант,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ

ПОЕТАПНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ МУЛЬТИМЕДІЙНИМИ ЗАСОБАМИ

Розкрито методику формування слухацької культури підлітків засобами мультимедійних технологій на уроках музичного мистецтва, що складається з трьох етапів: підготовчого, інформаційно-пізнавального, активно-творчого. Обгрунтовано напрямки розвитку кожного з етапів, розроблено три блоки методів: методи мотивації учнів до формування слухацької культури засобами мультимедіа; методи, спрямовані на підвищення самопізнання учнів засобами мультимедіа; методи активізації самовдосконалення музично-слухацької діяльності підлітків засобами мультимедійних технологій.

Ключові слова: *музично-слухацька культура, мультимедійні засоби, урок музичного мистецтва, учні підліткового віку, поетапна методика.*

Постановка проблеми. Однією з визначальних тенденцій сучасної освіти є її інформатизація, яка відбувається в усіх освітніх ланках. На сучасному етапі розвиток мистецької освіти передбачає якісну зміну підходів до визначення змісту, форм і методів пізнавальної діяльності учнів. Актуальною стала потреба розвитку музичної освіти в комплексі з сучасними комп'ютерними технологіями, які надають нові можливості для інтенсифікації освітнього процесу. Процес інформатизації освіти наразі торкнувся й її мистецької складової, зокрема, загальної музичної освіти, що засвідчують численні науково-педагогічні розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців (Т. Бабенко, Ю.Єгорова, М. Жалдак, Н. Іщук, В. Качала, Н. Клевцова, Н. Клемешова, В. Лапінський, А. лійник, Л.Гаврілова, І. Горбунова, Т. Піскунова, О. Смолянинова, М. Тукало, О. Чайковська, О. Чубукова, М. Шут, Дж. Арвейлер (J. Arveiller), Р. Ешлі (R. Ashley), Дж. Орфен (J. Orthen) та ін.), які наголошують на необхідності уведення інформаційно-комунікаційних технологій у музичне навчання задля його перетворення на високохудожній і високотехнологічний процес. Учені доводять підвищення ефективності музично-педагогічного процесу завдяки застосуванню комп'ютерних навчаючих технологій. Розробляються нові програмні засоби, які гнучко поєднують педагогічний інструментарій традиційного навчання музики та можливості комп'ютерних технологій, дозволяють використовувати музичний комп'ютер як професійний інструмент майбутнього фахівця [3]. Отже, комп'ютеризація музичної освіти наразі може стати додатковою мотивацією навчання музики сучасного учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основоположне значення для науково-педагогічного вирішення проблеми формування естетичної, зокрема слухацької культури, мають дослідження у галузі психолого-педагогічної науки таких вчених, як: Б. Асаф'єв, Л. Виготський, С.Рубінштейн, Б. Теплов, Б. Яворський; формування і розвиток у школярів різного віку естетично-музичного сприйняття (Є.Волчегорська, О.Рудницька, О.Ростовський, І. Цой та ін.); формування естетичного ідеалу (А. Вєремьєв, Н. Кучерява, Г. Падалка та ін.); формування естетичного досвіду (М. Горбунова, І. Зязюн, Б Рачина); розвиток естетичних уподобань (А. Полозова, І. Сусаніна та ін.); вдосконалення потенціалу особистості засобами музики (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, Д. Кабалевський, А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Хижна, В. Шацька, О. Щолокова та ін.).

Мета статті полягає у висвітленні поетапної методики формування слухацької культури учнів підліткового віку з використанням мультимедійнихзасобів.

Результати дослідження. Робочою гіпотезою педагогічного експерименту було твердження щодо того, що ефективний музичний розвиток школярів може бути досягнутий шляхом педагогічно доцільного та науково-обгрунтованого впровадження в освітній процес системи формування слухацької культури учнів підліткового віку засобами мультимедійних технологій. Мета експерименту полягала в підтвердженні гіпотези дослідження і перевірці ефективності та результативності системи формування слухацької культури учнів підліткового віку засобами мультимедійних технологій на основі аналізу кількісних і якісних показників навчання в контрольних та експериментальних класах.

Перший, підготовчий етап формувальної методики розвивався за такими напрямами: актуалізація та мотивація учнів до навчально-музичної діяльності з використанням мультимедійних засобів, встановлення відповідних пріоритетів; адаптація у мультимедійних засобах, розширення слухацького досвіду з музичного репертуару за рахунок поповнення власних інформаційних здобутків; поширення художньо-музичних знань (історичних і теоретичних відомостей про музичну культуру); рефлексія власних можливостей стосовно використання мультимедійних технологій у навчально-музичній діяльності, поглиблення зацікавленості у підвищенні власного рівня музично-слухацької самопідготовки (засоби музичної виразності, формоутворення, розвиток музичного образу, оцінка). Підготовчий етап передбачає використання зразків музичних творів, які доповнювалися інформацією про автора музики, виконавця, ансамблю тощо, а також аналізом історичних, естетичних і соціальних коренів і засад виникнення, розвитку та функціонування різних жанрів, стилів і сучасних напрямів музики [2]. З метою стимулювання позитивного ставлення учнів до формування слухацької культури мультимедійними технологіями складалися карти інтересів і діагностика самовизначення; вивчалися і оцінювалися музичні здібності і творчі можливості підлітків; проводилася корекція навчальної програми відповідно до рівня загального розвитку і очікувань школярів. Отже, засобами стимулювання мотивації учнів до формування слухацької культури мультимедійними технологіями з'явилися: вільний вибір музично-практичної діяльності, «зараження потребами», короткострокові творчі плани, спонукання до музичної діяльності, заохочення, переконання з елементами навіювання і створення ситуацій, що стимулюють усвідомлення підлітком себе як суб'єкта діяльності і вихід за репродуктивний рівень. Найбільш ефективними методами взаємодії педагога і учнів-підлітків на цьому етапі виявилися: лекції-бесіди, навчально-пізнавальні ігри (музичні конкурси та вікторини, складання та розгадування музичних кросвордів); визначення близької і середньої перспективи (виступають в ролі збудників слухацької культури учнів через формування інтересу до музичної діяльності); метод емоційної драматургії (спрямований на активізацію емоційного ставлення до музичного мистецтва). На основі принципів емоційного контрасту або послідовного збагачення і розвитку одного емоційного тону вирішується завдання співвіднесення пропонованого у програмі варіанти побудови уроку з конкретними умовами, рівнем музичного та загального розвитку учнів, визначається найкраща послідовність форм та видів музичних занять в умовах данного класу; метод емоційного впливу (спрямований на розвиток спроможності «проживання» музики, її настрою і передбачає створення

установки на емоційно-духовне спілкування з мистецтвом, досягнення резонансу у сприйнятті музики); метод створення ситуації успіху (особливо необхідною в тих випадках, коли підлітки проявляють старання у виконанні завдання, але відчувають труднощі). Позитивна оцінка і заохочення педагога допомагають створити обстановку розкутості, особливо необхідну для творчості: метод створення ефекту здивування; дискусія; створення індивідуальних репертуарних списків музичних творів; письмове нотування історичних відомостей про досягнення видатних музикантів; пропедевтичне ознайомлення з музичною спадщиною різних культур засобом перегляду спеціальних Інтернет-програм; складання словників термінів.

Другий етап формувальної методики, інформаційно-пізнавальний, розвивався за такими напрямами: збереження мотивації стосовно використання мультимедійних засобів у музично-навчальній діяльності підлітків та залучення їх до набуття інформаційної та музично-слухацької грамотності; поглиблення знань з музичного мистецтва, розширення музичного репертуару зі слухання (поповнення власних програм); набуття музично-слухацьких компетенцій з опанування методик слухання музики; критичне осмислення та самооцінка власних надбань, поглиблення зацікавленості самостійною музичною діяльністю, підвищення власного рівня спеціальних музично-слухацьких надбань. На цьому етапі виявилися доцільним проведення тематичних розмов про стилі та жанри музики. Ефективними формами взаємодії на інформаційно-пізнавальному етапі виявилася індивідуальна та робота в малих групах: парами чи по 3-4 особи. Отримавши поставлену перед ними педагогом завдання, підлітки самостійно шукали шляхи її вирішення. Такі проекти часто носили міжпредметний характер, змушуючи його учасників залучати інтегровані знання, працювати з різними джерелами інформації (довідкова та художня література, Інтернет). Дослідження засвідчило, що дієвими методами навчання стали методи, спрямовані на підвищення рівня самопізнання учнів: метод усвідомлення особистісного сенсу музичного твору (або інтонаційного сенсу). Цей метод є способом розуміння суті музичного твору з одночасним розкриттям духовного світу підлітка. Ці два аспекти містять у собі можливість бути засобом самопізнання особистості, «провокує» школярів на роздуми про місце людини у світі. Індивідуальність сприйнятого художнього образу робить учня більш активним, його не сковує необхідність усвідомлювати якусь єдину іоб'єктивну сутність твору, нібито відому лише композитору і педагогу. Учням стає цікаво поділитися один з одним результатами художнього пізнання. Інтерес для оволодіння учнями методами самопізнання представляє досвід ведення. «Щоденника музичних вражень», що сприятиме запам'ятовуванню музичних творів і термінів, спонукати до постійного та об'єктивного оцінювання своєї власної діяльності, до рефлексивним процесів в широкому розумінні. Використовуються методи, спрямовані на підвищення рівня активної самодіяльності підлітків, а саме: завдання, що базуються на поєднанні репродуктивної і творчої діяльності (аналіз фрагментів і цілих музичних творів, складання та виконання творчих завдань на занятті, придумування і розгадування музичних ребусів,створення частівок); метод проектів (з публічним аналізом) ; дослідницький метод (підбір, пошук і аналіз літературних джерел для «круглих столів» за заданими проблемами, дослідження біографій композиторів). Використовувалися такі прийоми і засоби, як:створення естетичних ситуацій і «занурення» в атмосферу естетичних цінностей (наповнення навколишнього середовища предметами-образами, предметами декоративно-прикладного мистецтва); застосування інформаційних аудіо- і відео-технологій (перегляд відеофільмів, прослуховування музичних творів, Інтернет); освоєння, поряд з традиційними музичними знаннями, наступного «самоосвітнього тезауруса»: музичний стиль (історичний, національний); індивідуальний стиль композитора-майстра; взаємозв'язок серйозною і легкої музики, місце і значення музики в театрі і кіно; музика та засоби масової інформації; лад, розмір, фактура як базисні засоби музичного виконання; література про музику, музичні довідники та енциклопедії; домашня фонотека і відеотека та ін.

Однією з сучасних технологій, що використовувалася на уроках музики – метод проектів,в основі якого лежить вміння учня орієнтуватися в інформаційному просторі і самостійно конструювати свої знання. Проектну діяльність можна використовувати на уроках засвоєння, закріплення та узагальнення матеріалу. У проектних завданнях на уроках музики в 7-х класах мають місце добре знайомі підліткам поняття в поєднанні з новими знаннями. Так, на уроці музики ми запропонували учням дослідити проблему «Чи може бути сучасною класична музика?» Учні, з одного боку, використовували знання, отримані на уроках музики, а з іншого, застосовували інтегровані знання, вміння з творчих сфер.

Проектні завдання завершувалися комп'ютерними презентаціями, підготовка до яких мала наступний алгоритм:

1. Розподіл на творчі групи за інтересами.
2. Обрання лідера – організатора і розподіл обов'язків.
3. Отримання завдання. Пошук і збір інформації.
4. Колективна робота: сортування інформації.
5. Консультація з вчителем та редагування інформації.
6. Захист презентації.

Алгоритм роботи вчителя:

1. Вибір теми.
2. Постановка цілей і завдань перед підлітками.
3. Знайомство з джерелами інформації.
4. Редагування інформації з учнями, введення в комп'ютер.
5. Оцінка презентації.

З метою набуття музично-слухацької компетентності учня-підлітка, поглиблення набутих відомостей і вмінь на попередньому етапі, набуття необхідних знань з методики слухання музики застосовано низку методів: створення накопичувача біографій видатних композиторів та музичних творів, концертних виступів видатних музикантів та колективів світу; накопичення електронного слухацького репертуару з національної культури (української та китайської); самостійна розробка фрагментів власних музично-творчих проектів з фіксованим самоаналізом вдалих і помилкових фрагментів.

Третій етап формувальної методики, активно-творчий, розвивався за такими напрямами: усвідомлено вмотивована активізація самовдосконалення музично-слухацької діяльності; застосування набутих знань з музичної культури (української та китайської), участь у самостійно спроектованих мистецьких заходах; розширення практичних умінь, рефлексія музично-слухацької компетентності, поглиблення інтересу до сучасної музичної культури. Способи самооцінки і рефлексії на уроках музики можуть реалізовуватися як у аспекті колективної розумової діяльності, так і в ході самоспостереження, самоаналізу, самокритики тощо. Для оцінки та самооцінки обираються такі завдання, де існує об'єктивний однозначний критерій оцінювання (наприклад, кількість музичних звуків) і, навпаки не обираються ті, де неминуча суб'єктивність оцінки (наприклад, виразність виконання). Засобом пред'явлення власних досягнень учня для їх оцінки є «Портфель досягнень учня», куди він збирає власні музичні досягнення: творчі роботи: малюнки; ілюстрації до пісні; ілюстрації до прослуханих творів; кращі роботи: виконання тестів, контрольних робіт, кросворди, вікторини; аудіо записи продукти навчально-пізнавальної діяльності учня: самостійно знайдені інформаційні матеріали з додаткових джерел; доповіді; повідомлення; роздуми про відібрані матеріал та інше. Результатом такої роботи є виставка портфоліо, де учні можуть продемонструвати свої досягнення.

З метою вдосконалення процесу формування слухацької культури підлітків засобами мультимедійних технологій у навчально-музичній діяльності, закріплення отриманих знань, набутих умінь і навичок на попередніх етапах, придбання

необхідних музично-слухацьких компетенцій компетенцій з музичної культури, активізації індивідуальної творчості застосовано низку методів: створення Інтернет-презентацій з історії музичного мистецтва, діяльності видатних композиторів та музикантів-виконавців, колективне обговорення мультимедійних методик; представлення зразків самостійної творчості (доповіді, самоаналіз тощо); захист творчо-мультимедійних проектів (тематичні фрагменти уроків музики, шкільні заходи, самоспроектовані музичні вечори тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Унаслідок упровадження в процес формування слухацької культури підлітків мультимедійних технологій у музично-навчальній діяльності запропонованої авторської методики відзначено позитивну динаміку з усіх компонентів досліджуваного феномена, що підтверджує ефективність її застосування на уроках музики у загальноосвітніх закладах. Подальші наукові дослідження плануємо присвятити особливостям формування слухацької культури підлітків у позакласній роботі.

Список використаних джерел

1. Барило С. Організація музично-слухацької діяльності на уроках музичного мистецтва в початковій школі / С.Барило /[Електронний ресурс]. – Режим доступу: :irbis-nbuv.gov.ua/ cgi bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe

2. Василенко Е.В. Шляхи застосування комп'ютерних технологій на уроках музичного мистецтва / Е.В. Василенко // Мистецтво в школі (музика, образотворче мистецтво, художня література). – №1(13). – 2010. – С. 3 - 5.

3. Гаврілова Л.Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій. Монографія / Л.Г. Гаврілова. – Київ: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. – 404с.

4. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2000. –

5. Столярчук Л.І. Використання комп'ютерних технологій на уроках музики /Л.І.Столярчук [Електронний ресурс]// Режим доступу: http://intkonf.org/stolyarchuk-li-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-na-urokah-muziki/

References

1.Barylo S. [Organization of musical and listening activity at musical art lessons at elementary school] Orhanizatsiia muzychno-slukhatskoi diialnosti na urokakh muzychnoho mystetstva v pochatkovii shkoli [Elektronnyi resurs] / S.Barylo.– Rezhym dostupu: irbis-nbuv.gov.ua/cgi bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe

2.Vasylenko E.V. [Ways of using computer technologies at musical art lessons] Shliakhy zastosuvannia kompiuternykh tekhnolohii na urokakh muzychnoho mystetstva / E.V. Vasylenko // Mystetstvo v shkoli (muzyka, obrazotvorche mystetstvo, khudozhnia literatura). – №1(13). – 2010. – S. 3 - 5.

3.Havrilova L.H. [Formation of professional competence of future music teachers by means of multimedia technologies] Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky zasobamy multymediinykh tekhnolohii. Monohrafiia / L.H. Havrilova. – Kyiv: Vydavnytstvo NPU im. M.P. Drahomanova, 2014. – 404s.

4.Rostovskyi O. Ya. [Methodology of teaching music in elementary school] Metodyka vykladannia muzyky u pochatkovii shkoli : [navch.-metodychnyi posibnyk] / O. Ya. Rostovskyi. – Ternopil: Navchalna knyha. – Bohdan, 2000.

5.Stoliarchuk L.I. [The use of computer technology in music lessons] Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii na urokakh muzyky /L.I.Stoliarchuk [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu: http://intkonf.org/stolyarchuk-li-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-na urokah-muziki

Раскрыта методика формирования слушательской культуры подростков средствами мультимедийных технологий на уроках музыкального искусства, состоящая из трех этапов: подготовительного, информационно-познавательного, активно-творческого. Обоснованы направления развития каждого из этапов, разработаны три блока методов: методы мотивации учащихся к формированию слушательской культуры средствами мультимедиа; методы, направленные на повышение самопознания учащихся средствами мультимедиа; методы активизации самосовершенствования музыкально-слушательской деятельности подростков средствами мультимедийных технологий.

Ключевые слова: *музыкально-слушательская культура, мультимедийные средства, урок музыкального искусства, ученики подросткового возраста. поэтапная методика.*

The purpose of the article is to highlight the step-by-step methodology for forming a student culture of adolescents with the use of multimedia tools. The technique of formation of the adolescent listening culture by means of multimedia technologies in the lessons of musical art is described. It consists of three stages: preparatory, information-cognitive, active-creative. The directions of development of each stage are determined. The first, preparatory stage: actualization and motivation of students for educational and musical activity using multimedia tools, setting appropriate priorities; adaptation in multimedia means, expansion of musical repertoire due to replenishment of own information achievements; dissemination of artistic and musical knowledge, reflection of one's own possibilities for using multimedia technologies in educational and musical activity, deepening of interest in raising one's own level of musical self-study. The second stage: preservation of motivation for the use of multimedia in musical and educational activities teenagers and their attraction to the acquisition of information and music-listening literacy; deepening knowledge of the musical art, expanding the musical repertoire by hearing; acquiring musical-listening competencies in mastering techniques for listening to music; critical thinking and self-evaluation of their own achievements, deepening of interest in independent musical activity, raising their own level of special musical and listening achievements. The third stage: consciously motivated activation of self-improvement of musical-listening activity; application of acquired knowledge on musical culture, participation in self-designed events; the expansion of practical skills, the reflection of musical-listening competence, the deepening of interest in contemporary musical culture. Three blocks of methods have been formed, corresponding to three stages of formation, namely: methods of motivating students to form a listening culture by means of multimedia; methods aimed at increasing students' self-knowledge through multimedia; methods of activating self-improvement of musical-auditory activity ofteenagers by meanof multimedia technologies.

Key words*: musica- listening culture, multimedia, music art lesson, adolescents, step-by-step methodology.*

УДК 37.01+343

Теличко Наталія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет,
Грицько Вікторія Василівна,
викладач, Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету, м. Мукачево

СПЕЦИФІЧНЕ ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано особливості формування правової культури молодших школярів. Розглянуто функції правової культури учнів початкової школи та їхнє соціально-педагогічне значення. Виокремлено специфічні функції правової культури (пізнавально-перетворювальна, праворегулятивна, ціннісно-нормативна, правосоціалізаційна, комунікативна).

Ключові слова: *культура, правова культура, молодші школярі, специфічні функції правової культури, правова освіта, початкова школа.*

Постановка проблеми. Діалектика сучасного етапу розвитку українського суспільства в її педагогічній інтерпретації полягає в перетинанні двох взаємопов'язаних тенденцій: з одного боку, індивідуалізації процесів навчання й виховання особистості, запровадження особистісно зорієнтованих підходів до освітнього процесу, а з іншого – винаході й реалізації структурно-функціональної моделі соціалізації людини, зокрема і правової. У розвитку кожного суспільства особливе місце посідає культурна спадкоємність, однак «передача культури» – це лише зовнішній аспект виховання [7, с. 42]. У сучасних соціокультурних умовах власне виховання передбачає створення особистісно-розвивальної ситуації, що забезпечує становлення досвіду суб'єктивації, тобто вироблення свого (особистісного) знання, об'єктивної думки, власної концепції світу (світогляду), персонального стилю, власної структури діяльності. Виховання у вузькому значенні є процесом особистісно утворюючим, відмінним від процедури створення «гвинтика» державно-бюрократичного механізму [1, с. 9].

Одним із провідних принципів сучасної освітньої політики стає її гуманістична спрямованість, що визначає пріоритет загальнолюдських цінностей у виховному процесі, а також створення ефективних умов для розвитку соціально зрілої, вільної особистості, що володіє правовими знаннями, вміє реалізовувати власну активність, право контролю і самозахисту від правової та політичної нерівності, порушення прав і свобод людини [3, с. 14]. Тому правову культуру слід розглядати як явище духовного порядку, зорієнтоване суспільством на формування та розвиток правосвідомості, її духовно-правової складової та ціннісно-нормативного комплексу особистості й відтак – поведінки і діяльності в соціальній сфері. У концентрованому виді правова культура поєднує правові знання, погляди й установки особистості, а також правову активність, уміння оцінювати власні й чужі дії з позиції діючих законів, обирати для досягнення поставлених цілей лише законні засоби. Тому правова культура є правовою сферою життя соціуму, детермінована суспільно-економічнимладом і характеризується досягнутим рівнем юридичної діяльності, правосвідомості особистості і в цілому правового розвитку громадян [6, с. 3].

Основними компонентами правової культури як духовної системи є суспільна правосвідомість, суб'єкти правової сфери суспільства, юридична діяльність і її культурно-правова продукція [4, с. 86]. Водночас, правова культура суспільства потребує систематичного раціонального формування, стимулювання, позитивного соціального розвитку. Системою заходів, спрямованих на формування політико-правових ідей, норм, принципів, які відображають цінності світової та національної правової культури є правова освіта – формуванняу громадян правової культури. Цей процес здійснюється державними органами, посадовими особами, навчальними закладами та суспільством в цілому.

Мета статті полягає у виокремленні, теоретичному обґрунтуванні специфічних функцій правової культури молодших школярів та визначення їхнього соціально-педагогічного значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуалізуючи проблему дослідження правової культури як суспільного явища, необхідно відзначити найзначущіші сучасні теоретичні обґрунтування проблем правової культури та її формування, які відображені в дослідженнях С. Алексєєва, Х. Горлецької, Ю. Козенко, О. Краснокутського, Т. Марусяк, В. Циби та ін. (*соціальна цінність права*); Н. Кейзер, О. Кобець, І. Сохан, С. Кашперук, О. Косаревської, А. Семітко С. Сидоренко та ін. (*формування ушколярів поняття правової культури*); А. Нікітіна, І. Сизоненко, Н. Суворової, Г. Федотова, О. Хоптяна та ін. (*питання змісту і методики правової освіти в школі*). Обґрунтуванням для дослідження проблеми формування правової культури в молодшому шкільному віці є принципи, виокремлені в наукових пошуках А. Бодальова, І. Кона, А. Макаренко, Ж. Піаже, К Роджерса, В. Сухомлинського та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, події, що відбуваються в українському суспільстві, внесли суттєві корективи у традиційні погляди на шляхи і способи формування правової культури молодших школярів, виявили значні вади у їхньому правовому вихованні, зумовили потребу в пошуку дієвих засобів впливу на правову поведінку.

Результати дослідження. Сучасна освіта взаємопов'язана зі змінами соціальної структури суспільства, новими тенденціями в розвитку права і законодавства, в здійсненні правової підготовки громадян. Лише в процесі організованого, цілеспрямованого і керованого правового навчання і виховання, які органічно утворюють цілісний правоосвітній процес; за допомогою системи спеціальних правовиховних форм і засобів можливе ефективне формування правової культури, правосвідомості як окремих індивідів, так і соціальних груп. Правова освіта є цілеспрямованою діяльністю щодо трансляції (передачі) правової культури, правового досвіду, правових ідеалів і механізмі вирішення конфліктів у суспільстві від одного покоління до іншого. Правова освіта має на меті розвиток правової свідомості особистості та правової культури суспільства в цілому, а її змістом є залучення громадян до знань про державу і право, законність, права і свободи особистості, розуміння сутності правових концепцій, доктрин, вироблення в громадян стійкоїорієнтації на законослухняну поведінку.

Для підвищення рівня правової культури суспільства в цілому і для підвищення правової культури особистості необхідна цілеспрямована діяльність державних органів, громадськості щодо формування в усіх громадян правосвідомості, знань, умінь користуватися цінностями, створеними людиною в правовій сфері, прагнення діяти згідно з ними. Іншими словами, для підвищення рівня правової культури необхідна правова освіта особистості. Будучи одним з основних інститутів соціалізації особистості, освітня установа, починаючи із закладів початкової освіти, відіграє особливу роль у процесі формування правової культури учнів, цілеспрямовано формуючи свідомих членів суспільства, здатних орієнтуватися в правовому середовищі й діяти з повним усвідомленням відповідальності за свої рішення та дії.

Правова культура учнів початкових класів у реальному існуванні виконує одночасно декілька специфічних функцій: пізнавально-перетворювальну, праворегулятивну, ціннісно-нормативну, правосоціалізаційну, комунікативну. Одним із

важливих педагогічних аспектів за О. Колосовою є те, що основні функції культуровідповідного виховання передбачають створення різних культурних середовищ, де здійснюватиметься розвиток дитини, набуття нею досвіду культуровідповідної поведінки й надання їй допомоги в культурній самоідентифікації та самореалізації творчих задатків і здібностей [5, с. 55].

Пізнавально-перетворювальна функція правової культури молодших школярів передбачає набуття та застосування правових знань, які дають змогу учневі попереджати можливі помилки, правильно оцінювати конкретні життєві ситуації. Початкові відомості про право дитина отримує в сім'ї. Потім до правового виховання залучаються й інші суб'єкти – освітні установи, держава, соціальні об'єднання тощо. Правову освіту доцільно починати ще в дошкільному та молодшому шкільному віці. Тому в початковій школі в учнів повинні формуватися морально-правові якості особистості, емоції та поведінка.

Всі правові знання будуються поступово на основі певного юридичного досвіду, який впливає на отримання знань як позитивно, так і негативно. В першому випадку досвід прискорює розуміння трансльованого матеріалу, а в іншому – сприяє переосмисленню раніше неправильно сформованих понять і установок, тому нові знання не знаходять міцної основи. Пізнавально-перетворювальна функція спрямована на отримання юридичних знань щодо правових категорій, норм, законів, традицій, звичаїв, а також направильне застосування на практиці отриманого багажу знань. Адже правові знання мають сенс, лише якщо вони допомагають вирішувати певні юридичні завдання [9, с.189]. Вони дають змогу молодшому школяреві правильно орієнтуватися в правовій ситуації на основі обраного орієнтиру поведінки. Це досить важливо, оскільки, з одного боку, ще існує багато морально застарілих юридичних стереотипів дорослих, які не відповідають інтересам правової держави і громадянського суспільства та здійснюють негативний вплив на дитину, а з іншого – з'явилася реальна загроза порушень закону під прикриттям демагогічних міркувань про свободу особистості, порочну суть яких молодшому школяреві важко розпізнати. Тому пізнавально-перетворювальна функція є свого роду правовою пам'яттю учня, яка виявляється за допомогою інтелектуальної, розумової, теоретичної й організаторської діяльності, спрямованої на усвідомлення складних процесів побудови правової держави і забезпечення становлення громадянського суспільства. Окреслена функція сприяє інтеграції суспільних, групових та особистих інтересів і покликана поставити дитину в центр суспільного розвитку, забезпечити їй гідне існування, відповідні умови життя та праці, моральну справедливість, можливість її всебічного розвитку й у майбутньому – політичну свободу.

Праворегулятивна функція правової культури молодшого школяра спрямована на забезпечення його правової поведінки та цілісності комунікативних зв'язків з правовою системою соціуму, під якою необхідно розуміти сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих підсистем, що утворюють цілісний правовий простір. Ця сукупність володіє специфічними системними, інтеграційними якостями та ознаками самокерованості, має юридичний вплив на суспільне життя. Правова система є основною силою, яка регулює суспільні відносини та здійснює свої функції на основі соціально-економічних, політичних і духовних принципів, що існують у суспільстві на конкретній стадії його розвитку. Праворегулятивна функція правової культури передбачає приведення реальної поведінки молодших школярів відповідно до діючих норм права. Окреслена функція правової культури молодшого школяра допомагає забезпечувати стійкий і динамічний вияв усіх елементів правової системи, в яку він залучений; впорядковувати відносини між самими учнями, між ними і світом дорослих людей, оскількипевним чином їх унормовує, а значить – безпосередньо впливає на вибір правової поведінки залежно від конкретної ситуації. Ця функція є, так званим, посередником між нормами і поведінкою учня початкових класів, окреслює соціальні контури. Праворегулятивна функція правової культури виявляється в тому, що в процесі безпосереднього впливу правової культури дотримуються юридичні норми; кожен учень, який володіє відповідним рівнем правової культури, визначає конкретний варіант власної поведінки з урахуванням позитивного права; в разі незнання норм права, школяр формує свою поведінку на основі засвоєних цінностей правової культури, інтуїтивно обираючи правильний шлях; правове регулювання координується з іншими видами соціальних регуляторів [8, с. 15].

Ціннісно-нормативна функція правової культури молодших школярів реалізується на основі системи правових цінностей. Ця функція дає можливість учневі початкових класів оцінювати багато суспільних явищ і процесів, правові норми та інші елементи, що становлять у сукупності рівень правової культури конкретного суспільства за специфічними правовими критеріями оцінювання. Тому правова культура характеризується як найважливіша субстанція, яка проникає фактично всюди й виявляється в найрізноманітніших формах. Основним завданням цієї функції є залучення молодшого школяра до системи ціннісно-смислових і нормативно-регулятивних категорій сучасних спільнот. Засвоєння правових цінностей зорієнтовується на розвиток і саморозвиток учнів початкових класів, яке зумовлює їхнє самовдосконалення шляхом формування громадянських якостей, моральних оцінок, естетичних смаків, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, засвоєння правових норм. Оцінка характеризує реакцію свідомості на право і виявляється як емоційні відносини: неприйняття (правовий нігілізм) або схвалення права [4, с. 86]. Тут важливою є емоційна складова, оскільки емоційне ставлення відображається у визначенні значущості отриманих знань і можливості їхнього застосування. Адже емоційно забарвлені знання формують схильність особистості (особливо дитини) до певної поведінки. Оцінювальна діяльність полягає в зіставленні фактів з відповідними соціально-правовими цінностями (свобода, рівність, справедливість, гуманізм тощо). Присвоєння особистістю універсальних гуманістичних цінностей (оволодіння ідеальною формою) передбачає становлення молодшого школяра як суб'єкта власної поведінки.

Правосоціалізаційна функція правової культури молодших школярів необхідна для їхнього відносно безконфліктного входження в суспільні відносини. Ця функція полягає в шанобливому ставленні до норм права, адже якщо закони в певній мірі відповідають вимогам часу, то всі члени спільноти повинні сприймати їх позитивно. Правосоціалізаційна функція реалізовується повною мірою лише тоді, коли в суспільстві домінують індивіди, які мають високі особистісно-правові якості [3, с. 14]. Тому потрібна цілеспрямована педагогічна робота в цьому напрямі. Дуже важливими є заходи щодо реалізації відповідних соціально-педагогічних програм задля активізації процесів самовиховання особистості вже на ранніх етапах її розвитку. Необхідно виховувати в молодших школярах громадян, висококультурних особистостей, носіїв розвиненої правосвідомості та правової культури, процес формування яких органічно входить у загальні процеси морального становлення і правової соціалізації. Отже, правосоціалізаційна функція дасть змогу здійснити надійний захист молодших школярів від дестабілізуючого впливу кримінальних і асоціальних угруповань. Для цього необхідно, щоб на рівні правосвідомості як системотвірного компонента правової культури кожного учня початкової школи були закріплені моральні та правові цінності.

Комунікативна функція правової культури забезпечує спілкування молодших школярів у соціально-правовій сфері. Це найважливіша умова засвоєння духовних цінностей, формування та розвитку особистості. Спілкування супроводжує всі ці процеси, сприяє їхньому здійсненню. Одним із проявів спілкування є обмін правовими цінностями та смислами, це свого роду «спілкування правосвідомості» [2, с. 233].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, правова культура молодших школярів виконує одночасно декілька суспільно важливих функцій. Їхнє соціально-педагогічне значення

зводиться, передусім, до засвоєння учнем початкової школи необхідних морально-правових цінностей, отримання правового досвіду від старшого покоління, підтримки необхідного рівня правосвідомості українських громадян та її позитивного впливу на життєво важливі сфери суспільних взаємовідносин.

Отримані результати дають можливість у майбутньому здійснити компаративний аналіз формування педагогічної культури молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах, а також дослідити процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування правової культури молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Абрамова В.М. Правова соціалізація особистості як об'єкт теоретико-правового дослідження / В.М.Абрамова, В.Ю.Швачка // Юридична наука. – 2011. – № 3. – С. 7–13.
2. Дерев'янко Н. Формування громадянської культури особистості школяра: навч.-метод. посіб. / Надія Дерев'янко, Володимир Костів; за ред. В. Костіва. – К.: ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.
3. Задорожна Г. Правове виховання особистості дитини: поняття, сутність, особливості / Ганна Задорожна // Педагогічний часопис Волині. – №4 (7).– 2017. – С. 12–17.
4. Коваленко І.І. До питання про функції правової культури / І.І.Коваленко, Т.А.Цувіна // Наукові записки Харківського університету повітряних сил. Сер. : Соціальна філософія, психологія. – 2009. – Вип.2.– С. 84–89.
5. Колосова О.В. Формування в учнів початкових класів основ правової культури: аспект шкільної дисципліни / О.В. Колосова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – 2010. – Вип. 8. – С. 54–57.
6. Левковская Н.Г. Формирование правовой культуры младшего школьника: автореф. дис. на стиск. науч. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Гачайевна Левковская. – Волгоград, 2011. – 23 с.
7. Медведчук В.В. Правова культура і правова держава: проблеми взаємозв'язку і розвитку / В.В.Медведчук // Вісник Академії правових наук України. – 2003. – № 3–4. – С. 37–54.
8. Федосов А.Ю. Методическая система правового воспитания школьников в аспекте применения средств информационно-коммуникационных технологий / А.Ю.Федосов // Информатика и образование. – 2008. – № 6.– С.13–15.
9. Федосов А.Ю. Формирование начал информационно-правовой культуры младшего школьника / А.Ю.Федосов // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2011. – № 1. – С. 187–192.

References

1. Abramova V.M. Pravova sotsializatsiya osobystosti yak obiekt teoretyko-pravovoho doslidzhennya / V.M.Abramova, V.Y.Shvachka // Yurydychna nauka. – 2011. – № 3. – S. 7–13.
2. Derevianko N. Formuvannia hromadyanskoyi kultury osobystosti shkolyara: navch.-metod. posib. / Nadiya Derevianko, Volodymyr Kostiv; za red. V. Kostiva. – K.: TOV «Praymdruk», 2011. – 352 s.
3. Zadorozhna H. Pravove vykhovannya osobystosti dytyny : ponyattya, sutnist, osoblyvosti / Hanna Zadorozhna // Pedahohichnyy chasopys Volyni. – № 4 (7). – 2017. – S. 12–17.
4. Kovalenko I.I. Do pytannia pro funktsiyi pravovoyi kultury / I.I.Kovalenko, T.A.Tsuvina // Naukovi zapysky Kharkivskoho universytetu povitryanykh syl. Ser.: Sotsialna filosofiya, psykholohiya. – 2009. – Vyp. 2. – S. 84–89.
5. Kolosova O.V. Formuvannia v uchniv pochatkovykh klasiv osnov pravovoyi kultury: aspekt shkilnoyi dystsypliny / O.V.Kolosova // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubynskoho. – 2010. – Vyp. 8. – S. 54–57.
6. Levkovskaya N.H. Formyrovanye pravovoy kultury mladsheho shkolnyka : avtoref. dys. na stysk. nauch. step. kand. ped. nauk : 13.00.01 / Nataliya Hachayevna Levkovskaya. – Volhohrad, 2011. – 23 s.
7. Medvedchuk V.V. Pravova kultura i pravova derzhava: problemy vzayemozvyazku i rozvytku / V.V.Medvedchuk // Visnyk Akademiyi pravovykh nauk Ukrayiny. – 2003. – № 3–4. – S. 37–54.
8. Fedosov A.YU. Metodycheskaya sistema pravovoho vospitaniya shkolnikov v aspekte primeneniya sredstv informatsionno-kommunykatsyonnykh tekhnolohyy / A.Y.Fedosov // Informatyka y obrazovanye. – 2008. – № 6. – S.13–15.
9. Fedosov A.YU. Formyrovanye nachal ynformatsyonno-pravovoy kultury mladsheho shkolnyka / A.YU.Fedosov // Hertsenovskye chtenyya. Nachalnoe obrazovanye. – 2011. – № 1. – S. 187–192

В статье проанализированы особенности формирования правовой культуры младших школьников. Рассмотрены функции правовой культуры учащихся начальной школы и их социально-педагогическое значение. Выделены специфические функции правовой культуры (познавательно-преобразовательная, праворегулятивная, ценностно-нормативная, правосоциализационная, коммуникативная).

Ключевые слова: *культура, правовая культура, младшие школьники, специфические функции правовой культуры, правовое образование, начальная школа.*

The article presents the analysis of formation peculiarities of law culture of junior schoolchildren. The basic aim of formation of law culture of primary school pupils is the preservation and development of spiritual and law values, transmission of appropriate experience to the youth, support of mechanisms of reproduction of the legal consciousness of the Ukrainian people and its influence onto the vital spheres of social. Formation of law culture of junior schoolchildren is made in the process of law education – purposeful activity concerning the translation (transmission) of law culture, law experience, law ideals and mechanisms of conflict resolution in a society from one generation to another, and its content is to involve primary school pupils into the study about state and law, legality, rights and freedoms of the individual, understanding the essence of law concepts, doctrines, development of a stable orientation to law-abiding behavior. The article aims at singling out, theoretical grounding of specific functions of law culture of junior schoolchildren and determining their social and educational meaning. The functions of the legal culture of elementary school students and their socio-pedagogical significance are considered in the article. The following specific functions of law culture are singled out (cognitive-transformative, law-regulative, valueable and normative, law and socializing, social-legal, communicative). The law-regulating function of the law culture of junior pupils provides a stable and dynamic manifestation of all elements of the law system in which he is involved; organizes the relationships between the pupils themselves, between pupils and the world of adults, and influences the choice of legal behavior depending on the particular situation. The main task of the value-normative function is the involvement of the junior pupil in the system of value-meaningful and normative-regulatory categories of modern communities. The law-socializing function of the law culture of junior pupils is necessary for a relatively non-conflict entry of students into social relations and consists in respectful attitude to the norms of law for the purpose of reliable protection of junior pupils from the destabilizing influence of criminal groups. The communicative function of law culture provides communication of junior pupils in the social and legal sphere.

Key words: *culture, law culture, junior schoolchildren, specific functions of law culture, law education, primary school.*

УДК 37.02

Товканець Ганна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Ліба Оксана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В статті обґрунтовано особливості використання навчального матеріалу з математики у початковій школі з метою реалізації завдань виховання молодшого школяра. Виявлено особливості формування якостей особистості молодших школярів на уроках математики: виховання високої культури математичного мислення, розвиток критичного мислення, спрямування на оволодіння основними мислительними операціями, формування культури розумової праці; забезпечення формування в учнів моральних понять, поглядів і переконань, виховання моральних почуттів, які виражають запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку особистості, вироблення навичок і звичок моральної поведінки; формування прагнення сумлінно і відповідально працювати, усвідомлення соціальної значущості праці як необхідного обов'язку й духовної потреби людини.

Ключові слова: *початкова школа, урок математики, виховна мета, формування особистості.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах життя суспільства виховання підростаючого покоління є одним з найважливіших завдань школи, тому що саме школа в час девальвації моральнихцінностей, посилення відчуття духовної порожнечі молоді, величезного розриву поколінь, психологічної нестійкості особистості повинна бути осередком розуміння, довіри, гуманності.

Розглядаючи навчання в контексті теорії цілісного педагогічного процесу, дослідники [1; 3; 6; 7] відзначають нерозривний зв'язок освіти, розвитку і виховання учнів, одночасне здійснення цих процесів при навчанні й триєдність в цілепокладанні та плануванні кожного уроку, що випливає з основних функцій навчання: освітньої, розвиваючої і виховної. Перші дві функції пов'язані з розширенням обсягу й ускладненням структури знань, умінь і навичок. Вони досить успішно реалізуються при навчанні, оскільки закладені в цільовий компонент уроку вимогами державного освітнього стандарту та інших документів, що визначають зміст освіти. Виховна ж функція, пов'язана з формуванням відносин, не регламентується навчальним планом і програмами, а тому часто нехтується учителем при плануванні і виявляється некерованою при проведенні уроків. Водночас зазначимо, що справжню цінність навчання має тоді, коли освітні та виховні завдання вирішуються комплексно. Особливо важливо, щоб учень пропустив через своє серце знання, які він отримав, пережив і осмислив їх як особистість. Виховне середовище уроку дозволяє розкрити потенціал дитини, реалізувати її природні задатки і можливості, сприяє формуванню в учнів світогляду, активної життєвої позиції, досвіду правильної поведінки й спілкування, перетворення цих цінних властивостей на стійкі моральні якості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання і виховних можливостей навчального процесу була предметом дослідження українських і зарубіжних вчених: громадянське виховання досліджували: І. Бех, М. Боришевський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, О. Матвієнко, Г. Троцко, К. Чорна, Г. Філіпчук, екологічне – Л. Лук'янова, естетичне – Г. Сотська та ін. Значну увагу виховному процесу приділяли Н. Волкова, Н. Ничкало, С. Ротаєнко О. Савченко, В. Сухомлинський, М. Фіцула, Л. Хомич та інші.

В. Сухомлинський підкреслював, що у вчителя, який вміє виховувати знаннями, ці знання «... виступають як інструмент, за допомогою якого учні свідомо здійснюють нові кроки в пізнанні світу» [9]. Н. Волкова зазначає, що виховання громадянина має бути спрямованим на «розвиток патріотизму, національної самосвідомості, культури міжетнічних відносин, планетарної свідомості, правосвідомості, політичної культури, дбайливого ставлення до природи, моральності, культурної поведінки особистості», «глибокого громадянського почуття, змістом якого є любов до свого народу, Батьківщини, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за його майбутнє» [3, с. 105]. О. Савченко, досліджуючи виховний потенціал початкової освіти, наголошувала на формуванні у дітей знань про українське суспільство, рідний край, розкриття на доступному рівні особливостей взаємодії людей у родині, в колективі, в суспільстві, виховання в них особистісного позитивного ставлення до цінностей і символів української держави; формування гуманної, соціально активної, відповідальної особистості [8, с. 147]. С. Ротаєнко зазначає, що величезний виховний потенціал має будь-який урок, тому на вчителя покладається велика відповідальність, щоб не нашкодити дитині. Методично правильно побудований урок виховує кожним своїм моментом. Враховуючи актуальність проблеми, ми звернули увагу на уроки математики в початковій школі та їхні виховні можливості.

Мета статті*:* обґрунтувати виховні можливості уроків математики у початкових класах та виявити особливості формування якостей особистості молодших школярів.

Результати дослідження. Підкреслимо, що виховуюче навчання – це таке навчання, в процесі якого організовується цілеспрямоване формування запланованого педагогом відношення учня до різних явищ навколишнього життя, з якими він стикається на уроці. Виховний аспект уроку має передбачати використання змісту навчального матеріалу, методів навчання, форм організації пізнавальної діяльності в їхній взаємодії для формування системи загальнокультурних і національних цінностей та соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, самої себе. Зміст сучасних навчальних програм має значний виховний потенціал. Його реалізація залежить від цілеспрямованого відбору змісту навчального матеріалу, який надає учням зразки справжньої моральності, патріотизму, духовності, громадянськості, гуманізму та майстерності вчителя.

Виховні можливості уроків полягають у формуванні інтересу дітей до навчання, сприяння формуванню ціннісного ставлення до себе, до інших, до ситуацій, вихованні почуття доброти, формування толерантності, уміння поважати інших; заохочення до співробітництва; виховання пошани і уваги до своїх рідних, старших людей; формування почуття відповідальності, вимогливості до себе, охайності, дбайливості, дисциплінованості, старанності, наполегливості; виховання шанобливого ставлення до народних традицій; формування розуміння краси в природі, предметах побуту, праці, людських взаєминах тощо. Виходячи зі специфіки математики, предмета, який оперує мовою цифр, формул, аксіом, теорем, його виховне значення є особливим. Формувати відповідні навички та особистісні характеристики учнів допомагають текстові задачі, складені на принципах загальнолюдських моральних норм: допомоги один одному, милосердя, доброзичливості тощо.

Розглянемо змістове наповнення виховної діяльності у початкових класах на матеріалах математичних завдань.

Насамперед, зміст уроків математики та математичних завдань спрямований на розвиток розумових сил і мислення учнів, прищеплення їм культури розумової праці. Це забезпечує озброєння учнів знаннями основ наук; розвиток мислення взагалі і різних його видів (діалектичного, логічного, абстрактного, узагальненого, теоретичного, індуктивного, дедуктивного, алгоритмічного, технічного, репродуктивного, творчого, системного); оволодіння основними мислительними операціями (аналіз, синтез, порівняння, систематизація); формування в учнів культури розумової праці (загальні та спеціальні навчальні вміння, вміння раціонально організовувати режим розумової роботи, здатність робити все точно й акуратно, тримати в порядку робоче місце, матеріали; уміння зосереджено й уважно працювати, долати труднощі, розвивати пам'ять, контролювати себе).

Для здійснення морального виховання на уроках математики в початкових класах взагалі необхідна організація виховного впливу на особистість школяра через систему відносин, що складаються на уроці, та яка має забезпечити формування в учнів моральних понять, поглядів і переконань, виховання моральних почуттів, які виражають запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку особистості, вироблення навичок і звичок моральної поведінки, які б стали потребою і реалізовувалися б у будь-якій ситуації та умовах. Вирішення цих завдань спрямоване на формування моральної свідомості як одного з аспектів суспільної свідомості, що регулює моральну сторону діяльності людини. Коло цих відносин досить широке, зокрема «інші люди», «Я» - моральні об'єкти, ставлення до якого постійно проявляє учень, він сам, суспільство і колектив, праця, Батьківщина. Наприклад, до бесід на морально-етичну тематику спонукає до зміст задач, зокрема: *«Миколка восени обкопав 3 дерева, його тато - 10 дерев, а дідусь — 6. На скільки менше дерев обкопав Миколка, ніж дідусь? На скільки більше дерев обкопав тато, ніж дідусь?»*, «*У суботу тато і син разом обрізали 4 дерева. У неділю тато обрізав 3 дерева і стільки ж дерев обрізав син. Скільки всього дерев вони обрізали за 2 дні?», «На дитячому майданчику треба встановити 8 гойдалок і 10 гірок. Навесні встановили 6 із цих споруд. Скільки таких споруд ще треба встановити?», «Оленка допомагала мамі садити кущики полуниць. Вони мали посадити 650 кущиків. Мама посадила 316 кущиків, а Оленка — на 120 кущиків менше. Скільки кущиків залишилося посадити? Склади задачу про допомогу дорослим*» [2].

Важливим завданням виховного процесу є підготовка школярів до свідомого вибору професії – виховна робота інколи спрямована на те, щоб допомогти молодій людині обрати життєвий шлях, на психологічну підготовку особистості до праці, тобто формування прагнення сумлінно і відповідально працювати, на усвідомлення соціальної значущості праці як необхідного обов'язку й духовної потреби людини, бережливого ставлення до результатів праці та до людей праці, творчого підходу та практичної підготовки до праці, тобто забезпечення учнів системою загальноосвітніх і політехнічних знань про загальні основи виробничої діяльності людини, вироблення вмінь і навичок трудової діяльності, виховання основ трудової культури.

Задачі і завдання з математики – це основа для психологічної підготовки до праці, які допомагають учням зрозуміти її красу і творчу силу. На вирішенні таких завдань діти вчаться розуміти, що всі блага життя створюються працею і тільки працею. Саме вирішуючи такі завдання учні знайомляться з багатьма професіями: маляр, продавець, кравчиня, столяр, кухар, рибалка, комбайнер та інші. На виховні завдання звертається увага при навчанні учнів розв'язувати задачі, змістом та умовою, яких є певна трудова діяльність, наприклад: *«Гончар виготовив 27 горщиків і 23 вази. Після випалювання в печі 6 виробів потріскалося. Скільки виробів залишилося після випалювання?», «За 7 хв кухар зліпив 28 вареників. За скільки хвилин він зліпить 40 вареників, якщо за 1 хв ліпитиме на 1 вареник більше?, «Робітники зібрали 816 кг винограду. Половину цього винограду поклали в ящики по 8 кг кожний. Постав запитання і розв'яжи задачу», «З 84 м тканини пошили 28 однакових пальт. Скільки таких пальт можна пошити з 405 м?», «Для експедиції з 15 осіб на 10 тижнів насушили 450 кг сухарів. Яка норма витрати на одну особу на один тиждень?»* [2].

Навчання розв'язувати задачі такого змісту доречно супроводжувати бесідою, поясненням ролі трудової діяльності у розвитку суспільства, наведенням прикладів щодо професійної діяльності батьків, знайомих тощо.

Формування нового типу екологічної свідомості, забезпечення глибокого розуміння школярами законів розвитку біосфери, усвідомлення життя як найвищої цінності, розвитку здатності до екологічно виправданої діяльності, заснованої на принципі розумного самообмеження, повинно закласти, власне, початкове навчання. Використовуючи цікаві пізнавальні задачі на уроці можна реалізувати завдання екологічного виховання та формування ціннісного ставлення до природи. Наприклад, вивчаючи звичайні дроби, четвертокласникам можна *запропонувати розв'язати такі задачі: «У заповідник привезли 10 диких кабанів, 17 лосів, 19 зубрів. Яку частину від усіх привезени хтварин становлять кабани? Зубри? Лосі?», «Довжина Південного Бугу 806 км. Дністер на 556 км довший. Дніпро на 839 км довший за Дністер. Знайди довжину Дніпра?», «Кременчуцьке водосховище — найбільше на Дніпрі. Його довжина і ширина разом становлять 177 км. Ширина водосховища 28 км. На скільки кілометрів ширина водосховища менша від його довжини?», «1 га соснового лісу за рік виділяє стільки кисню, скільки потрібно для забезпечення життєдіяльності 2500 людей. Скільком людям вистачить кисню із 400 га соснового лісу?»*

Зрозуміло, що власне зміст таких задач не забезпечать безпосередньо реалізацію завдань екологічного виховання. Але порівняння з річками регіону, наголошування на важливості збереження водного балансу та руйнівної сили повеней, ролі людини у формуванні екологічного середовища сприятиме формуванню екологічної культури особистості молодшого школяра.

Математичний матеріал, який закладений в підручниках, дає великі можливості для економічного виховання підростаючого покоління, наприклад: *«Юні конструктори збудували вітряк, який за годину перемелює 140 кг зерна. Після 2 годин роботи вітряка залишилося перемолоти 136 кг зерна. Скільки кілограмів зерна потрібно було змолоти?»,«У місті минулого року побудували 6 однакових будинків, по 126 квартир у кожному. Цього року тут побудували на 240 квартир більше. Скільки сімей отримали квартири в нових будинках цього року?», «За 2 години трактор використав а літрів пального. На скільки годин йому вистачить 56 л пального, якщо витрата пального на годину однакова?», «З трьох ділянок зібрали 450 кг капусти. З першої ділянки зібрали 127 кг, з другої – на 65 кг менше. Скільки кг капусти зібрали з трьох ділянок?», «Уранці в касі було 780 грн. За день видали 540грн, а прийняли 430 грн. Скільки грошей стало в касі на кінець дня? (Спробуй розв'язати задачу різними способами.).*

Сформована культура розумової праці при розв'язуванні задач та їх тематичний зміст сприятимуть формуванню аналітичного, самостійного, логічного, системного творчого мислення, самостійного оволодіння знаннями для вирішення нових завдань і проблем, здатності моделювання методів вирішення завдань в новий спосіб, здатності передбачати можливі наслідки рішень.

Застосування елементів українознавства на уроках математики нерідко дає несподівано високі результати. Математичні поняття пов'язуються в пам'яті учнів не лише з цифрами і буквами, а ще асоціюються з історичними подіями чи предметами, які їх стосуються. Застосовуючи українознавчу інформацію на неспеціальних уроках, учитель досягає водночас кількох цілей. Таке поєднання дає змогу подати учням матеріал у новій інтепретації, що значно підвищує інтерес, концентрує увагу та, відповідно, покращує процес мислення й самого навчання. Крім того, запровадження українознавчих елементів розвиває в учнів почуття патріотизму, допомагає глибше ознайомитися з історією,

звичаями та традиціями рідного краю, духовно збагачує. Включення у зміст навчального матеріалу з математики елементіві сторизму та біографічних довідок, використання цікавинок (це і спосіб подачі навчального матеріалу, організація навчання, і самізавдання) допомагає вихованню інтересу до предмета. Поряд з цим здійснюється накопичення навчальних знань, умінь, навичок, вплив на розумову діяльність учнів, формування наукового світогляду та національної свідомості.

Наприклад: «У 1982 році святкували 1500-річчя столиці України – міста Києва. Скільки століть існує Київ?», «Золоті ворота в Києві – головну браму міста часів Київської Русі – споруджено у 1037 році. У якому столітті відбулася ця подія. Скільки років тому?», «На екскурсію до Музею писанки в місто Коломию поїхало 48 учнів. З них другокласників було 10, третьокласників — 15, арешта — четвертокласники. Скільки було четвертокласників?

Формувати ціннісне ставлення до історичних, духовних, культурних надбань рідного краю можна під час використання технології складання нестандартних задач: задач з варіативними сенсорними ознаками (формою, кольором, величиною); задач на обчислення (логіка нумерації, різницеві парадокси, на залежність між компонентами та результатами дій, абстрактного змісту, на поєднання виконання арифметичних дій); задач із відношеннями між величинами (порівняння довжин відрізків, віку; на зміну площ, об'ємів, маси, віку; визначення дня тижня); задач геометричного змісту (на просторову орієнтацію, метричні і позиційні задачі); задач на рух.

Інтегрований підхід допомагає всесторонньо ознайомлювати учнів з досягненнями української науки, надбаннями культури українського народу. При складанні завдань, що сприяють військово-патріотичному вихованню школярів, можна використовувати техніко-експлуатаційні характеристики нашої військової техніки і зіставляти їх з відповідними показниками техніки супротивника.

Рішення задач різними способами – перший крок до естетичного сприйняття математики. При цьому ніхто з учнів не залишається байдужим, діти починають сприймати математику не як суху, нудну науку, а розуміють, що і тут потрібні вигадка, фантазія, творчість. Школярі вчаться самостійно знаходити простіші, а значить більш красиві вирішення завдань, починають бачити взаємозв'язок всіх частин математики, а значить і красу цієї науки. Естетичному вихованню на уроках математики сприяє використання музики, поезії, живопису, прислів'їв, приказок, афоризмів. Проте, думається, що визначити виховні можливості досліджуваного матеріалу і відшукати шляхи використання знань для надання певного впливу на учня - це тільки одна, хоча і дуже важлива сторона справи.

Завдання фізичного виховання - виховання здорової зміни, бажання піклуватися про своє здоров'я, постійно займатися фізичною культурою і спортом, підготовка до захисту Батьківщини, оволодіння для цього прикладними видами спорту, підготовка до фізичної праці, виховання працездатності. Доречними будуть задачі, з числовими даними, що стосуються фізичної культури. Наприклад: *«Туристи після привалу пройшли 10 км. Це на 6 км менше, ніж до привалу. Скільки годин ішли туристи до привалу, якщо за кожну годину вони проходили 4 км?», «В автопробігу брало участь 216 машин. Екіпаж кожної машини складався з трьох спортсменів. До фінішу прибуло 384 спортсмени. Скільки машин зійшло з дистанції?», «Туристи проїхали велосипедом 30 км, човном проплили 22 км, а пішки пройшли у 4 рази меншу відстань, ніж подолали велосипедами й човном? Скільки всього кілометрів подолали туристи?».*

Виховання як комплексний елемент освітнього процесу реалізується у поєднанні з іншими складовими. Наприклад, розумове виховання тісно пов'язане з моральним вихованням, оскільки моральність формується на основі світогляду й самосвідомості. Успіх естетичного виховання також зумовлений рівнем розумового виховання, тому що воно сприяє виробленню оцінних суджень, вихованню смаків, розумінню мистецтва. Без розумового виховання неможлива належна трудова підготовка, що потребує певного рівня мислення. Розумове виховання позначається і на фізичному розвитку особистості; знання нею основ фізіології та гігієни, розуміння сутності життєдіяльності організму допомагає їй свідомо й розумно ставитися до свого здоров'я тощо.

Провідні завдання виховання школярів визначені стратегією розвитку освіти в Україні та пріоритетними напрямами реформування виховання. До них належать: формування національної свідомості, любові до рідної землі, народу, бажання працювати задля держави, готовності захищати її; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу; формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою; прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших націй, які проживають на території України; виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядної позиції; утвердження принципів вселюдської моралі тощо, які можливо реалізувати на уроках математики в початкових класах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виховну роботу на уроках математики варто конструювати так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації та гуманізації стосунків між учнями та педагогами, школою і родиною. Тому одним із засобів зацікавлення учнів математикою є добре продумана робота, яка має бути спрямована на реалізацію таких навчальних та виховних цілей: пробудження і розвиток стійкого інтересу учнів до математики; вироблення в учнів певних навичок науково-дослідницького характеру; формування математичної культури учнів; виховання високої культури математичного мислення; розвиток в учнів уміння самостійно і творчо працювати з навчальною і науково-популярною літературою; розширення і поглиблення уявлень учнів про практичне значення математики в техніці і практиці; розширення і поглиблення уявлень учнів про культурно-історичну цінність математики, провідну роль математичної школи у світовій науці; пропаганда математичних знань.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні якості виховного процесу у вітчизняній та зарубіжній школі.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особисгісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / БехІ.Д. – К.: Либідь, 2003. – 253 с.

2. Богданович М.В. Математика: підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М.В Богданович, Г.П. Лишенко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchnyk.com.ua/614-matematika-bogdanovich-lishenko-4-klas-2015.html

3. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник/ Наталія Павлівна Волкова. – К.: Академія, 2001. – С. 105.

4. Макаренко А. С. Педагогіка індивідуальної дії. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т 5.–490 с.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/

6. Товканець Г.В. Освітні детермінанти формування економічної культури молодшого школяра / Г.В. Товканець. – Мукачево: Видавничий центр МДУ, 2017. – С. 132 – 152.

7. Ротаєнко С. М. Виховання духовності на уроках математики / С.М.Ротаєнко / [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://findbetterresults.com

8. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: (посібник для вчителів і методистів початкового навчання/ О.Я. Савченко. К.: Богданова А.М.., 2009. – 226 с.

9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О.Сухомлинський/ / Вибрані твори: в 5-ти т. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.

References

1. Bekh I.D., (2003).Vykhovannia osobystosti [Education of the person], Kyiv: Lybid.

2. Bohdanovych M.V., Lyshenko H.P. Matematyka: pidruchnyk dlia 4 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Mathematics: a textbook for the 4th form of general education] [online] Available:http://pidruchnyk.com.ua/614-matematika-bogdanovich-lishenko-4-klas-2015.html

3. Volkova N.P., (2001). Pedahohika: posibnyk [Pedagogy: manual],Kyiv: Akademiia.

4. Makarenko A. S., (1954) Pedahohika indyvidualnoi dii [Pedagogy of individual action.Pedagogy of individual action] Tvory: V 7 t., Kyiv,T 5.

5. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukrainina 2012–2021 roky [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021] [online] Available: http://www.mon.gov.ua/

6. Tovkanets H.V., (2017). Osvitni determinant formuvannia ekonomichnoi kultury molodshoho shkoliara [Educational determinants of the formation of the economic culture of the junior schoolboy], Mukachevo: Vydavnychyitsentr MDU.

7. Rotaienko S. M. Vykhovannia dukhovnosti na urokakh matematyky [Education of spirituality at the lessons of mathematics], [online] Available: http://findbetterresults.com

8. Savchenko O.I., (2009). Vykhovnyi potentsial pochatkovoi osvity: (posibnyk dlia vchyteliv i metodystiv pochatkovoho navchannia [Educational potential of elementary education: (manual for teachers and methodologists of elementary education], Kyiv: Bohdanova A.M.

9. Sukhomlynskyi V. O., (1977). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to the childrenI give my heart to the children], Vybranitvory: v 5-ty, T.3. – Kyiv: Radianska shkola.

В статье обоснованы особенности использования учебного материала по математике в начальной школе с целью реализации задач воспитания младшего школьника. Выявлены особенност иформирования качеств личности младших школьников на уроках математики: воспитание высокой культур ыматематического мышления, развитие критического мышления, направление на овладение основными мыслительными операцями, формирования культуры умственного труда; обеспечение формирования у учащихся нравственных понятий, взглядов и убеждений, воспитание нравственных чувств, которые выражают запросы, оценки, отношение, направленность духовного развития личности, выработка навыков и привычек нравственного поведения; формирование стремления добросовестно и ответственно работать, осознание социальной значимости труда как необходимого долга и духовной потребности человека.

Ключевые слова: *начальная школа, урок математики, воспитательная цель, формирование личности.*

The peculiarities of the use of educational material on mathematics in elementary school with the purpose of realization of the tasks of upbringing of the junior pupil have been substantiated in the article. The educational possibilities of mathematics lessons have been analyzed, forming the interest of children in learning, promoting the formation of a value relation to oneself, to others, to situations, to cultivate a sense of kindness, to create tolerance, to be able to respect others; promotion of cooperation; education of respect and attention to their relatives, elders; formation of a sense of responsibility, demand, fineness, care, discipline, diligence, perseverance; respectful attitude to folk traditions; formation of understanding of beauty in nature, household objects, labor, human relationships, etc. The peculiarities of the formation of personal qualities of younger schoolchildren in mathematics classes have been revealed: the formation of a high culture of mathematical thinking, the development of critical thinking, the direction of mastering the basic thinking processes of the formation of a culture of mental labor; provision of formation of moral concepts, views and beliefs in students, education of moral feelings, expressing desire, evaluation, attitude, orientation of spiritual development of personality, development of skills and habits of moral behavior; formation of the desire to work conscientiously and responsibly, awareness of the social significance of labor as a necessary duty and spiritual needs of man; formation of a new type of ecological consciousness, awareness of life as the highest value, development of the ability to environmentally justifiable activity, based on the principle of reasonable self-restraint; the formation of analytical, independent, logical, systemic creative thinking, self-mastery of knowledge for solving new problems and current problems, the ability to model the methods of solving problems in a new way, the ability to predict the possible consequences of decisions, value attitude to the historical, spiritual, cultural achievements of the native land, etc. It has been concluded that educational work in mathematics classes in elementary school should be aimed at promoting the formation of the personality as a creator and designer of life, harmonization and humanization of relations between pupils and teachers, school and family.

Key words: *elementary school, mathematics lesson, educational goal, personality formation.*

УДК 372.881.116.12

Хома Ольга Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Гучканюк Андріанна Миколаївна,
студент ОС «бакалавр»,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

НЕСТАНДАРТНИЙ УРОК В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ

Авторами розглядається проблема застосування нестандартних уроків у практиці роботи початкової школи. З'ясовано поняття «нестандартний урок», перелічено окремі види. Закцентовано увагу на сучасних підходах до навчання в початковій школі. Розмежовано поняття «інтегрований», «бінарний» урок; розглянуто ознаки інтегрованого уроку. Наведено приклади інтеграції на основі окремої теми. Вказано на ефективність застосування презентацій до різних тем з української мови в початковій школі.

Ключові слова*: нестандартний урок, типи уроків, урок-подорож, інтегрований урок, бінарний урок, відеоурок.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства підвищує вимоги до рівня освіти й виховання кожної людини. У цих умовах дедалі актуальніше стає формування у людей творчого потенціалу, активної життєвої позиції. Закон України «Про освіту» націлює на всебічний розвиток особистості, її соціалізацію, формування у процесі навчання ключових компетентностей. Окремі з них сформульовано таким чином: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми (Розділ 2, стаття 12, 2017) [1].

Завдання вчителя полягає в тому, щоб, вивчивши особливості дитини, орієнтуватися на загальні завдання формування особистості, які випливають із означеного Закону, Концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової загальної освіти. Для реалізації цієї мети потрібно підвищити ефективність уроку, урізноманітнити його типи й структуру. В.Сухомлинський надавав пріоритетне значення нестандартним формам уроків. Педагог убачав у природі, навколишньому середовищі в поєднанні із словом життєдайне джерело формування гуманної особистості. «Ми йшли в природу – в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки, – слово ставало в моїх руках знаряддям, за допомогою якого я відкривав дітям очі на багатство навколишнього світу» [6, с. 202]. Дослідження вченого щодо типів і структури уроку є актуальними сьогодні.

У Методичних рекомендаціях щодо викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році зазначається про доцільність і важливість застосування в початковій школі інтегрованих уроків, головна мета яких не виклад максимального об'єму інформації, а формування цілісної картини світу і підвищення загального інтересу учнів [4]. Концепція Нової української школи вимагає переглянути традиційні й запропонувати нестандартні типи уроків у початковій школі, зокрема інтегровані. Це і зумовило вибір нашого дослідження проблеми щодо застосування нестандартних уроків в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку початкової освіти дослідженням цієї проблеми займається низка науковців (Вашуленко М., Лухтай Л., Митник О., Підласий І., Пометун О., Савченко О. та інші). Вони доходять думки, що у системі початкової освіти нестандартні уроки мають провідне місце, не залишаючи поза увагою традиційні. Відтак, Лухтай Л. [3] називає нестандартним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи. Е. Печерська [8] бачить головну особливість нестандартного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності.

Щодо видів нестандартних уроків, то їх поділяють на: уроки-прес-конференції, уроки-аукціони, уроки-ділові ігри, уроки-змагання, уроки типу КВК, уроки-консультації, комп'ютерні уроки, уроки-твори, театралізовані уроки, уроки взаємного навчання учнів, уроки творчості, уроки-подорожі, уроки-конкурси, уроки-фантазії, уроки-екскурсії, інтегровані уроки тощо. О. Савченко [5], досліджуючи типи уроків літературного читання, запропонувала такі: уроки-сходинки до монографічного вивчення творчості письменника, уроки-інсценізації, уроки-мандрівки та інші, що є засобом підвищення пізнавальної активності молодших школярів.

Низка дослідників (Вашуленко О., Лапшина І., Пономарьова К.) акцентують увагу на інноваційних методах навчання, що посилить мотиваційну сторону уроку. Відтак, І. Лапшина пропонує низку завдань для засвоєння фонетичних понять в початковій школі. «Нова українська школа − це насамперед новий підхід до організації освітньої діяльності учнів. Зокрема, у навчальний процес нині широко впроваджують дослідження та проекти» [2, с.13].

Отже, сьогодні має місце дискусія щодо визначення сутності нестандартних уроків та упровадження нових методів, форм навчання й виховання учнів.

Мета статті: з'ясувати сутність нестандартних уроків у початковій школі, визначити особливості окремих із них. Методами наукового дослідження стали: спостереження, опитування вчителів, вивчення педагогічного досвіду у процесі проходження педагогічної практики в початковій школі.

Результати дослідження. Бесіда з учителями початкової школи показала, що більше сорока відсотків уроків займають саме нестандартні, серед яких: уроки-подорожі, відеоуроки, інтегровані та бінарні й інші. У практиці роботи початкової школи застосовуються уроки комунікативної спрямованості: (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-роздуми, уроки-диспути на основі прочитаного тексту, уроки-прес-конференції, уроки-сходинки). Вони передбачають використання максимально різноманітних мовних засобів, самостійне опрацювання матеріалу, підготовку доповідей, виступи перед аудиторією, обговорення, доповнення до художнього тексту; сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок самостійної роботи, перетворює малоцікаве навчання в творче.

Спостереження та проведення уроків в 1-4 класах показало, що для нестандартних уроків характерною є інформаційно-пізнавальна система навчання – пошук нових видів і форм роботи, розкриття внутрішньої сутності явищ через дискусію, самонавчання. Вчитель організовує діяльність класу так, щоб учні в міру можливості працювали самостійно, а він керував цією діяльністю, забезпечуючи її необхідними дидактичними матеріалами. Порівняно із звичайним, нестандартний урок стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу школярів. Навчання на ньому спрямоване на підвищення їхніх знань, формування предметних і ключових компетентностей, потрібних у житті навичок і вмінь.

Нестандартні уроки позитивно впливають на навчально-виховний процес, на кожного учня зокрема. Після проведеного нами уроку-подорожі до Країни Звуків і букв (2 клас) провели опитування учнів, чим запам'ятається їм цей урок. Більшість із них (біля 80%) зазначило, що урок цікавий, так як вони подорожували до станції Голосних звуків, до станції Приголосних на основі казки, відеофільму, власного спостереження за вимовою звуків, самостійної пошукової роботи. Структура цього уроку була такою: актуалізація знань учнів, повідомлення теми й завдань уроку; пояснення і закріплення нового матеріалу через мандрівки до різних ігрових станцій, підсумки.

Проте при використанні нестандартних уроків потрібно бути дуже обережним, щоб дітей не перевантажити незвичайністю та різними видами діяльності.

Сьогодні Концепцією Нової української школи пропонується проведення бінарних та інтегрованих уроків. Ми акцентували увагу на їх специфіці. З'ясовано, що бінарними називаємо заняття, на яких матеріал теми уроку подається блоками різних предметів. При цьому такий нестандартний урок готують учителі початкової школи і предметники, кожний із яких проводить етап (блок) уроку стосовно того предмета, який викладає. У початковій школі, до прикладу, можуть проводитися бінарні уроки у поєднанні уроків літературного читання (української мови) і

фізичної культури, які готують вчителі-класоводи і вчителі фізичної культури. Проведенню таких занять передують наступні етапи підготовки:

Перший етап. Учителі визначають тему, завдання уроку, спільні для обох предметів та специфічні для кожного. Проведення уроку доцільне лише за умови наявності спільної мети. Залежно від теми, мети та завдань уроку визначається його тип.

Другий етап. Це спільна робота вчителів з обраних предметів. Під час цього етапу:

– вивчаються програмові вимоги; розробляється план уроку;
– ведеться підготовка фактичного і дидактичного матеріалу, презентацій;
– обирається найбільш ефективне поєднання методів і прийомів навчання;
– визначається система тренувальних вправ.

Аналіз Модельної програми для першого класу та чинних програм для 2-4 засвідчує про широке застосування інтегрованих уроків. Їх слід відрізняти від уроків із міжпредметними зв'язками та бінарних. Нами з'ясовано ознаки інтегрованого уроку [4, с.2]:

– нетрадиційна структура, що вирізняється чіткістю, компактністю (за блоками, які відповідають двом-трьом різним навчальним предметам, матеріал з яких інтегрується), а також оригінальністю мотиваційних та рефлексивних аспектів;
– логічний взаємозв'язок навчального матеріалу кількох навчальних предметів;
– підпорядкованість викладання навчального матеріалу різних навчальних предметів єдиній меті уроку;
– інформативна ємність уроку;
– вибір певного місця проведення та його оформлення;
– урізноманітнення засобів навчання;
– раціональне поєднання різних видів діяльності учнів із різними способами навчальної взаємодії;
– висока активність учнів та чітке визначення їхнього навантаження; підвищений емоційний вплив на учнів.

Найбільш відповідальним етапом підготовки інтегрованого заняття, на нашу думку, є визначення завдань уроку. З огляду на це, справедливим буде виділення навчальної, розвивальної та виховної мети окремо для кожного з предметів, що інтегруються і сформульовані завдання. Наприклад, до теми «Звертання» (Українська мова, літературне читання, 3 клас) пропонуємо такі завдання уроку: навчити учнів уживати звертання, виокремлювати у реченні, вміти їх інтонувати на основі художнього тексту; розвивати зв'язне мовлення учнів, розвивати діалогічне мовлення; виховувати любов до рідної мови, звертаючи увагу на її милозвучність і красу.

Як показує наше дослідження, сьогодні значна увага звертається на відеоурок, у нашому розумінні презентацій до різних тем. Використання відеофільму, презентацій допоможе розвитку різних сторін психічної діяльності учнів і, перш за все, уваги та пам'яті. Використання каналів надходження інформації (слухове, зорове, моторне сприйняття) позитивно впливає на міцність фіксації навчального матеріалу. Сьогодні мають місце технічні можливості для застосування таких уроків. Практика спостереження та проведення уроків у 2-4 класах показує, що відеоурок є одним із типів нетрадиційного уроку. Нами розроблено презентації з української мови на основі художнього тексту до тем: Будова тексту, Іменник як частина мови, Службові слова. Такий вид роботи активізує розумову і мовленнєву діяльність учнів, розвиває їх інтерес до вивчення мови й літературного читання, служить кращому засвоєнню матеріалу, що вивчається, а також поглиблює знання матеріалу, оскільки при цьому відбувається процес запам'ятовування.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, нами розглянуто поняття «нестандартний урок» у сучасній дидактиці, перелічено їх типи. Визначено сучасні вимоги до навчання за Концепцією Нової української школи. Особливо увагу закцентовано на інтегрованих уроках, визначено їх ознаки. Розглянуто відмінності інтегрованих уроків від бінарних. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні специфіки проведення бінарних уроків.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». Прийнято Верховною Радою України 05.09.2017: http //zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата опублікування: 28.09.2017)
2. Лапшина І. Досліджуємо звуки мови − і висновки робить готові І. Лапшина // Учитель початкової школи.− №1. − 2018.− С.13-15.
3. Лухтай Л.К. Нестандартний урок / Л.К. Лухтай // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 31-32.
4. Методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/ 2018 навчальному році. −Учитель початкової школи. − 2017. −№9 (вкладка). − С.1-3.
5. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя / О.Я. Савченко – К.: «Освіта», 2007. – 334 с.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори. В 5-ти т., Т.3. − К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
7. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні / Е. Печерська // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С. 62-65.

References

1. Zakon Ukrainy 2017, «Pro osvitu». [Abouteducation] Prince Verkhovnoi Radoiu Ukrainy 05.09.2017: http //zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (data opublikuvannia: 28.09.2017).
2. Lapshyna, I., 2018. Doslidzhuiemo zvuky movy − i vysnovky robyt hotovi [Explore the sounds of language and the conclusions are made by]. Teacher of primary school,1, p.13-15.
3. Lukhtai, L.K., (2002). Nestandartnyi urok [Nonstandard lesson] Primary school, 3, p. 31-32.
4. Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia navchalnykh predmetiv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh u 2017/2018 navchalnomu rotsi [Methodological recommendations for teaching subjects in general education schools in the 2017/2018 academic year]. (2017). Teacher of primary school, 9, (tab). p.1- 3.
5. Savchenko, O.Ia.,(2007) Metodyka chytannia u pochatkovykh klasakh: Posib. dlia vchytelia [Methods of reading in primary classes]: book for the teacher. K.: «Osvita».
6. Sukhomlynskyi, V. O.,(1977). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children] V. Selected Works. In 5 t. K.: Rad. Shkola.
7. Pecherska, E., (1999). Uroky rizni ta nezvychaini.[Lessons are different and unusual] Native school, 4, p. 62-65.

Авторами рассматривается проблема применения нестандартных уроков в практике работы начальной школы. Выяснено понятие «нестандартный урок», перечислены отдельные виды. Закцентировано внимание на современных подходах к учебе в начальной школе. Разделены понятия «интегрированный», «бинарный» уроки; рассмотрены признаки интегрированного урока. Приведены примеры интеграции на основе отдельной темы. Указано на эффективность применения презентаций к разным темам с украинского языка в начальной школе.

***Ключевые слова**: нестандартный урок, типы уроков, урок-путешествие, интегрированный урок, бинарный урок.*

The authors consider the problem of the using of non-standard lessons in the practice of primary schools. The purpose of the article is clarifying the nature of non-standard lessons in primary school, clarifying the definition of features some of them. Methods of scientific research: observation, interviewing of teachers, studying of pedagogical experience in the process of pedagogical practice in primary school. On the basis of analysis of scientific literature formulated the urgency of studying this problem and novelty of the research.During the studying, clarified the concept of "unconventional lesson", lists certain types, defined the modern approaches to learning in primary school. Interviewing with primary school teachers showed that more than forty per cent of lessons are non-standard, including: lessons-journey, video tutorials, integrated, binary and others. In the practice of primary schools apply the lessons of communicative orientation: lessons-oral magazines, lessons-conversations, lessons-meditation, lessons-debates on the basis of the read text, lessons-press conference, lessons-steps. The attention is focused on modern approaches to teaching in primary school. Delineated the concept of «integrated», «binary lesson»; signs are considered for integrated lesson. Found the stages of preparation of binary lesson. Examples of integration based on separate topics.According to the authors, an important step in the preparation for such lesson is to define the objectives of the lesson: educational, developmental and educational objectives separately for each of the items that are integrated. Showed an example of an integrated lesson of the Ukrainian language and literary readings to the theme of «Treatment». Listed on effectiveness of presentations to various topics in primary school. Developed presentations for selected topics in the Ukrainian language. Investigated, that non-standard lesson encourages cognitive independence and creative activity and initiative in pupils. The training aimed at increasing their knowledge, forming the subject and the key competences needed in life skills.

Key words: *nonstandard lesson, types of lessons, lesson-journey, integrated lesson, binary lesson,video tutorial.*

УДК [378:37.011.3-051:78]:37.091.33-027.22

Човрій Маріанна Ярославівна,
аспірант,
Бурман Консуела Іванівна,
провідний концертмейстер,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті обґрунтовано роль і місце педагогічної практики у професійному становленні майбутнього фахівця з музичного мистецтва. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури визначено та уточнено сутність понять «практика», «педагогічна практика» та «професійна підготовка фахівців». Розглянуто проблему фахової підготовки студентів спеціальності «Музичне мистецтво» та «Середня освіта (Музичне мистецтво)», що безперечно пов'язано з проблемою набору абітурієнтів на мистецькі спеціальності. Наголошено на потребі розширення й оновлення засобів, форм і методів підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва, а також підкреслено роль педагога ЗВО в системі професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Ключові слова: *практика, педагогічна практика, фахова підготовка, професійна підготовка фахівців, вчитель музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. В умовах сучасних реалій як ніколи гостро постає проблема професійної підготовки фахівців будь-якого профілю. Підвищене зростання попиту на висококваліфікованих спеціалістів посилює вимоги до якості професійної підготовки студентів ЗВО, чинить тиск на системи освіти та є сильним фактором їхніх змін та адаптацій.

Не викликає сумніву, що «майбутнє нації залежить саме від якості педагогічної освіти, опанованого вчителем обсягу знань, умінь і навичок, рівня сформованості творчих умінь і розвитку творчих здібностей…» [6, с. 2]. Звичайно, підготовка педагогічних кадрів, у тому числі і педагога мистецького фаху, повинна відповідати вимогам сьогодення. Відтак, у професійному вишколі майбутніх освітян зростає значимість педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової, педагогічної та методичної літератури з означеної проблематики свідчить про те, що питання практичного компоненту професійної підготовки майбутніх освітян є предметом дослідження низки вчених, зокрема таких корифеїв вітчизняної педагогіки як Г. Ващенко, А. Макаренка, І. Огієнка, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського, К. Ушинського тощо. У свою чергу теоретичні та методологічні засади підготовки майбутніх педагогів навчальних закладів висвітлювали Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, В. Люлька, В. Сластьонін, В. Сидоренко, Н. Терентьєва, Д. Тхоржевський та інші. Місцю й ролі педагогічної практики в системі професійної підготовки педагога присвячені праці С. Архангельського, В. Бондаря, С. Полянського, М. Приходько, В. Розова, Н. Тализіної. Висвітлення питань, пов'язаних з підготовкою майбутніх фахівців до практичної діяльності здійснене також у наукових розвідках А. Василюк, С. Гончаренко, Н. Горецької, Н. Демидчук, Л. Кацової, Л. Манчуленко, Л. Хомич, Н. Яковець та інших.

Найбільш значущими в контексті нашого дослідження є праці Г. Падалки та О. Щолокової, які акцентують увагу на тому, що необхідною складовою забезпечення якісної методичної підготовки майбутнього вчителя музики є педагогічна практика [3, с. 22]. Важливе значення для даного наукового пошуку також складають праці Л. Арчажнікової, І. Боднарук, Т. Бодрової, А. Болгарського, В. Бриліної, Т. Горобець, Т. Єременко, Л. Ісаєвої, І. Найдьонова, Е. Печерської, І. П'ятницької-Позднякової, А. Сидоренко та інших, які у своїх дослідженнях розглядають педагогічну практику як важливу складову практичної підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Однак, при такій високій зацікавленості науковцями проблематикою професійної підготовки майбутнього освітянина, зокрема, майбутнього педагога-музиканта, питання, що пов'язані з практичною підготовкою фахівців з музичного мистецтва до музично-виховної роботи в ДНЗ потребує подальшого ретельного вивчення. Особливо це стосується студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво).

Мета статті: проаналізувати роль й місце педагогічної практики в професійній підготовці майбутніх фахівців з музичного мистецтва, а також конкретизувати такі поняття як «практика», «педагогічна практика», «професійна підготовка фахівців».

Результати дослідження. В умовах радикальних змін в освітній галузі особливого значення набуває якісна підготовка висококваліфікованого фахівця, професійно грамотного педагога, якому притаманні особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток та спроможність стрімко адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності.

Забезпечити високий рівень професійної підготовки майбутнього фахівця з музичного мистецтва у сучасній системі вищої освіти України покликані музично-педагогічні факультети педагогічних університетів. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів-музикантів – це важкий, багатогранний і довготривалий процес, який здійснюється протягом усього періоду

навчання студентів у ЗВО. Однією з основних форм професійного становлення майбутнього фахівця з музичного мистецтва є педагогічна практика.

Згідно з Державним стандартом вищої професійної освіти педагогічна практика виступає як особливий вид навчальної діяльності студентів, спрямований на формування у майбутнього педагога основних професійних якостей у процесі педагогічної діяльності, проходить в умовах, максимально наближених до професійної діяльності і є важливою соціально-психологічною умовою та дієвим засобом фахової підготовки [11, с.6].

З огляду на поставлену нами проблему практичної підготовки майбутніх педагогів особливий інтерес становлять погляди науковців на висвітлення змісту та сутності поняття «практика», «педагогічна практика» як наукової категорії. Практика – філософська категорія, логічний конструкт, що позначає всі можливі види загальнолюдської результативної практичної діяльності. Дане поняття має різні дефініції у філософських, соціологічних, тлумачних словниках. Так, у більшості інформаційних джерел практику визначають як матеріальну, чуттєво-предметну, цілепокладаючу діяльність людини, що має своїм змістом засвоєння і перетворення природних і соціальних об'єктів і становить загальну основу, рушійну силу розвитку людського суспільства і пізнання. Практика багатогранна і має різні рівні. У широкому розумінні під практикою мають на увазі усі види чуттєво-предметної діяльності людини (як виробництво, так і інші види діяльності, наприклад, педагогічну, художню, адміністративну тощо) [10]. Проте існує також вузьке розуміння поняття практики, котре зводиться до експерименту, що є, безумовно, недостатнім, бо людська практика, це не лише експеримент.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на те, як визначають поняття «практика» соціологічні словники:

– діяльність людей, пов'язана з впливом на природу і суспільство;
– звичай, звичка;
– тренування, прийоми;
– навички у будь-якій діяльності, професії; практична професійна діяльність [7, с. 371].

Практика як соціальний феномен являє собою діалектичну єдність матеріальної та духовної сторін людської діяльності, за допомогою якої регулюються взаємостосунки між людьми та навколишнім середовищем. В цьому розумінні практика – це діяльність, в якій вказана єдність передбачає активну і безпосередню «увімкненість» суб'єкта з його інтересами, потребами, ціннісними настановами у взаємодію з об'єктивною дійсністю. Вона є критерієм істини та мірою того, наскільки успішно діяльність людини «вписується» до світу реалій [1, с.6].

Якщо з позицій філософії та соціології поняття «практика» розглядається як результат людської діяльності, то психологія розглядає практику в аспекті особистісних характеристик. На формування понять «практична діяльність», «практика» та «педагогічна практика» великий вплив має еволюція психологічної думки науковців, яка здійснюється відповідно до розвитку суспільства та науково-технічного прогресу.

У ході дослідження сутності поняття «практика» встановлено, що у сучасній науково-педагогічній літературі разом з вищезазначеним терміном часто вживається вираз «педагогічна практика». Педагогічна практика в українському педагогічному словнику визначається як спосіб вивчення освітнього процесу на основі безпосередньої участі у ньому практикантів. Об'єктом педагогічної практики є реальна взаємодія учасників освітнього процесу, а предметом – закономірності, прийоми, способи, методи та засоби цієї взаємодії, зумовлені його цілями, завданнями та змістом.

Педагогічна практика студентів вищих навчальних закладів є невід'ємною складовою освітньо-професійної підготовки фахівців, метою якої є озброєння студентів системою педагогічних знань, підготовка до практичної роботи у освітніх закладах, формування в майбутніх спеціалістів уміння застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання, здобуті при вивченні суспільних, загально-педагогічних і фахових дисциплін, розвиток у майбутніх педагогів інтересу до професійної діяльності.

У системі професійної підготовки фахівців з музичного мистецтва вагому роль відіграє педагогічна практика, у період якої інтенсифікується процес професійного становлення та самовизначення фахівця, актуалізуються та поглиблюються теоретичні знання, активізується процес формування педагогічних умінь, професійно-значущих якостей особистості, таких як: музична емпатія, любов до дитини, артистизм, музично-педагогічна інтуїція, музичне мислення, динамізм особистості, емоційно-професійна усталеність тощо, а також створюються умови для формування активного пропагандиста музичної культури та мистецтва.

О. Мороз, О. Падалка, В. Юрченко зауважають, що «саме педагогічна практика є однією з провідних подій у професійно спрямованому житті студента педагогічного навчального закладу, важливим щаблем особистісного зростання майбутнього вчителя. У її процесі студент розпочинає самоутверджуватися в новій статусно-рольовій позиції педагога» [8, с. 198].

Оцінюючи педагогічну практику з позицій самовизначення, І. Колеснікова вказує на можливість самореалізації власної професійної позиції, усвідомлення її життєвої значущості, вибору стратегії діяльності, пов'язаною з об'єктивною необхідністю приймати на себе відповідальність за глобальні наслідки конкретних педагогічних дій [5, с. 127].

Особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговує проблема професійної підготовки майбутніх бакалаврів-музикантів до педагогічної діяльності в закладах освіти.

На думку О. Піхтар, професійна підготовка розуміється як сукупність спеціальних знань, вмінь і навичок, якостей, досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії. Це своєрідна модель, при роботі з якою студенти оволодівають професійною діяльністю [9, с.104]. Професійна підготовка студентів у вищій школі спрямована на вивчення комплексу гуманітарних та суспільних наук, проте домінантою в підготовці майбутнього педагога-музиканта виступає фахова спрямованість.

Фахова підготовка бакалавра-музиканта передбачає: оволодіння грунтовними знаннями з музичної педагогіки; теорії та методики музичного виховання; історії та теорії музики; сольфеджіо, гармонії, поліфонії; аналізу музичних форм; вокально-хорової педагогіки; знання з питань хорознавства, а також формування професійних виконавських вмінь та навичок.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що викладачі з фаху найчастіше акцентують увагу на формуванні в студентів компетенцій, які необхідні майбутнім музикантам-педагогам у виконавській діяльності. Ці компетенції, безперечно, важливі, але неможна забувати про те, що студенти-бакалаври отримують кваліфікацію вчителя музичного мистецтва. Тому необхідно звертати увагу також і на формування педагогічної компетенції майбутніх музикантів-педагогів [12].

Доцільно зауважити, що для майбутнього фахівця з музичного мистецтва педагогічна практика продовжує залишатися дуже складним етапом на шляху до професії. Ніхто не буде спростовувати той факт, що останніми роками здобувати спеціальність «Музичне мистецтво» приходять абітурієнти з різним рівнем музичної підготовки. Вони мають не тільки різний рівень знань і умінь з музично-теоретичних і музично-виконавських дисциплін, проте й різний вік, різну мотивацію і різну особистісну професійну орієнтованість. У зв'язку з цим перед викладацьким складом музично-педагогічних факультетів ЗВО постає завдання вибору найбільш результативних методів навчання, які, в силу різних обставин, здатні забезпечити індивідуалізовану підготовку майбутніх фахівців з музичного мистецтва до практичної діяльності.

В умовах безпосереднього проходження педагогічної практики майбутні фахівці з музичного мистецтва потрапляють в реалії освітньо-виховного середовища. Це дає змогу студентам-

практикантам ознайомитися зі всіма аспектами багатогранної праці педагога-музиканта.

Відзначимо, що успіх проходження педагогічної практики майбутніми фахівцями з музичного мистецтва в значній мірі залежить від методичного рівня й майстерності викладачів, адже вони особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів у виконанні завдань практики, допомагають формуванню професійно значущих якостей особистості, а також виховують в майбутніх кваліфікованих працівників інтерес до обраної професії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати аналізу наукових досліджень з означеної проблематики переконливо доводять, що педагогічна практика була і є одним із вирішальних факторів, які впливають на підвищення якості музично-педагогічної освіти в Україні. Досвід, набутий студентами під час проходження педагогічної практики, дає можливість майбутнім фахівцям визначити власну життєву й професійну позицію, усвідомити правильність обраної галузі діяльності, з'ясувати міру відповідності особистих якостей необхідних для професії педагога-музиканта. Відтак, практика залишається широким полем перевірки теоретичних знань, накопичених студентами у ЗВО та становить собою підгрунтя для поглибленого засвоєння проблем, що мають місце у професійній сфері.

Ми вважаємо за доцільне звернути увагу на проблему професійної підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) до проходження педагогічної практики (пробні музичні заняття в ДНЗ), що і є перспективою подальших досліджень у цьому напрямі.

Список використаних джерел

1. Болгарський А. Г. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика» : навчально-методичний посібник для студентів педагогічних університетів / А. Г. Болгарський,Т. О. Бодрова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 130 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 373, [1] с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogichniy-slovnik-onlayn.

3. Горобець Т. В. Значення педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх музичних керівників дошкільних навчальних закладів / Горобець Т. В., Шкоба В. А. // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття : зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф., Мукачеве, 19–20 берез. 2015 р. – Мукачеве : МДУ, 2015. – 240 с.

4. Дікун І. А. Практична підготовка майбутнього вчителя музики у дискурсі його професійного та особистісного становлення / І. А.Дікун // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія» : зб. наук. пр. / Ред.кол. : Товканець Г. В. (гол. ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2017. – Випуск 1 (5). – 218 с.

5. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии / И. А. Колесникова // Сов. педагогика, 1989. – №3. – С. 129-133.

6. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. , с. 2.

7. Кравченко С. А. Социологический энциклопедический англо-русский словарь / С. А. Кравченко. – М., 2002. – 690 с.

8. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

9. Піхтар О. А. Удосконалення фахової підготовки майбутніх музикантів у системі вищої мистецької освіти / О. А. Піхтар [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pednauki.chdu.edu.ua/article/view/42731.

10. Подольська Є. А. Практика – критерій істини, основа і ціль пізнання. Види практики. / Є. А. Подольська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://westudents.com.ua/glavy/95149-praktika-kritery-stini-osnova-tsl-pznannya-vidi-praktiki.html.

11. Ткачова Н. Педагогічна практика з музичного мистецтва: зміст, структура : навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів (за кредитно-трансферною системою) / Наталія Ткачова, Інна Пащенко. – Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2015. – 216 с.

12. Шевченко О. М. Формування фахових компетенцій майбутнього музиканта-педагога на культурологічних засадах / О. М. Шевченко. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/2556/1/formuvannia%20fahovyh%20 kompetentii. pdf.

References

1. Bolharskyi A. H., Bodrova T. O. 2008. Pedahohichna praktyka u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh z predmetu «Muzyka»: navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya studentiv pedahohichnykh universytetiv [Teaching practicum in the comprehensive educational establishments in Music]. Instructional guide for the pedagogical university students. Kyiv: Drahomanov National Pedagogical University.

2. Honcharenko S. U. 1997. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk [The Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid' [electronic resource]. – URL: https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogichniy-slovnik-onlayn.

3. Horobets T. V., Shkoba V. A. 2015. Znachennya pedahohichnoyi praktyky u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh muzychnykh kerivnykiv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv [The significance of teaching practicum in the professional preparation of the future music teachers of preschool educational establishments.] Artistic education in the socio-cultural environment of the XXI century: collection of works of the fourth Ukrainian research and practice conference, Mukacheve: Mukachevo State University.

4. Dikun I. A. 2017. Praktychna pidhotovka maybutn'oho vchytelya muzyky u dyskursi yoho profesiynoho ta osobystisnoho stanovlennya [Practical preparation of the future music teacher in the discourse of his professional and personal formation]. Mukacheve State University research newsletter. «Pedagogy and psychology»: collection of scientific works. Head editor Tovkanets H.V. – Mukachevo: Mukachevo State University.

5. Kolyesnikova I. A. 1989. Pedagogicheskaya real'nost' v zerkalye mezhdistsiplinarnoy refleksiyi [Pedagogical reality in the cross-disciplinary reflection]. Soviet Pedagog. P. 129-133.

6. Kontseptsiya pedahohichnoyi osvity [The concept of pedagogical education]. K., 1998, p. 2.

7. Kravchenko S. A. 2002. Sotsiologicheskiy entsiklopedicheskiy anglo-russkiy slovar' [Sociological encyclopedic English-Russian dictionary]. Moskow.

8. Moroz O. H. 2003. Pedahohika i psykholohiya vyshchoyi shkoly. [Pedagogy and psychology of the higher school]. – Kyiv: The National Pedagogical Dragomanov University.

9. Pikhtar O. A. Udoskonalennya fakhovoyi pidhotovky maybutnikh muzykantiv u systemi vyshchoyi mystets'koyi osvity [The improvement of the professional preparation of the future music teachers in the system of higher art education]. – [electronic resource]. – URL: http://pednauki.chdu.edu.ua/article/view/42731.

10. Podolska Ye. A. Praktyka – kryteriy istyny, osnova i tsil' piznannya. Vydy praktyky [The practicum is the criterion of the truth, the basis and aim of knowledge. Kinds of practicum]. – [electronic resource]. URL: http://westudents.com.ua/glavy/95149-praktika-kritery-stini-osnova-tsl-pznannya-vidi-praktiki.html.

11. Tkachova N., Pashchenko I. 2015. Pedahohichna praktyka z muzychnoho mystetstva: zmist, struktura [The teaching practicum in music art: content, structure]: Instructional guide for students of higher educational establishments. Melitopol: Publishing house of the Melitopol city printing office.

12. Shevchenko O. M. Formuvannya fakhovykh kompetentsiy maybutnyoho muzykanta-pedahoha na kul'turolohichnykh zasadakh [The formation of the professional competence of the future music teacher on the cultural basis]. [electronic resource]. URL:http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/2556/1/formuvannia%20fahovyh%20kompetentii.pdf

В статье обоснована роль и место педагогической практики в профессиональном становлении будущего специалиста по музыкальному искусству. На основании анализа научно-педагогической литературы определены и уточнены сущность понятий «практика», «педагогическая практика» и «профессиональная подготовка специалистов». Рассмотрена проблема профессиональной подготовки студентов специальности «Музыкальное искусство» и «Среднее образование (Музыкальное искусство)», что бесспорно связано с проблемой набора абитуриентов на художественные специальности. Отмечено необходимость расширения и обновления средств, форм и методов подготовки специалистов в области музыкального искусства, а также подчеркнута роль педагога вузов в системе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: *практика, педагогическая практика, профессиональная подготовка, профессиональная подготовка специалистов, учитель музыкального искусства.*

The article is devoted to the determination of the role and place of the teaching practicum in the professional formation of the future music art specialists. The analysis of the scientific, pedagogical and methodological literature shows that the issue of the practical component of the professional preparation of the future teachers is the subject of investigation of many researchers. The aim of the article is to analyze the role and place of the teaching practicum in the professional preparation of the future music art specialists and make such notions as "practicum", "teaching practicum", "professional preparation of specialists" more specific. Vocational teaching preparation of the future music teachers is a difficult, many-sided and long process which is fulfilled during the whole period of students studying at the pedagogical university. One of the main forms of the formation of the future music art specialists is the teaching practicum. In the process of the research on the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature such notions as "practicum", "teaching practicum" and "professional preparation of specialists" were defined and elaborated. It is necessary to mentioned that the teaching practicum for the future music art specialists remains a very difficult stage on the way to their profession. It is definitely connected with the problem of enrolment of students to the art specialties. When the future music art specialists pass the teaching practicum they find themselves in the teaching and educational environment. It gives students-trainees the opportunity to find out all aspects of the many-sided work of the music teacher. The results of the scientific investigations analysis of the present research prove the fact that the experience gained by students during the teaching practicum gives the future specialists the opportunity to determine their view of life and profession, realize the right choice of profession, find out the level of personal qualities adequacy necessary for the profession of music teacher. Therefore, the teaching practicum is a good way to check theoretical knowledge gained by students at university and is the foundation for the profound mastering of problems which exist in the professional sphere. We think it is important to pay attention to the problem of the professional preparation of students of the specialty 014 Secondary education (Music art) to pass the teaching practicum (trial music lessons at the preschool institution) which is the prospect of the future research in this direction.

Key words: *practicum, teaching practicum, professional preparation, professional preparation of specialists, music art teacher.*

UDC 372.881.111.1

Kravchenko Tetyana Mykolaivna,
Senior Lecturer of the Department of English Philology
and foreign languages teaching methods,
Mukachevo State University

USE OF WEB-RESOURCES AT ENGLISH LANGUAGE CLASSES AND FORMS OF WORK WITH COMPUTER TRAINING PROGRAMS

Informatization of society not only sets new goals in the system of education, but it also becomes a means of improving the efficiency of education. Personal computers, Smart-Board, Internet are becoming the necessary means of learning foreign languages and important attributes for a teacher in English language classes at school. The use of information technology in the process of learning English allows to more widely and fully disclose the creative potential of each student. Thus, the relevance of using the latest information technology in the educational process at the present stage becomes clear. The purpose of the research is to investigate the process of using educational Web resources in teaching foreign language productive types of speech activity of secondary schools students; to substantiate the essence of the latest information technologies and to highlight the features of information and communication technologies in modern school education; to consider the main forms of work with computer training programs. During research, the following methods of scientific research have been used: theoretical analysis of scientific literary sources, synthesis, generalization, comparison, specification. The article analyzes the preconditions and meanings of the informatization process of society and education; improvement of oral foreign language in the process of using educational web resources has been described; the process of using educational Web resources in teaching foreign language productive types of speech activity of students of secondary school has been researched; the purpose of the introduction of new information technologies in the education system has been determined; the main forms of work with computer training programs have been described; the effectiveness of the use of educational Web resources and the latest information technologies in teaching foreign language productive types of speech activity of students of secondary schools have been researched. In the future, it is advisable to develop exercises to improve communication skills.

Key words: *web resources, Internet network, educational process, computer training programs, productive kinds of speech activity*

.

Introduction. In connection with the development of information technology and gaining popularity, the introduction of these technologies in all public spheres is taking place. The educational sphere, in which the merger of educational and

information technologies is rapidly taking place, as well as the emergence of new forms of education, is no exception. Distance learning is a form of such learning. It is based on the use of new information technology for independent distance learning, but has an interactive relationship between a teacher and a student. In addition, the modernization of the educational industry involves the transition from the use of traditional means of transmission and the receipt of information to a personal computer, computer classes with interactive methods and means of learning (interactive whiteboards and software) and the information field of the World Wide Web.

Analysis of recent research and publications. Researchers such as Polat E.S., Dmitriev E.I., Novikov S.U., Tsvetkova L.A. are actively involved in the development and introduction into the educational process of new information technologies.

The purpose of the paper (task statement) is to study the process of using educational Web resources in teaching foreign language productive types of speech activity of students of secondary schools, to substantiate the essence of the latest information technologies and to highlight the features of information and communication technologies in modern school education, to consider the main forms of work with computer training programs .

Research results. In this article, we will consider the method of projects, the tandem method and the use of the interactive whiteboard at English language lessons in secondary school

The project is a set of certain actions, documents, texts to create a real object, the subject, the creation of various types of theoretical product.

The basis of the method of projects is the development of cognitive skills of students, the ability to independently construct their knowledge, ability to navigate the information space, the development of critical thinking.

Project method is always focused on independent activity of students - individual, pair, group, which students perform during a certain period of time. This approach is organically combined with a cooperative learning approach. The method of projects always involves solving some problem, which, on the one hand, involves the use of various methods, means of training, and, on the other hand, the integration of knowledge, skills from various fields of science, technology and creative industries.

The main goal of the project is the formation of such key competencies as the ability to learn, general cultural and social competence.

The development of this competence is complex and involves, in particular, the formation of lexical, grammatical, phonetic, linguistic, social and cultural competencies. Ability to work productively with various partners in the group and in the team, to perform various roles and functions in the team, to take the initiative, to jointly define the goals of the activity, to plan, to develop and implement projects of individual and collective actions, to assume responsibility for the decisions and their implementation implies formation of social competence.

As it is known, the main problem of learning English is that outside the class, students have almost no opportunity to communicate in language. The use of project methodology in the learning process makes it possible to use language knowledge and speech skills more. The fulfillment of the tasks of the project goes beyond the limits of the lesson and it takes a long time, but a number of important tasks can be solved, namely:

- students will have the opportunity to carry out creative work within the framework of this topic, independently to learn information not only from textbooks, but also from other sources;
- students in the project interact with each other and with the teacher. The teacher is not only a controller, but also a consultant;
- the individual and collective responsibility of students for specific work within the framework of the project is strengthened;
- the project takes into account the interests and individual abilities of students.

Project work is not performed in isolation from the subjects studied on the contrary, it is closely related to them. At the first, preparatory stage, students learn the grammatical and lexical material provided by the work program. Such a stage is very important, so to speak, fundamental, without which it is impossible to move on to the next one. A student can not express his/her thoughts without the necessary vocabulary and build grammatical constructions. Therefore, the project is preceded by painstaking work of the teacher and students in preparation for participation in this kind of educational activity.

The educational telecommunication project is a joint educational-cognitive creative or play activity of student partners, organized on the basis of computer telecommunications, having a common goal - to study some problem, agreed methods, methods of activity aimed at achieving a common result of the activity.

Telecommunication projects involve a departure from authoritarian methods of training, on the one hand, but on the other hand, provide a carefully thought out and conceptually grounded combination with a variety of methods, forms and means of teaching. It is only a component of the education system, and not the system itself.

Teachers and students in the process of working in a telecommunication project acquire communication skills and skills, that is, the ability to work in different groups, performing various social roles (leader, performer, mediator, etc.).

The main advantage of the telecommunication project method is that the implementation of the telecommunication project involves the use of a foreign language in the process of discussion, the creation of a language environment and the use of information technologies (Skype) between participants at a distance. In addition, communication takes place on-line, which makes it difficult to understand each other, but improves speaking skills, reduces the language barrier between participants and improves grammatical (the correct structure of sentences, the use of various constructions) and lexical (use active and passive vocabulary and study new lexical units) language skills. Also in the process of discussion there is a control of knowledge between students. If one student makes a mistake, the other can correct it.

Significant prospects for the optimal solution of the tasks of teaching, education, upbringing and development of the personality of the junior pupil in the educational process of the foreign language opens the use of an interactive multimedia software and technology training complex based on SMART Board technology, more commonly known as the "interactive whiteboard".

Smart-board is a convenient touch screen connected to a computer. The image on the board is transmitted by a multimedia projector connected to the computer. Managing general and special-purpose software stored in the computer's memory is done by touching the board. The special educational software of the board, the package "Gallery" (Gallery), contains a large number of ready-made graphic images, videos distributed by the themes of the school course, which allow the teacher to create the desired slides.

The smart board allows the teacher to work with multimedia visibility, that is, displaying objects in various ways: using graphics, photos, videos, animations and sound. The teacher uses everything that the elementary school student can perceive with the help of sight and hearing.

When preparing presentations, the teacher can take advantage of the possibilities of the Internet. Connecting the Smart-Board to the World Wide Web allows you to use on-line courses on educational sites or take a virtual tour of English-speaking guides to any city in the country you are studying.

In a limited access to a computer class, a training complex from a personal computer, a smart-board and a multimedia projector will allow all this to be realized in a regular classroom.

The largest number of Smart-Board educational programs is designed to study English. The "Collection" contains both grammatical constructions and video files with exercises on knowledge of grammar of English language. From the finished

drawings "Collections" you can create the necessary for the teacher thematic pictures.

Thus, the interactive whiteboard creates an interactive foreign-language cultural learning environment, taking into account various educational software, which is characterized by culturally relevant, informative, aesthetic, environmental, ergonomic, communicative, interpersonal, interactive, situational, multifunctional, and maximal proximity to reality.

One of the most advanced methods of learning foreign languages is the tandem method. Today, the tandem method is known as an alternative and integrated form of learning a foreign language that is widely used in schools and universities in many countries.

The main features of this method are:

1. The tandem method has a social and individual character. At the lessons, students have a wide range of opportunities for interaction and dialogue, teamwork, but little time is allocated to the individual style. That is why there is a need for individualization of the learning process, which enables everyone to demonstrate and improve their knowledge of a foreign language.

2. The tandem method has the character of "interchangeable roles", that is, the boundary between the teacher and the student disappears. Each of the interlocutors acts as a "linguistic expert".

3. Asymmetry is usually observed in relations between partners. In the tandem, these roles are interchangeable. Changing roles contributes to the elimination of the language barrier at the psychological level, eliminates the asymmetry between more and less experienced from the linguistic point of view of the interlocutor, which usually causes a sense of inferiority, fear of mistakes, shyness.

4. The natural mechanism of motivation, depending on which participants in the tandem can get only what they themselves are ready to give. If one of the participants wants his/her interlocutor to be as active as possible, he/she should, in turn, demonstrate maximum interest and activity. Otherwise, there will be an imbalance and tension in the communication process.

5. Internal autonomy of participants, which aims to study a foreign language in cooperation with others. The principle of the tandem destroys the stereotype that the learning process is a mechanical transfer of knowledge that is possible only with the participation of a professional teacher.

Conclusions and perspectives of further research. Consequently, modern information technology significantly expands the ability of teachers to individualize learning, allow the most adapted learning process to the individual characteristics of students. Each student gets the opportunity to work at his/her own rhythm, that is, to choose the optimal volume and speed of material mastering. Favorable conditions create information technologies and for the organization of independent work of students in foreign language classes. A student can use the computer both for studying individual topics and for self-control of acquired knowledge. And the computer can repeat the same task as many times as necessary, and that ultimately leads to such a beneficial phenomenon as the automation of a particular skill. The process of studying at a school should evolve and therefore in the long run it is expedient to develop a series of exercises for learning English, specifically for working with internet resources.

References

1. Dybrova E.V. (2009.) The use of computer technology in the teaching of foreign languages [Prymenenye kompiuternykh tekhnolohyi v protsesse obuchenyia inostrannym yazykam] red. E.V. Dybrova, N.H. Evtushenko . Novye tekhnolohyy. — № 4 (26). – p. 149-152.

2. Zhukovska D.V. (2012)Teaching of humanitarian disciplines of senior pupils of a secondary school by means of Internet resources [Navchannia humanitarnykh dystsyplin starshoklasnykiv zahalnoosvitnoi shkoly zasobamy Internet-resursiv] red. I.F.Prokopenka, V.I.Lozova, Pedahohika ta psykholohiia: Zbirnyk naukovykh prats.– Kharkiv: Tsyfrova drukarnia №1,. – p. 3–8.

3. Telytsyna T. (2002) Use of computer programs in English lessons [Ispolzovanie kompiuternykh prohramm na urokakh anhlyiskoho yazyka] red. T. Telytsyna, A. Sydorenko. Inostrannye yazyky v shkole. – № 2. – p. 41-43.

4. Tytova S. V. (2001). Treasures of the Internet for teachers of foreign languages [Sokrovyshcha Ynterneta dlia prepodavatelei ynostrannыkh yazыkov] red. S. V. Tytova. Vestnyk Moskovskoho unyversyteta. Seryia 19. Lynhvystyka y mezhkulturnaia kommunykatsyia. – № 4. – p. 202-204.

5. Tokmenko O. (2006) Information Technologies in the teaching of foreign languages: today and forever.[Informatsiini tekhnolohii u vykladanni inozemnykh mov: sohodni i skriz viky] Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – №2. – p.98-100.

6. Tsyhankova E. A. (2011) Use of multimedia presentations in teaching foreign languages [Yspolzovanye multymedyinykh prezentatsyi pry obuchenyy ynostrannym yazykam] [Elektronnyi resurs] / E.A. Tsyhankova // Nauchno-tekhnycheskye konferentsyy [Sait]. – Rezhym dostupa : http://science-bsea.narod.ru/ /it_2011/cygankova_isp.htm. Information about author Julia Misyachna – English Teach

Інформатизація суспільства не тільки ставить нові цілі перед системою освіти, а стає засобом підвищення ефективності освіти. Персональні комп'ютери, Smart-дошка, мережа Інтернет стають необхідними засобами вивчення іноземних мов і є важливими атрибутами для вчителя на уроках англійської мови в школі. Використання інформаційних технологій у процесі навчання англійської мови дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного учня. Таким чином, стає зрозумілою актуальність використання новітніх інформаційних технологій в освітньому процесі на сучасному етапі. Мета дослідження – дослідити процес використання освітніх веб-ресурсів у навчанні іншомовних продуктивних видів мовленнєвої діяльності учнів ЗОШ, обґрунтувати сутність новітніх інформаційних технологій та висвітлити особливості інформаційно-комунікаційних технологій в сучасній шкільній освіті, розглянути основні форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами. Під час дослідження використано такі методи наукового дослідження: теоретичний аналіз наукових літературних джерел, синтез, узагальнення, порівняння, конкретизація. У статті проаналізовано передумови та значення процесу інформатизації суспільства й освіти; охарактеризовано удосконалення усного іноземного мовлення в процесі використання освітніх веб-ресурсів; досліджено процес використання освітніх веб-ресурсів у навчанні іншомовних продуктивних видів мовленнєвої діяльності учнів ЗОШ; визначено мету впровадження нових інформаційних технологій у систему освіти; охарактеризувано основні форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами; досліджено ефективність використання освітніх веб-ресурсів та новітніх інформаційних технологій у навчанні іншомовних продуктивних видів мовленнєвої діяльності учнів ЗОШ. У подальшому доцільно розробити вправи для вдосконалення іншомовних комунікативних навиків.

Ключові слова: *веб-ресурси, інтернет мережа, навчальний процесс, компютерні навчальні програми, продуктивні види мовленнєвої діяльності.*

UDC 373.3.091.32:004.5.031.42 (045)

Lalak Natalia Volodymyrivna,
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Mishko Mariia Vasylivna,
student,
Mukachevo State University

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS TO THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The article touches the problem of training future specialists to the use of interactive technologies in teaching junior schoolchildren. The essence of the concept «training of future teachers for implementation of interactive technologies in elementary school» is revealed in the present article. The authors have substantiated the pedagogical conditions for improving the pedagogical skills of a future teacher by using interactions at various lessons in primary school, such as: activating the motivation of future teachers for the effective use of interactive learning of junior pupils; improvement of the content component of the professional training of students in order to expand their scientific ideas and concepts about pedagogical technology mentioned above; use of the potential of teaching practicing.

Key words: *new Ukrainian school, competetive aproach, interactive technologies of education, training of future specialists.*

Uprising of the problem. Modern pedagogics is characterised by reconsideration and change of views and approaches, rejection of some determined traditions and stereotypes. Education reforms in Ukraine are directed to improvement of quality and teachability of education, person's education, which satisfies the demands of the XXI century – initiatory, self-sufficient and creative. According to the Concept «New Ukrainian School» the problem of using internal reserves to increase the effectiveness of student education is nowadays particularly urgent. The search for improving ways of the education system leads to the widespread establishment of interactive technologies into educational process of elementary school.

The emergence, genesis and development of interactive technology is closely connected with ideas of active study, which have originated in ancient times. Different models of active study existed and developed on various levels of historical and pedagogical process. The essence of interactive study presupposes, that educational process is realized by means of permanent, active interaction of all participants. It is − cooperate education, mutual learning, where a teacher and a pupil are equal partners, equal subjects of education who are aware of what they are doing, reflect about what they know, and are capable to do.

Organization of interactive education in primary school includes modeling of life situations, the use of role games, cooperate solving of the problem on the basis of case analysis of appropriate situation. Such education supports efficiently the formation of knowledge and skills of junior schoolchildren, manifestation of values, creation of the atmosphere of cooperation, allows a teacher to become a real leader of children group. Such evidence can lead us to determine the requirements to the level of professional training of future specialist as leading subject of educational activity, who in present conditions, performs the role of a facilitator, moderator of an individual educational trajectory for the development of elementary school pupils.

Analysis of recent investigations and publications. Interactive study as specific educational technology in general didactic aspect has been substantially investigated by L. Koval, N. Kolomiets, O. Pometun, L. Pyrozhenko and others.

The use of interactive technologies in the system of training of future teachers in higher educational establishments is subject of attention for many scholars (I. Gladka, O. Yelnykova, G. Kobernyk, V. Martyniuk, N. Pavlenko, O. Pavlyk, L. Topolia and others). Scientists (N. Bibik, V. Bondar, S. Bodnar, L. Vashchenko, I. Gavrysh, V. Yevdokymov, V. Zemlianska, O. Savchenko, I. Khyzhniak, O. Chyzh, I. Shaposhnikova, K. Yurieva and others) concern on the wide aspect of educational, developing tasks, я which a future school teacher must solve; as well as on implementation peculiarities of interactive study in primary school (N. Kolomiets, O. Sagan, N. Pavlenko and others).

The aim of the article is to substantiate the peculiarities of training of future specialists to the use of interactive technologies in teaching junior schoolchildren.

Investigation results. The present time expects a teacher to be highly professional, to implement up-to-date educative technologies and to demonstrate permanent capability for self−education and self-improvement. The newest pedagogical technologies are being gradually included into the educational process of primary school. Among these technologies, there is technology of interactive education which presupposes many-sided development of personality, except of common education.

In order to define the essence of the concept «training of future teachers to implementation interactive technologies in primary school» it is necessary to investigate the connection between concepts «training» and «professional training». The analysis of scientific works in various aspects of training of teachers, including primary school teachers, makes it possible to state, that the notion «training» is treated by scientists as a process of formation and enrichment of knowledge and skills, necessary to an individual for an adequate solving of specific tasks, as well as experience, obtained in the process of education and practical work [1, c.180]. The pedagogical dictionary defines the term «professional training» as the combination of special knowledge, skills and abilities, qualities, experience and norms of behavior, which ensure the ability of successful work in chosen profession [2]. Taking into consideration the professional training of primary school teacher, scientist L. Khomych difines it as the process of study of psychological and pedagogical subjects in research and development, educational and practical work. Scientist indicates, that professional training – is an objectively obvious process of education (teaching and learning), during which teachers-to-be obtain their professional, general pedagogical and methodological knowledge, and students master appropriate skills and abilities in the process of pedagogical practicing [6].

N. Kolomiets, O. Sagan, N. Pavlenko in their scientific works single out the following peculiarities of implementation of interactive education in primary school: goal-oriented ensuring of emotional contacts and positive communicative feelings of junior schoolchildren in the process of interaction aimed at creation of positive educational environment in primary school; harmonious combination of physical and cognitive activities of children; activization and motivation of pupils' reflection in educational process; systemic approach in teaching junior schoolchildren applying various forms and methods of educational interaction; formation of skills of pupils' social interaction; stimulation of parents to interactive communication (training for parents, organization of interactive communication by means of creative tasks for combined work of children and parents) [4].

We state the idea, that the term «training of future teachers to implementation of interactive technologies in primary school» should be understood as a complex of pedagogical means, directed to the understanding of the theoretical basis of an indicated technology; formation of social professional abilities, which are necessary for implementation of interactive technologies into educational process; stimulation and motivation of cognitive activity of students, and directed onto the development of positive reflection towards the use of interactive technologies. In the context of research we have investigated, that difficulties for future teachers which emerge while using interactive

technologies in teaching include: unformed communicative competence, insufficient methodological and psychological level of readiness for interactive teaching, providing pedagogical assistance which satisfies the needs of pupils and is necessary for learning educational material etc.

One of the ways in solving this problem within the system of professional training is the elaboration of necessary pedagogical conditions for improvement pedagogical mastery of future primary school teacher towards the use of interaction at different lessons in primary school [3]. In our opinion it is: activization of motivation of future teachers to efficient implementation of interactive teaching of primary schoolchildren; improvement of content component of professional training of students which is aimed at broadening their scientific ideas and concepts about the pedagogical technology mentioned above; the use of the potential of teaching practicing towards realization of interactive technologies in primary school.

The problem of readiness of future teachers to implementation of interactive technologies in teaching primary schoolchildren is being efficiently solved in the process of professional training of students of specialty «Primary education» of Mukachevo state university. Theoretical basis of the use interactive technologies is introduced to students within the following disciplines: «Introduction to specialty», «Modern education technologies in primary school», «Technologies of learning of the educational branch («Language and literature», «Nature sciences», «Social sciences», «Mathematics» and others) etc. The delivered lectures reveal theoretical aspects of the essence of interactive methods, their classification, their most wide-spread types, which are used in the process of task solving in primary school. Future professionals learn the rules of organization of interactive education, such as:

- all pupils should be attracted to the work;
- an active part in the work is encouraged;
- pupils must individually work out and perform the rules of work in small groups;
- the relevant amount of pupils is demanded to ensure productive work;
- pupils should be prepared to the work in small groups;
- teacher is supposed to create comfortable conditions for study, when a pupils is satisfied with his success, intellectual capability.

Besides, students work out conspectus with the applied interactive technologies, and follow the oriented structure of the lesson:

1. Motivation.
2. Announcement of the topic of a lesson and expected educational results.
3. Necessary information support.
4. Interactive exercise.
5. Reflection of results.
6. Conclusions.

It is worth indicating, that organization of interactive study of future professionals in the process of learning pedagogical subjects («Introduction to the specialty», «History of pedagogics», «Fundamentals of pedagogy», «Pedagogical mastery», «Didactics», «Theory of education», «Ethnopedagogics» and others) presupposes modeling of life situations, the use of role plays, co-solving of the problem on the basis of circumstantial analysis and particular situation, which betterns the formation of didactic knowledge and skills of students, the development of values and motivating sphere of future teachers, creation of the atmosphere of collaboration, interaction, allowing a teacher to become a real leader of students' body. As experience shows, at the various stages of lectures, seminars and practical classes in the process of learning pedagogical disciplines, teachers should use the complex of interactive technologies, which combine technologies of cooperative, collective and group, situational modeling, working out of discussive issues, («Synthesis of thoughts», «Microphone», «Unfinished Sentence», «Brain storm», «Situational analysis or case-method», simulation, «Method press», discussion, debates, webbing, business games and others). Such implementation of interactive technologies in the context of different forms of education of students makes up particular system, which possesses adequate logics of implementation, algorithm of increasing difficulty.

Future teachers are interested in the use of the method «Unfinished Sentence», which is oftenly combined with the method «Microphone». This allows students to work more thoroughly on the form of expressing different ideas, comparing them with others. The work according to this method allows the audience to overcome stereotypes, to speak more fluently on proposed topics, to work out the ability to speak briefly, convincingly and to the point [5, p.48]. The method «Unfinished sentences» will be appropriate to use both for updating basic knowledge, and for controlling the initial level of knowledge of students for the purpose of the reflection of the activity.

Theoretical knowledge and practical skills obtained in the process of study are successfully implemented by students in the course of various types of teaching practicing. Thus, in the process of using interactive technologies in the elementary school, future teachers take into account the motives of teaching children, create a positive atmosphere of the educational process, use the subject experience of students, promote their success, provide the opportunity for junior pupils to use the acquired knowledge in practice.

Conclusions and prospects of further investigations. Hence, training of future professionals for the use of interactive teaching technologies in elementary school should be an orderly, coherent, dynamic system that functions in accordance with the aim, objectives and principles of the activity. We believe that training under consideration should be directed to the formation of the motivational and value orientations of the students, the system of their knowledge, abilities and skills and presupposes the development of a creative approach to the organization of educational activity of junior pupils.

The list of used literature

1. Hertsiuk D. Psycho-pedagogical preparation of the teacher as a condition for the organization of interaction with pupils in higher educational institutions / Hertsiuk D. // Journal of the Lviv University. Pedagogical series. – 2005. − vol. 19. part 2, pp. 176–182.
2. Honcharenko S. Ukrainian Pedagogical Dictionary / Honcharenko S. // Kyiv: Lybid Publ. − 1997. − 376 p.
3. Kuz V. (2002) Cadres for «new generation school» / Kuz V. // Higher education of Ukraine. 2002. − vol. 3, pp. 31–34.
4. Lalak N. V. Genesis and the essence of interactive learning as a special model of pedagogical interaction. / Lalak N. V. // Education and formation of the competitiveness of specialists in the conditions of European integration: a collection of abstracts on the materials of the International Scientific and Practical Conference, Mukachevo, MSU. – 2017. pp. 254 – 256.
5. Sypchenko V. The role of pedagogical disciplines in shaping the future teacher's professionalism / Sypchenko V. // Native school. − 2007. − vol. 3, pp. 48–49.
6. Khomych L. O. Formation of system of values of future teacher of primary school / Khomych L. O. // Scientific Journal of the MSU named after V. O. Sukhomlynsky, vol. 1.30. Pedagogical sciences, Electronic resource, Access mode: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/2_4.pdf

References

1. Hertsiuk D. (2005) Psykholoho-pedahohichna pidhotovka vykladacha yak umova orhanizatsii vzaiemodii zi studentamy u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Psycho-pedagogical preparation of the teacher as a condition for the organization of interaction with pupils in higher educational institutions], Journal of the Lviv University. Pedagogical series, vol. 19. part 2, pp. 176–182. [in Ukrainian].
2. Honcharenko S. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid Publ., 376 p. [in Ukrainian].

3. Kuz V. (2002) Kadry dlia «shkoly novoho pokolinni»" [Cadres for «new generation school»], Higher education of Ukraine, vol. 3, pp. 31–34. [in Ukrainian].

4. Lalak N. V. (2017) Henezys i sutnist interaktyvnoho navchannia yak osoblyvoi modeli pedahohichnoi vzaiemodii [Genesis and the essence of interactive learning as a special model of pedagogical interaction], Education and formation of the competitiveness of specialists in the conditions of European integration: a collection of abstracts on the materials of the International Scientific and Practical Conference, Mukachevo, MSU, pp. 254–256. [in Ukrainian].

5. Sypchenko V. (2007) Rol pedahohichnykh dystsyplin u formuvanni profesionalizmu maibutnoho vchytelia [The role of pedagogical disciplines in shaping the future teacher's professionalism], Native school, vol. 3, pp. 48–49. [in Ukrainian].

6. Khomych L. O. Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh zminy tsinnostei suspilstva [Formation of system of values of future teacher of primary school], Scientific Journal of the MSU named after V. O. Sukhomlynsky, vol. 1.30. Pedagogical sciences, Electronic resource, Access mode: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/2_4.pdf [in Ukrainian].

Статья посвящена проблеме подготовки будущих специалистов к использованию интерактивных технологий обучения младших школьников. Определено состояние разработанности исследуемой проблемы в научных и методических источниках, раскрыта сущность понятия «подготовка будущих учителей к внедрению интерактивных технологий в начальной школе». Авторами обоснованы педагогические условия для совершенствования педагогического мастерства будущего учителя при использовании интеракции на различных уроках в начальной школе, в частности, это: активизация мотивации будущих учителей к эффективному использованию интерактивного обучения младших школьников; совершенствование содержательного компонента профессиональной подготовки студентов с целью расширения в них научных представлений и понятий о вышеупомянутой педагогической технологии; использование потенциала педагогических практик.

Ключевые слова: *Новая украинская школа, компетентностный подход, интерактивные технологии обучения, подготовка будущих специалистов.*

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх фахівців до використання інтерактивних технологій навчання молодших школярів. Визначено стан розробленості досліджуваної проблеми у наукових і методичних джерелах, з'ясовано, що інтерактивні технології навчання – нова філософія надання знань тим, хто навчається. Разом з тим це суб'єкт-суб'єктні відносини у стосунках учитель-учень, що сприяє хорошим результатам у навчанні, засвоєнні і відтворенні знань учнів, розвитку їхніх здібностей і творчого потенціалу. Авторами розкрито сутність поняття «підготовка майбутніх вчителів до впровадження інтерактивних технологій у початковій школі», обґрунтовано педагогічні умови щодо вдосконалення педагогічної майстерності майбутнього вчителя при використанні інтеракції на різних уроках у початковій школі. Зокрема, це: активізація мотивації майбутніх вчителів до ефективного використання інтерактивного навчання молодших школярів; удосконалення змістового компонента фахової підготовки студентів з метою розширення у них наукових уявлень та понять про вищезазначену педагогічну технологію; використання потенціалу педагогічних практик. З'ясовано, що у процесі фахової підготовки при вивченні дисциплін («Вступ до спеціальності», «Основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Етнопедагогіка», «Педагогічна майстерність», «Історія педагогіки», «Сучасні педагогічні технології у початковій школі», «Технології вивчення освітньої галузі («Мова і література», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Математика» та ін.)) студенти знайомляться з теоретичними аспектами сутності інтерактивних методів, їх класифікаціями. Отримані в процесі навчання теоретичні знання про інтеракцію та практичні вміння щодо проведення уроків з використанням інтерактивних технологій навчання успішно реалізуються студентами під час проходження різних видів педагогічної практики. Педагогічна практика відкриває для майбутніх фахівців широкий спектр можливостей планувати, проектувати і проводити уроки та виховні заходи із застосуванням інтерактивних технологій.

Ключові слова*: Нова українська школа, компетентнісний підхід, інтерактивні технології навчання, підготовка майбутніх фахівців.*

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 378-057.87:371.311.4

Ваколя Зоряна Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Ужгородський національний університет, м. Ужгород

ТРЕНІНГОВІ ЗАВДАННЯ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В статті на основі аналізу наукових джерел розкрито суть комунікативної компетентності сучасного вчителя відповідно до вимог реформування загальноосвітньої і вищої школи України. Виокремлено комплекс завдань тренінгового характеру, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності студентів – майбутніх учителів – у процесі вивчення педагогіки в умовах класичного університету. Шляхом апробації в навчальному процесі визначено ефективність тренінгових завдань з використанням методів дискусії, рольової гри, моделювання, експерт-аналізу, шерінг/рефлексії, супервізії.

Ключові слова: *комунікативна компетентність учителя, професійна педагогічна підготовка, дискусія, рольова гра, моделювання, експерт-аналіз, шерінг/рефлексія, супервізія.*

Постановка проблеми. У світі інформаційних технологій комунікативна компетентність сучасних студентів різних спеціальностей розглядається дослідниками як один із критеріїв конкурентоспроможності на ринку праці. Особливо це стосується професії вчителя, в якій комунікативність виступає показником професійної придатності до педагогічної діяльності. А реформа загальноосвітньої школи в Україні і Концепція «Нова українська школа» визначили характерну для національної дидактики і теорії виховання тенденцію до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу загальноосвітньої школи і формування в учнів комунікативної культури на основі відповідних компетенцій.

Реалізація зазначеного завдання в шкільній практиці вимагає комунікативно компетентного класовода і вчителя-предметника з високим рівнем сформованості комунікативної культури, який дозволяє виявляти, розвивати, формувати комунікативний потенціал своїх вихованців для успішної адаптації випускників загальноосвітньої школи до умов подальшого навчання в закладах вищої освіти або трудової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням педагогічного спілкування, в тому числі й розвитку комунікативної компетентності фахівців освітньої сфери, присвячені теоретичні й емпіричні дослідження багатьох українських і зарубіжних учених: Н. Бутенко, Н. Волкової, В. Добровича, В. Кан-Калика, В. Козубовської, О. Кононенка, І. Микитюк, С. Мусатової, В. Семиченко, О. Савченко та ін.

Аналіз зазначених праць схиляє до думки про те, що професійне мовлення вчителя в навчальному процесі є показником кількох аспектів його діяльності: володіння засобами мовлення в навчальному спілкуванні, загальної ерудиції та педагогічної майстерності, домінувального стилю спілкування з учнями, здатності до суб'єктного чи об'єктного сприйняття учня в процесі взаємодії [1; 2; 4]. Натомість вивчення сучасної теорії і практики мовленнєвої підготовки майбутніх учителів вказує на необхідність пошуку нових рішень у царині комунікативної компетентності вчителя, удосконалення механізмів регулювання якості його мовленнєвої діяльності і досягнення взаєморозуміння засобами співпраці, компромісності, толерантності. З точки зору професійної готовності, «компетентність – це якісно своєрідне поєднання здібностей (якостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» [6, с. 64]. Стосовно ж педагогічної діяльності компетентність означає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує професійність педагога [6]. І. Зязюн називає компетентність першоосновою професійності вчителя, яка, на його думку, досягається комплексністю знань, а саме: вмінням синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії [3]. А. Дербеньова й А. Кунцевська під комунікативною компетентністю розуміють синтез теоретичних і практичних знань із реалізації управлінської, інформативної, емотивної, фатичної функцій у процесі навчальної діяльності [2, с.35]. Визначаючи спілкування як сукупність міжособистісних зв'язків у процесі спільної діяльності, В. Семиченко ставить комунікативність в один ряд з інтеракцією й перцепцією як важливими трьома аспектами взаємовпливу і взаєморозуміння в процесі взаємодії, в тому числі й педагогічної [5].

Мета статті: розкрити суть комунікативної компетентності сучасного вчителя і проаналізувати засоби її формування в студентів на етапі професійної педагогічної підготовки у вищому закладі освіти.

Результати дослідження. У комплексі професійних компетентностей комунікативна компетентність учителя визначається трьома складовими: когнітивною, операційною, мотиваційною. Когнітивна вказує на рівень професійної поінформованості, тобто фахова теоретична обізнаність, знання сучасної педагогічної теорії, в тому числі дидактики й теорії виховання. Операційна компетентність співвідноситься зі знанням методики навчання і виховання, оскільки вимагає практичних педагогічних умінь упровадження теоретичних знань у шкільну практику, тобто володіння найрізноманітнішими методами, прийомами, технологіями навчання та виховання. Мотиваційна пов'язана зі ставленням учителя до обраної сфери діяльності, тобто його спрямованістю на професію. Варто зазначити, що вказані складові реалізуються в професійній діяльності вчителя на різних рівнях: учитель – учень, учитель – учитель, учитель – адміністратор, учитель – батьки учнів та ін.

Значні можливості для формування комунікативної компетентності студентів, як підтверджує практика викладання, мають тренінгові групові завдання [2]. На практичних заняттях з курсу «Педагогіка» нами апробовані окремі з них, пов'язані із застосуванням методів дискусії, ділових і рольових ігор, моделювання, експерт-аналізу, шерінг/рефлексії, супервізії.

На кожне практичне заняття з педагогіки нами передбачене дискусійне питання з теми, що дозволяє формувати уміння вибудовувати аргументацію власного бачення студентом педагогічної проблеми. Наводимо приклади дискусійних питань:

1. Педагогіка – не наука, а найбільш необхідне зі всіх мистецтв, які знає людство (К. Ушинський).

2. І син короля, і син селянина при народженні однакові. Різними вони стають тому, що отримують неоднакове виховання (Гельвецій).

3. Виховання – намарна справа. Замість того, щоб виховувати, дорослим слід зайнятися облаштуванням власного

життя, оскільки успіх залежить від їх позитивного прикладу (Л.Толстой).

4. Тільки ті знання є цінними, які здобуті самостійним шляхом (Сократ).

5. Спілкування є таким видом взаємодії, в якому учасники зовнішнім виглядом і поведінкою здійснюють вплив на домагання й наміри, на стани і почуття одне одного (О. Бодальов).

У межах дискусії використовуємо прийом «диспут», що передбачає поділ групи на дві мікрогрупи, яким надається твердження дискусійного характеру, що стосується теми заняття. Одна група готує аргументи «за», інша – «проти». Презентація думок відбувається у формі діалогу: аргумент першої групи й контраргумент другої. Варто підкреслити, що синхронно з розвитком комунікативної компетентності в студентів формуються діалогічні уміння, здатність слухати й чути співрозмовника, які є структурними компонентами педагогічної культури.

Рольові чи ділові ігри використовуються нами з метою заглиблення студентів у педагогічну проблему через нестандартні ситуації і програвання ролі, наприклад, класного керівника важковиховуваного підлітка, завуча школи в конфліктній ситуації на рівні «школа – сім'я», батьків, які потребують кваліфікованої консультації вчителя тощо.

На завершальному етапі змістового модуля зазвичай використовуємо шерінг/рефлексію, коли студенти звітують про отриманий на заняттях досвід спілкування і можливості його застосування в майбутній педагогічній діяльності. Крім того, педагогічні рефлексії на практичних заняттях завжди пов'язуємо з темою заняття. Наприклад, при вивченні теми «Загальні закономірності розвитку людини» студенти рефлексують над проблемами саморозвитку, самовиховання, самоосвіти учнів, а також самокорекції, самопросування й самопрезентації в педагогічній діяльності молодого вчителя. У межах використання зазначеного методу пропонуємо студентам вдатися до аналізу особистісних якостей, необхідних для досягнення успіху в спілкуванні та взаємодії. Виконання завдання розпочинається з групування (зовнішні та внутрішні) та ранжування (5–7 найважливіших якостей педагогічного спілкування) наступних ознак, поданих в алфавітному порядку: акуратність, аналітичні здібності, бажання керувати іншими, виконавська точність, воля, громадська активність, ерудиція, залежність від інших, здатність до генерування нових ідей, здатність до самопрезентації (уміння подати себе), індивідуальність (наскільки виражена), кар'єризм, комунікабельність, конфліктність, наполегливість, обов'язковість, організаторські здібності, особливості мовлення, переважаючий настрій, підприємливість, політична обізнаність і компетентність, пунктуальність, самооцінка, самодостатність (в судженнях, діях, прийнятті рішень), скромність, соціально-моральні якості, спрямованість інтересів, ставлення до себе, стан здоров'я, темперамент, творчі здібності, урівноваженість, характер взаємовідносин з іншими людьми, честолюбність [7, с.190–191].

Ефективним вважаємо метод моделювання ситуативної взаємодії, коли конструюється педагогічна ситуація і безпосередньо на занятті відбувається пошук варіантів її конструктивного вирішення. На таких заняттях допускається демонстрація деструктивних педагогічних позицій, яких доволі часто припускаються вчителі, однак або не помічають їх, або визнають і виправдовують власні деструкції складністю професії вчителя, навчальних програм, емоційною виснаженістю, надмірним переживанням за результати навчання і якість знань учнів. Студентам надається можливість аналізу помилок у спілкуванні вчителя із суб'єктами змодельованої ситуації і визначення конструктивних шляхів їх подолання.

Метод експерт-аналізу дозволяє долучати студентів до експертної професійної оцінки педагогічних проблем. Наприклад, вивчаючи тему «Процес виховання», студенти знайомляться зі змістом комунікативної ситуації, в якій учитель виступає в трьох позиціях, використовуючи три стилі взаємодії: авторитарний, ліберальний і демократичний. Завдання студентів полягає в оцінці ефективності використання стилю в конкретній ситуації, відносно конкретного учня і визначенні помилок взаємодії та їх корекції. Крім того, студентам пропонується перелік типових реакцій-висловлювань вчителя в різних комунікативних ситуаціях, які шляхом опанування технікою мовлення і невербальними засобами комунікації слід вимовити з кількох позицій: згоди / незгоди, асертивності / неасертивності, прийняття / заперечення, схвалення / осуду тощо. Як допоміжний матеріал студентам видаються критерії, за якими здійснюється експертиза. Ефективність зазначеного методу в тому, що студенти співвідносять різні позиції і реакції вчителя з характеристиками іміджу сучасного педагога і диференціюють їх на прийнятні і неприйнятні, аргументуючи власну диференціацію.

У процесі використання групових тренінгових засобів активність зміщується в бік студента, викладачу відводиться пасивна роль супервізора, яка передбачає організацію консультативної підтримки студентів як на етапі підготовки до практичних занять, так і безпосередньо в процесі групової тренінгової роботи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Апробація тренінгових завдань і методів індивідуального й групового спрямування на практичних заняттях з курсу «Педагогіка» в класичному університеті в умовах обмеженого навчального часу на вивчення дисципліни підтвердила їх ефективність. Тренінгові завдання з використанням методів дискусії, ділових і рольових ігор, моделювання, експерт-аналізу, шерінг/рефлексії, супервізії розвивають у студентів як майбутніх фахівців освітньої сфери діяльності педагогічне мислення, здатність виокремлювати, аналізувати й конструктивно вирішувати професійні проблеми. Крім того, вони забезпечують формування таких якостей комунікативної компетентності, як уміння використовувати теоретичні знання в прагматичних комунікативних цілях, здатність до самокритики й адекватного реагування на конструктивну критику, гнучкість у сприйнятті різних комунікативних моделей і стилів взаємодії, креативність та адаптивність у виборі засобів комунікації, прагнення до особистісно-професійної самопрезентації й самовираження засобами комунікації.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
2. Дербеньова А. Г. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів/А.Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська.–Харків: видавнича група «Основа», 2009.–191 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність/ І.А.Зязюн. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
4. Кононенко О. Л. Дослідження педагогічної комунікації / О.Л.Кононенко// Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – № 9 (66). – С.79 – 80.
5. Семиченко В.А. Психология общения / В.А.Семиченко. – К.: Магистр-S, 1998. – 152 с.
6. Сластенин В.А Педагогика: Учеб. пособие / В.А Сластенин, И.Ф. Исаев, И.А.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
7. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В.И.Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.

References

1. Volkova N.P. (2006) Profesijno-pedahohichna komunikaciya: Navch. posib. [Professional-pedagogical communication. Manual]. K.: VC «Akademiya».

2. Derben'ova A.H. , Kuncevs'aA.V. (2009) Treninhy z rozvytku komunikatyvnosti vchyteliv Xarkiv [Training in development of communicative abilities of a teacher]: vydavnycha hrupa «Osnova».
3. Zyazyun I.A. (2004) Pedahohichna majsternist [Pedagogical mastery] K.: Vyshha shkola, 2004. – 422 s.
4. Kononenko O.L. (2004) Doslidzhennya pedahohichnoyi komunikaciyi Praktychna psykholohiya i socialna robota.[Investigation of pedagogical communication]. № 9 (66). – S.79 – 80.
5. Semychenko V.A. (1998) Psykholohyya obshhenyya [Psychology of communication] / V.A.Semychenko. – K.: Mahystr-S..
6. Slastenyn V.A (2000.) Pedahohyka: Ucheb. Posobye [Pedagogics.Manual] / V.A Slastenyn, Y.F. Ysaev, Y.A.Myshhenko, E.N.Shyyanov. – M.: Shkola-Press.
7. Smyrnov V.Y. (1999) Obshhaya pedahohyka v tezysax, defynycyyax, illyustracyyax [General pedagogics in thesisis,definitions, pictures] / V.Y.Smyrnov. – M.: Pedahohycheskoe obshhestvo Rossyy.

В статье на основании анализа научных источников раскрыто сущность коммуникативной компетентности современного учителя в соответствии с требованиями реформирования общеобразовательной и высшей школы Украины. Выделен комплекс заданий тренингового характера, направленных на развитие коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей – в процессе изучения педагогики в условиях классического университета. Путем апробации в учебном процессе определена эффективность тренинговых заданий с использованием методов дискуссии, ролевой игры, моделирования, эксперт-анализа, шеринг/рефлексии, супервизии.
Ключевые слова: *коммуникативная компетентностьучителя, профессиональная педагогическая подготовка, дискуссия, ролевая игра, моделирование, эксперт-анализ, шеринг/рефлексия, супервизия.*

The purpose of the article is to reveal the essence of the communicative competence of a modern teacher and to analyze the means of its formation in students at the stage of professional pedagogical training in a higher educational institution.Based on the analysis of scientific sources, the essence of the communicative competence of a modern teacher is disclosed in accordance with the requirements of the reform of the general and high school of Ukraine. A set of tasks of the training character aimed at the development of communicative competence of students - future teachers - in the process of studying pedagogy in the conditions of a classical university is singled out. Through testing in the learning process, the effectiveness of training tasks is defined using the methods of discussion, role play, modeling, expert analysis, scoring / reflection, supervision over the development of students as future specialists in the educational sphere of pedagogical thinking, the ability to isolate, analyze, and constructively solve professional problems. The scientific novelty of the study is to identify a set of methods and corresponding training tasks for the development of communicative competence of students - future teachers - in practical classes in pedagogy.Practical meaning. On the basis of approbation of training tasks in the course of conducting practical lessons on the course "Pedagogy", their effectiveness in forming students of such qualities of communicative competence as ability to use theoretical knowledge in pragmatic communicative purposes, ability to self-criticism, and adequate reaction to constructive criticism, flexibility in perception is confirmed. Different styles of interaction, creativity and adaptability in the choice of communication tools, the desire for personal and professional self-presentation and self-expression by means of communication are determined.
Key words*: teacher's communicative competence, professional pedagogical preparation, discussion, role-play, modeling, expert analysis, scoring / reflection, supervision.*

УДК 378: 81'271

Климова Катерина Яківна,
доктор педагогічних наук, професор,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ЗІ СЦЕНІЧНОЇ МОВИ

Статтю присвячено проблемі формування культури українського мовлення майбутніх бакалаврів спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» на заняттях зі сценічної мови. Автор окреслює ефективні методи роботи зі студентами, які покращують якість знань студентів з мови та мають професійну спрямованість. Докладно схарактеризовано зміст тренувальних вправ з техніки мовлення та комплексних завдань на роботу з навчальним текстом. Текст статті доводить, що навчальний текст забезпечує успішну реалізацію діяльнісного підходу в освіті.
Ключові слова: *сценічна мова, техніка мовлення, тренувальні вправи, навчальний текст, діяльнісний підхід в освіті.*

Постановка проблеми. Культура мовлення суспільства формується під впливом низки суб'єктивних та об'єктивних чинників, із-поміж яких визначальну роль виконують мовленнєві авторитети - представники певних соціальних груп (старші члени родини, освітяни, працівники мас-медіа, майстри сцени). Комунікативні якості мовлення професійного актора, диктора та ведучого театралізованих заходів передбачають досконале володіння мовною системою - правильність мовлення, багатство словника, чистоту мовлення, його доступність і доречність, точність, логічність і впливовість висловлювань, а також художню і технічну виразність мовлення. Без культури мовлення митця неможливо говорити про його мовленнєвий артистизм як «яскраве вираження думок; вияв енергетики мови, її експресії та виразності в мовленні» [9, с. 7]. Отже, цілком слушно вважає О. В. Ласкавая: «Культура мовлення є невід'ємною частиною професійної культури актора. Шлях переходу від побутового, спрощеного мовлення, властивого переважній більшості вступників, до виразного, яскравого звучання надзвичайно тривалий, складний та індивідуальний. На шляху цьому виникає безліч проблем, пов'язаних як з пластичною свободою тіла, так і з рухливістю, еластичністю дихальної та голосової мускулатури, з рівнем розвиненості мовного слуху, з різноманітними голосовими, дикційними, вимовними недоліками, нерідко непомітними в побутовому спілкуванні, але різкими, настирливими в умовах сценічного звучання» (переклад наш – *К. К.*) [6]. *Зазначене вище зумовило актуальність досліджуваної нами проблеми.*

Професійна підготовка майбутніх бакалаврів сценічного мистецтва передбачає вивчення таких взаємопов'язаних нормативних дисциплін, як сценічна майстерність і тренінг та сценічна мова. Лабораторні заняття зі сценічної мови дають можливість працювати з кількісно невеликими групами студентів, а отже – експериментувати з методами, прийомами та засобами навчання української мови. Основою проектувальної діяльності викладача сценічної мови, без сумніву, є *професійна спрямованість* суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії зі студентами: «Професійна спрямованість, пізнавальна активність, прагматичність, соціальна та особиста престижність викликають у тих, хто оволодіває професією, визначений рівень певного ставлення до навчання

взагалі та до різних навчальних предметів зокрема» [4, с. 61]. Отже, проблема формування культури українського мовлення майбутніх митців на заняттях зі сценічної мови полягає в необхідності впровадження у навчальний процес ВНЗ оптимальної методики, спрямованої на подальшу професійну діяльність у закладах культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із чинників, що визначають мовну політику в державі, є стан розвитку науки. На сьогодні в Україні представлено широку географію ґрунтовних лінгвістичних та лінгводидактичних досліджень щодо проблем загального й прикладного мовознавства, а також методики формування культури мовлення носіїв, мовнокомунікативної компетентності студентів філологічних та нефілологічних спеціальностей вишів (Бабич Н. Д., Бакум З. П., Бацевич Ф. С., Вашуленко М. С,, Головін Б. М., Голуб Н. Б., Гриджук О. Є., Грона Н. В., Дроздова І. П., Єрмоленко С. Я., Загороднова В. Ф., Капська А. Й., Копусь О. А., Кочерган М. П., Кучерук О. А., Любашенко О. В., Мамчур Л. І., Мацько Л. І., Нагрибельна І. А., Овсейчик Є. В., Пентилюк М. І., Селіванова О. О., Симоненко Т. В., Струганець Л. В. та ін.). У площині мистецької педагогіки розглядають проблеми навчання сценічної мови такі дослідники, як: Гладишева А. О., Доманська О. А., Кусяк І. О., Лавріненко О. А., Петрик Т. Д., Сорока І. І. та ін. Праці названих вище науковців забезпечують теоретичне підґрунтя нашого дослідження.

Мета статті. Спираючись на сучасні дослідження вітчизняних і зарубіжних філологів, мистецтвознавців та лінгводидактів, а також на особистий досвід викладання сценічної мови (спеціальність 026 Сценічне мистецтво у Житомирському державному університеті імені Івана Франка), здійснимо спробу охарактеризувати у цій статті найбільш ефективні методи роботи, спрямовані на формування культури українського мовлення студентів.

Результати дослідження. Оскільки обсяг статті не дозволяє представити цілісну методику формування культури українського мовлення майбутніх бакалаврів сценічного мистецтва на заняттях зі сценічної мови (тривають вісім семестрів), зупинимося докладніше на тих методах, які підтвердили свою ефективність (успішність та якість знань студентів у першому та другому семестрах під час проведення заліку та іспиту становили відповідно: у першому семестрі 78% та 45%; у другому – 89% та 67%). Отже, йтиметься про тренувальні вправи та завдання на роботу з навчальним текстом.

1. Тренувальні вправи з техніки мовлення. Після проведення діагностики голосів студентів-першокурсників розпочинається кропітка тренувальна робота, спрямована на формування та розвиток якісних характеристик голосу, таких як: м'язова свобода, м'язова активність, голосова витривалість, темброва рухливість, об'ємність , звуковисотний діапазон , динамічний діапазон та ін. На кожному занятті й удома виконуються відповідні завдання, рекомендовані у навчальних посібниках зі сценічної мови [3]. Техніка виконання аудиторних вправ на формування властивостей голосу, вміння керувати диханням та м'язами живота, регулювати темп мовлення, продемонстрована викладачем на перших заняттях, засвоюється студентами до автоматизму – надалі кожен із них по черзі проводить 10-хвилинну «розминку» у групі, що значно оптимізує навчальний процес.

Окремим видом завдань на розвиток технічної виразності мовлення майбутніх акторів, дикторів, ведучих є *вправи на вироблення чіткої дикції*. Нерідко ці вправи помилково ототожнюють з орфоепічними, забуваючи про те, що орфоепія як розділ мовознавства пропонує систему літературних норм вимови голосних, приголосних звуків, звукосполучень та окремих слів, а дикція характеризує індивідуальні артикуляційні властивості мовця. Навіть знаючи правила орфоепії, студенти можуть виявляти *дикційні порушення (дислалію)* двох типів: 1) вродженого походження – механічна дислалія (вкорочена вуздечка язика, неправильна будова зубів, аномалії прикусу тощо); 2) неорганічного походження – функціональна дислалія (вплив регіональних діалектів, стан стенічного або астенічного афекту, педагогічна занедбаність, наслідування в дитинстві порушень дикції батьків тощо). Як правило, під час проведення вступних випробувань (творчого конкурсу) одразу помітні всі дикційні порушення в мовленні абітурієнтів, тому йдеться здебільшого про ті, що мають неорганічне походження і можуть корегуватися шляхом виконання спеціальних вправ. До останніх, безперечно, належать *скоромовки* (чистомовки) – народні та авторські. Обидві групи створені з логопедичною та ігровою метою, однак ті, що належать до творів малих фольклорних жанрів, нерідко мають етнопедагогічний колорит, наприклад: *Летіла лелека, заклекотіла до лелеченят. Бук бундючивсь перед дубом, Тряс над дубом бурим чубом, Дуб пригнув до чуба бука – буде букові наука. Хитру сороку спіймати морока, а на сорок сорок – сорок морок.*

2. Завдання на роботу з навчальним текстом. *Текст* як поняття багатовекторне є об'єктом дослідження багатьох наукових галузей – текстології, текстографії, дискурсології, стилістики, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики, літературознавства, культурології, педагогіки, лінгводидактики та ін. Із-поміж дефініцій терміна «текст» прозорим є наведене Н. Б. Голуб визначення: «Текстом вважатимемо мовленнєвий твір, зміст якого інформаційно насичений, логічний, переконливий, підпорядкований темі й цільовій настанові, має конкретного адресата, відповідне стилістичне оформлення, впливовий і переконливий характер [1, с. 167]. Імпонує також думка, висловлена Н. В. Гроною, щодо художньо-естетичного та соціального призначення тексту: «Текст створюється заради того, щоб об'єктивізувати думку автора, утілити його творчий задум, передати знання та уявлення про людину і світ, винести ці уявлення за межі авторської свідомості й зробити їх надбанням інших людей [2, с. 15-16].

Останнім часом лінгвометодисти звертають увагу на такий ефективний дидактичний засіб, як *навчальний текст*. Коментуючи співвідношення між текстом і навчальним текстом, В. А. Нищета цілком слушно зазначає: «Статус навчального набуває текст, який суб'єкти навчального процесу проектують, створюють, трансформують, пристосовують, аналізують, коментують з освітніми цілями. У лінгводидактиці накопичено цілий арсенал методів, прийомів, вправ, форм роботи з усними та писемними, первинними та вторинними навчальними текстами як в процесі творення, так і в процесі реалізації. Дослідники одностайно наголошують, що результативність роботи з текстами безпосередньо залежить від їхньої вартісності – смислової, змістової, ідейної, мистецької, художньої тощо» [8, с. 174 – 175].

Для студентів спеціальності 026 Сценічне мистецтво художній текст має особливе змістове та естетичне наповнення: кожен епічний, ліричний або драматичний твір (уривок із твору), запропонований для розгляду на занятті у якості навчального, сприймається майбутніми акторами як об'єкт сценічної інтерпретації. Саме тому відбір літературних прозових та віршованих навчальних текстів, які є матеріалом для навчальних завдань, здійснюється з особливою ретельністю. *Критеріями* такого відбору вважаємо такі як: 1) майстерність утілення авторського задуму, прозорість викладу та глибина змісту твору (виразність підтексту); 2) виразна підпорядкованість вимогам жанру, чіткий ритмомелодійний малюнок твору, евфонічність мови тексту; 3) розмаїття засобів художньої (естетичної) виразності мови твору. Цілком погоджуємося з думкою О. А. Кучерук про те, що «духовно-естетичний (внутрішній, психологічний) зміст мовлення неможливо, з одного боку, передати, а з іншого, – осмислити без урахування сукупності органічно пов'язаних між собою компонентів виразності, які становлять поняття "засоби естетичної виразності мови» [5, с. 28]. Наведемо приклад комплексного завдання на роботу з навчальним текстом, запропонованого першокурсникам на занятті зі сценічної мови до питань з теми «Основні тенденції вироблення норм сценічної мови», а саме – «Поняття про техніку сценічної мови. Мовні засоби увиразнення мови персонажів художнього твору».

Комплексне завдання на роботу з навчальним текстом

А. Прочитайте мовчазно уривок з п'єси М. Кропивницького «Дай серцю волю, заведе в неволю» (ява 1).

Семен Мельниченко *(йде згори шляхом, зупиняється, здійма бриля і ніби зачарований, дивується).* Ось і любий край, і рідне село! Давно, давно я попрощався з тобою, рідна батьківська оселе, дорога країно. Я покинув тебе ранньою весною; тоді ти була якась сумна, невесела, мов після пожежі, і на токах тільки де-не-де маячив невеличкий стіжечок, дерева були обголені лютою зимою… Тепер ти знов звеселіла; знов пишаєшся в скиртах та в стогах; знов хати заквітчались і потонули в зелені, і тільки де-не-де біліють помеж густими садками, — то виринуть, то знову уринуть, мов лебеді на безкраїм морі. Чи знайдеться ж у світі хоч одна людина, щоб не закохалась на цей любий, тихий та веселий рай? А он далі і церковця божа, а ген ледве мріють вітряки; далі степ, степ синій, як море!… А он і хата милої — весела та світла, як погляд дівочий. Чого ж це у мене на серцеві ніби похолонуло? Руки тремтять, і голова, мов у вогні, горить… *(Підходить до хати).* Боже милий! Як тут гарно, скільки усякого цвіту! І свячена верба, що вдвох на вербній з завутрені принесли і посадовили, розрослась навдивовижу; мабуть, часто поливана. А он соняшник як височенно вигнався, ще й голову схилив, наче зажурився і думає тяжкі думи… Нібито він розуміє і сумує, що ось незабаром прийде зима, зв'ялить його, а буйний вітер вирве стебло з корінням і занесе його далеко…

В. Зробіть письмово виконавський аналіз навчального тексту за планом:

1) «*Літературно-творчий аналіз тексту»* («про ЩО я читаю?»): розповідь про автора і особливості його епохи; родова та жанрова приналежність твору; тип тексту (опис, міркування, розповідь); стислий переказ змісту уривка; пояснення незрозумілих у тексті слів (за допомогою словників); з'ясування стилістичних мовних засобів персоналізації (розмовно-просторічна лексика, фразеологізми).

2) «Дійовий аналіз тексту» («для ЧОГО я читаю?»): кінцева мета автора (авторський задум); яким я бачу героя та місце події? (словесні замальовки); моє ставлення до твору, героя. Чи бачу в творі підтекст (прихований зміст)? роль авторських ремарок в уривку. *3) «Словесна цільова дія»* («читаю саме Я»): використання художніх засобів виразності (тропів, особливих синтаксичних структур); використання звукових засобів виразності (складання партитури всього тексту або його частини).

С. Ураховуючи авторські ремарки, прочитайте перед групою монолог Семена Мельниченка, якомога точніше передавши авторський задум. Поєднайте голос із мімікою, сценічним рухом. Дотримуючись складеної Вами партитури, використайте відповідні до створеного образу технічні засоби виразності (голос, дихання, паузи, темп читання, інтонації). Оберіть найбільш прийнятний, на Ваш погляд, вид виразного читання: розповідний, ораторсько-публіцистичний, моторний, наспівний, монотон, речитатив (за Б. І. Степанишиним) [10, с. 129].

Виразне читання кожним студентом запропонованого навчального тексту завершується колективним обговоренням та самоаналізом сценічної майстерності виконання – сценічна мова при цьому посідає першорядне місце. На наш погляд, творча інтерпретація майбутніми митцями того чи іншого художнього твору значною мірою залежить від його попереднього виконавського аналізу. Дослідники наголошують на ефективності завдань на роботу з навчальним текстом у процесі формування культури українського мовлення у школярів та студентів. Зокрема, Т. В. Маліновська вважає, що «Основна мета виконавської діяльності читця – донести до слухачів думки й почуття автора, тому передувати виконавському аналізу студентами художнього тексту має змістово-смисловий (літературознавчий) аналіз, увага до логіки викладення думок у тексті, до його емоційно-образного наповнення, з урахуванням цього визначатимуться для виразного читання логічні наголоси й логічні паузи в тексті, виражатиметься в техніці виразного читання ставлення до образів-персонажів, подій у тексті» [7, с. 241].

Таким чином, навчальний текст забезпечує успішну реалізацію одного з провідних підходів в освіті – діяльнісного, коли особистість задовольняє свої потреби в самореалізації та саморозвитку. Окрім того, не можна не погодитися з твердженням Н. В. Грони про те, що «увагу до текстової діяльності обумовлено антропоцентризмом і текстоцентризмом у сфері сучасної гуманітарної освіти та необхідністю вдосконалення загальної культури людини. Уміння інтерпретувати текст дає можливість долучитися до авторського розуміння світу, подорожувати в часі і просторі, збагачує духовно, розвиває культуру мовленнєвого спілкування» [2, с. 28].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Тренувальні вправи з техніки мовлення та комплексні завдання на роботу з навчальним текстом є ефективними у процесі формування культури українського мовлення на заняттях зі сценічної мови. Окрім того, обов'язковою умовою є професійна спрямованість навчальної діяльності майбутніх митців. Подальшого дослідження потребує питання методичного забезпечення культуромовного складника навчальної практики студентів у закладах культури.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
2. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : [монографія] / Н. В. Грона. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2017. – 592 с.
3. Ігнатюк М. М.Свічадо зореслова : Посібник-хрестоматія зі сценічної мови для студентів ВНЗ культури і мистецтв М. М. Ігнатюк, М. І/ Сулятицький. – Тернопіль: Богдан. – 2011. -532 с.
4. Ксенофонтов С. С. Особистісно-орієнтовані аспекти практичної підготовки майбутнього фахівця у навчально-педагогічному процесі на профільній кафедрі / С. С. Ксенофонтов / Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія» : зб. наук. пр. / Ред. кол. : Товканець Г. В. (гол. ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2016. – Випуск 2(4). – С. 61-63.
5. Кучерук О.А. Навчальний текст як фактор мовно-естетичного впливу / О.А. Кучерук // Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови : навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 27 – 43.
6. Ласкавая Е. В. Сценическая речь**:** Методическое пособие / Ласкавая Е. В. . – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2005. - 144 с. *[Електронний ресурс]. – Режим доступу :http: //* www.metodich.ru/metodicheskoe-posobie-m-vcht.../index.html
7. Маліновська Т. В. Виразне читання текстів у системі роботи з розвитку риторичної майстерності майбутніх учителів-словесників //Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / [О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.] ; за ред. О. А. Кучерук. – київ : КНТ, 2016. – 258 с. – С. 238-247.
8. Нищета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи : монографія / Володимир Нищета. – Київ: «Центр учбової літератури», 2017. – 340 с
9. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів // Укладач О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 104 с.
10. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі : [методич. посібник для вчителя] / Борис Ількович Степанишин. – К. : Книга, 1995. – 255 с.

References

1. Golub N. B. Rytoryka u vyshhij shkoli [Rhetoric in higher education institution]: monografiya / Nina Borysivna Golub. – Cherkasy : Brama-Ukrayina, 2008. – 400 s.
2. Grona N. V. Pidgotovka studentiv pedagogichnyh koledzhiv do formuvannya u molodshyh shkolyariv tekstotvorchyh umin [Preparation of students of pedagogical colleges for formation of text-art skills among junior pupils]: [monografiya] /N. V. Grona.-Nizhyn: PP Lysenko M. M., 2017.–592 s.
3. Ignatyuk M. M., Sulyatyczkyj M. I. Svichado zoreslova : Posibnyk-hrestomatiya zi scenichnoyi movy dlya studentiv VNZ kultury i mystecztv. [Word Mirror: A manual, scriptwriting script for students of universities of culture and arts] – Ternopil: Bogdan. – 2011. 532 s.
4. Ksenofontov S. S. Osobystisno-oriyentovani aspekty praktychnoyi pidgotovky majbutnogo faxivcya u navchalno-pedagogichnomu procesi na profilnij kafedri [Personality-oriented aspects of practical training of the future specialist in the educational-pedagogical process on the profile department] // Naukovyj visnyk Mukachivskogo derzhavnogo universy`tetu. Seriya «Pedagogika ta psyhologiya» : zb. nauk. pr. / Red. kol. : Tovkanecz G. V. (gol. red.) ta in. – Mukachevo : Vyd-vo MDU, 2016. – Vypusk 2(4). – S. 61 63.
5. Kucheruk O.A. Navchalnyj tekst yak faktor movno-estetychnogo vplyvu // Osnovy estetychnogo vyhovannya v shkilnomu kursi ukrayinskoyi movy : navchalnyj posibnyk. [Fundamentals of aesthetic education in the school course of the Ukrainian language: a tutorial] – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2006. – S. 27 – 43.
6. Laskavaya E. V. Scenycheskaya rech: Metodycheskoe posobye. – M.: VCzXT («Ya vhozhu v myr yskusstv»), [Stage speech: Methodological manual. - M .: VTSKhT ("I am entering the world of arts")] 2005. 144 s. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : http: // www.metodich.ru/metodicheskoe-posobie-m-vcht.../index.html
7. Malinovska T. V. Vy`razne chytannya tekstiv u systemi roboty z rozvytku rytorychnoyi majsternosti majbutnix uchyteliv-slovesnykiv //Pedagogichna ry`toryka: istoriya, teoriya, praktyka : monografiya [Expressive reading of texts in the system of work on the development of rhetorical mastery of the future teachers-linguists / Pedagogical rhetoric: history, theory, practice: monography] / [O. A. Kucheruk, N. B. Golub, O. M. Goroshkina, S. O. Karaman ta in.] ; za red. O. A. Kucheruk. – Kyiv : KNT, 2016. – 258 s. – S. 238-247.
8. Nyshheta V. Metodyka formuvannya rytorychnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi shkoly : monografiya [Methodology of forming the rhetorical competence of the primary school students: a monography] / Volodymyr Nyshheta. – Kyiv: «Centr uchbovoyi literatury», 2017. – 340 s
9. Slovnyk bazovyh ponyat z kursu "Pedagogika" : navchalnyj posibnyk dlya studentiv vyshhyh navchalnyx zakladiv [Dictionary of basic concepts in the course «Pedagogy»: a textbook for students of higher education] // Ukladach O. Ye. Antonova. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, 2011. – 104 s.
10. Stepanyshyn B.I. Vykladannya ukrayinskoyi literatury v shkoli : [metodych. posibnyk dlya vchytelya] [Teaching Ukrainian literature at school: [methodical teacher's guide] / Borys Ilkovych Stepanyshyn. K. : Knyga, 1995.

Статья посвящена проблеме формирования культуры украинской речи будущих бакалавров специальности 026 «Сценическое искусство» на занятиях по сценической речи. Автор описывает эффективные методы работы со студентами, которые улучшают качество знаний студентов по языку, а также имеют профессиональную направленность. Подробно охарактеризовано содержание тренировочных упражнений по технике речи и комплексных заданий на работу с учебным текстом. Текст статьи доказывает, что учебный текст обеспечивает успешную реализацию деятельностного подхода в образовании.

Ключевые слова: *сценическая речь, техника речи, тренировочные упражнения, учебный текст, деятельностный подход в образовании.*

Referring to the modern studies of Russian and foreign philologists, art historians, linguodidacts, as well as to the personal experience in teaching the stage language, the author of the article attempts to characterize the most effective, professionally directed methods of the formation of Ukrainian students' speech. The content of the speech exercises and complex tasks with the text are described in detail. After the diagnosis of the voices of the first-year students begins painstaking training work, aimed at the formation and development of the voice characteristics.The technique of performing the classroom exercises, demonstrated by the teacher at the first lessons, is assimilated by the students automaticity - then each of them conducts a warming-up in the group.The article also gives an example of a complex task for working with a text, offered to first-year students in such the classes as: "The main trends in the formation of norms of the scenic language." For students of the specialty of Performing Arts, the artistic text has a special meaningful and aesthetic content: every text proposed for work in the classroom is perceived by future actors as an object of stage interpretation. That is why the selection of artistic texts, which are the material for study assignments, is especially thorough. The author considers the criteria for such a selection: 1) the mastery of the author's idea, the transparency of the presentation and the depth of the content of the text (the author's subtext); 2) subordination to the requirements of the genre, a clear rhythmic-melodic drawing of the work, melodic language of the text; 3) a variety of means of artistic (aesthetic) expressiveness of the language. The materials of the classes presented in the article are of practical importance for the work of the university teacher.The text of the article proves that the training text ensures the successful implementation of the practical approach in education. Presented by the author, the results of checking the progress and quality of students' knowledge of the Ukrainian language testified the positive dynamics. The author sees the prospects of research in creating methodological support for the teaching practice of students in cultural centers.

Key words: *stage speech, speech technique, training exercises, educational text, activity approach in education.*

УДК 81’ 373.611:811.161.1’243

Моргун Алла Владимировна,
кандидат филологических наук., доцент,
Мукачевский государственный университет, г. Мукачево

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ЗООНИМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются возможности обучения словообразованию в процессе формирования языковой личности как средства расширения лексического запаса и закрепления орфографического навыка при усвоении второго языка. Словообразование позволяет проникнуть в сущность морфологической структуры русского слова, помогает осознать смысловые связи между родственными словами, помогает органически связать лексическую и грамматическую системы, способствуя общему развитию обучающихся, развитию логического мышления. Овладение способами и средствами словообразования в процессе изучения русского языка как иностранного должно обеспечить создание мобильного словарного запаса, обеспечить формирование реального словаря, расширение потенциального словаря, развитие лексической догадки.

Ключевые слова: *словообразование, языковая личность, зооним, словообразовательная активность, ядерная лексема, периферийная лексема, лексико-семантического класс.*

Постановка проблемы. Успех обучения русскому языку как иностранному зависит от ряда условий, одним из которых является овладение лексикой, которая, будучи основным строительным материалом, индивидуализирует высказывание, придает ему конкретный смысл.

Сегодня не только лингвистика, но и лингводидактика перешли на антропоцентрическую парадигму исследования, и в центре внимания ученых оказывается триада язык – культура – человеческая личность [3, с. 42]. Центральным понятием антропоцентрической парадигмы языкознания является понятие языковой личности (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, И. Б. Игнатова, О. Я. Каменская, О. Д. Митрофанова и др.). Языковая личность, по Ю. Н. Караулову, это «углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще» [6, с. 38], это личность, свободно владеющая набором языковых средств и эффективно использующая их в разнообразных видах общения с учетом реальных коммуникативных ситуаций.

В данной статье отталкиваемся от того, что одной из основных проблем лингвистического описания объективного мира является обнаружение принципиальной модели языка, которая представляет языковые факты как системные. Важнейшими компонентами строения лексической системы языка признается наличие ядра и периферии. Понятия ядра и периферии лексической системы возникли в психолингвистике как результат экспериментального исследования ассоциативных связей лексических единиц. А.А.Залевская из «Тезауруса ассоциативных связей слов английского языка» выделила в качестве ядерных лексемы, имеющие от 300 до 1000 ассоциативных связей [5, с.29-31]. Наличие ядра в лексиконе языка признано сейчас универсальным признаком лексики [9, с.120], определение функций ядра и периферии, критериев их разграничения, принципов взаимодействия очень важно для решения многих лингвистических проблем. К ядру лексического класса обычно относят слова общеизвестные и общеупотребительные, к периферии – малоизвестные и малоупотребительные. Но и здесь возникает проблема практического разграничения этих групп слов, так как данная задача решалась экстралингвистическим путем, то есть исходный список получали экспериментально, путем социологического опроса. Поиски чисто лингвистических критериев разграничения ядра и периферии определенного лексико-семантического класса слов показали актуальность только одного параметра – словообразовательную активность (СА), которую понимаем как словообразовательную потенцию, реализованную в виде узуально закрепившихся в языке слов. Нижнюю границу словообразовательной активности путем статистической обработки материала мы определили как равную 3. Лексемы со словообразовательной активностью ниже 3 отнесены нами к периферии.

Целью данной статьи является установление ядра и периферии лексико-семантической группы (ЛСГ) «дикие млекопитающие».

Результаты исследования. Выбор материала обусловлен той ролью, которую традиционно выполняют зоонимы в сознании «языковой личности». Это подтверждается частым их использованием в художественной литературе, публицистике, в повседневном общении.

Дикие млекопитающие распределяются прежде всего по среде обитания – на *водных* и *сухопутных.*

1.Водные млекопитающие. К ним относятся представители двух отрядов: китообразные *{кит, дельфин, белуха, кашалот, ламантин, нарвал*) и ластообразные *тюлень, нерпа, морж, сивуч).* Отнесенность перечисленных лексем к ядру или периферии определяется прежде всего родо-видовыми отношениями: родовые наименования относятся к ядру, видовые, как правило, – к периферии. *Кит* – родовое наименование. Это ядерная лексема, СА - 15. К периферии относятся видовые наименования кита: *кашалот* – «зубатый кит»; *ламантин* – «травоядный кит» *нарвал* – «зубатый кит с длинным зубом в виде рога; единорог». Они имеют нулевую СА. Родовое наименование *дельфин* относится к ядру (СА - 5). Видовое наименование *белуха* – «полярный дельфин» (СА - 2) находится на периферии. *Тюлень* - родовое наименование, СА - 8, относится к ядру. К ядру же относится видовое наименование *нерпа* – «ластоногое млекопитающее из сем. Тюленей» (СА - 5). Видовые лексемы *сивуч* – «ушастый тюлень» (СА - 2) и *лахтак* – «морской заяц» (крупный тюлень), СА – 1, расположены на периферии. Родовое наименование *морж* (СА - 4), относящееся к ядру, не имеет периферии.

К наименованиям водных млекопитающих примыкают наименования животных, ведущих полуводный образ жизни. Это грызуны (*бобр, нутрия, ондатра),* хищные млекопитающее (*выдра),* насекомоядные (*выхухоль),* т.е. представители других отрядов и семейств. Мы их рассмотрели в группе сухопутных млекопитающих, чтобы не разрушать классификацию по семействам.

2. Сухопутные млекопитающее делятся на следующие группы: *грызуны, копытные, хищники, приматы.*

А. Наименования грызунов, зафиксированные в лингвистических словарях, распределяются по трем семействам: *сем. беличьих, сем. мышиных, сем. зайцеобразных.* Эти биологические признаки оказались неактуальными для лингвистической классификации данных наименований. Для лингвистического описания большей информативной значимостью обладает выделение следующих 3-х групп:

1. Ядерные лексемы, имеющие связи с периферией.
2. Ядерные лексемы, не имеющие связи с периферией.
3. Периферийные лексемы, не соотносимые с ядерными.

Наименования грызунов 1-ой группы, которая является самой многочисленной по сравнению со 2-ой и 3-ей), характеризуются родо-видовыми отношениями. Родовое наименование *белка* (СА - 6) - ядерная лексема. К ядру относится и видовое наименование - *бурундук* («грызун сем. беличьих с красивой пестрой шкурой, имеющей промысловое значение», СА - 3) т.к. по данным зоологии бурундуки близки к белкам [1, с. 190]. Вл. Даль поясняет лексему *бурундук* как «маленькую, полосатую, земляную белку» [4, том 1, с. 144], т.е. как видовое наименование. К периферии относится лексема *шиншилла* («южноамериканский грызун, похожий на белку», СА – 1), которую мы рассмотрели как видовое наименование на основе сходства данного животного с белкой, и лексема *векша* (СА - 0) - диалектное наименование белки. Родовое наименование *мышь* (СА – 13) - ядерная лексема. На периферии находится видовое наименование – *полчок* («млекопитающее отряда грызунов, живущее на деревьях и ведущее ночной образ жизни», СА - 0), которое мы рассмотрели как видовое, так как распространена точка зрения, что слав.*рьLхъ заимств. из д. – в. - и. pilih «вид мыши» [10, том 3, с.319]. Отметим, что в языковой системе представлены наименования видов мышей с иными способами номинации, например: *домовая мышь, полевая мышь, лесная мышь.* Родовое наименование *крыса* (СА – 6) – ядерная лексема. На периферии находятся видовые наименования: *ондатра* – «мускусная крыса» (СА - 1), *нутрия* – «водяная крыса» (СА - 1), *пасюк* – «обл. Амбарная крыса» (СА – О), *опоссум* – «сумчатая крыса» (СА – 0). Ядерная лексема *заяц* (СА – 14) - родовое наименование. Периферия представлена видовым наименованием - *тумак* («помесь зайца-беляка с русаком», СА - 0). В других способах номинации представлены следующие наименования разновидностей зайцев: *заяц-беляк, заяц-русак, заяц-песчаник, маньчжурский заяц. Сурок* – ядерная лексема (СА - 6), родовое наименование. К ядру относятся и видовые наименования: *тарбаган, байбак. Тарбаган* – «грызун из рода сурков» (СА - 3). Эту лексему Вл.Даль поясняет как разновидность сурков, «малый земляной зайчик (большой тушкан)» [4, том 4, с. 391]; см. также лексему *бабук* [4, том 1, с.35]. Лексема *тарбаганщик* в названном словаре поясняется через лексему *сурочник* (лицо), т.е. через производное от родового наименования. *Байбак* – «крупный грызун, иначе: сурок» (СА - 3), т.е. *байбак* и *сурок* - синонимичные наименования. В то же время Вл.Даль лексему *байбак* объясняет

как степного сурка [4, том 1, с.38], т.е. как видовое именование. На периферии находится лексема *тушкан* – «млекопитающее отряда грызунов, с очень длинными ногами и хвостом» (СА - 1), которую рассмотрели как видовое наименование. Как видим, в рамках 1-ой группы наблюдаются родо-видовые отношения как между ядром и периферией, так и внутри ядра.

Во 2-ой группе представлены всего две ядерные лексемы: *бобр* и *суслик. Бобр* – «крупное водное млекопитающее сем. Бобровых», (СА - 5). Единственная номинация данного животного связана, вероятно, с тем, что на территории бытования русского языка обитает только 1 вид – речной бобр. *Суслик* – «небольшое животное из отряда грызунов сем. Беличьих», (СА - 3). Отметим, что в других способах номинации данная лексема имеет свою периферию, включающую следующие двусловные наименования разновидностей суслика: *желтый суслик, малый суслик, крапчатый суслик.*

Наименования грызунов 3-ей группы - периферийные лексемы, которые называют отдельные виды животных, а также животных, не распространенных на территории бытования русского языка. К ним относятся следующие лексемы: *хомяк* – «грызун группы мышиных с толстым, неуклюжим телом и развитыми защечными мешками» (СА - 2), *лемминг* – «маленький зверек из отряда грызунов с длинной пятнистой шерстью; пеструшка» (СА - 0), *дикобраз* – «небольшое животное, принадлежащее к грызунам» (СА - 1 *), мара* – «млекопитающее из сем. морских свинок, с густым блестящим мехом, похожее на зайца» (СА - 0).

Б. Наименования копытных млекопитающих также разделяются на 3 группы:

1-я - ядерные лексемы, имеющие связь с периферией;

2-я - ядерные лексемы, не имеющие связи с периферией;

3-я - периферийные лексемы, не соотносимые с ядерными.

Для наименований копытных млекопитающих актуальным является также распределение животных по семействам. В пределах данной группы выделяются следующие семейства: сем. оленей, сем. быков, сем. коз и баранов, сем. лошадей. Первая группа представлена незначительным числом ядерных и периферийных лексем. Так, в ядре находятся 2 ядерные лексемы сем. оленей: *марал* и *изюбр,* которые можно рассматривать, во-первых, как синонимичные наименования *(марал* - крупный олень, с большими ветвистыми рогами у самцов; обитает в Сибири и Средней Азии, *изюбр* – «крупный восточносибирский олень, марал»), во-вторых, как видовые наименования («крупный олень»), соотносимые с родовой лексемой *олень,* кото рую мы рассмотрели в ЛСГ «домашние млекопитающие». На периферии находятся 2 лексемы: наименование самки оленя - *лань* («животное из сем. оленей; самка оленя», С А - 1) и наименование детеныша оленя - *пыжик* («северный олень в возрасте до 2 месяцев, с ценным густым и нежным мехом», СА - 1). Ядерная лексема *бегемот* – «крупное парнокопытное млекопитающее, живущее в пресноводных бассейнах тропической Африки» (СА - 3) соотносится с периферийной лексемой *гиппопотам* – «то же, что бегемот» (СА - 0) - как с синонимичным наименованием.

Вторая группа представлена 8 ядерными лексемами, которые распределяются по разным семействам. В сем. оленей находятся 2 лексемы: *лось* – «крупное животное из сем. Оленей» (СА – 9) и *кабарга* – «горное млекопитающее из сем. оленей, безрогое, с мускусным мешком в нижней части живота (у самцов)» (СА - 6). Из 2-х ядерных лексем (*лось* и *кабарга)* одна представляет животное, распространенное на территории бытования русского языка (СА выше), другая - не распространенное на территории бытования русского языка («горное» млекопитающее), СА ниже. Семейство быков представлено 4-мя ядерными лексемами: *зубр* – «дикий горбатый лесной бык, от носящийся к роду бизонов» (СА - 5), *бизон* – «млекопитающее из подотряда парнокопытных, сем. быков, дикий бык» (СА – 4), *буйвол* – «жвачное животное рода быков» (СА - 6), *тур* – «дикий бык» (СА - 4). Лексемы *бизон* и *зубр,* обозначающие животных, принадлежащих роду бизонов, соотносятся между собой по принципу родо-видовых отношений: *бизон* – родовое наименование, *зубр* - видовое. Наибольшую СА в сем. быков имеет лексема *буйвол.* Животное *бизон* связано с определенным местом обитания («дикий североамериканский бык»). В дефиниции лексемы *зубр* имеется указание на небольшое число животных, сохранившихся на данное время (*зубр* – «дикий бык, сохранившийся в небольшом количестве»). Считается, что дикие быки - предки многочисленных пород крупного рогатого скота. 2 ядерные лексемы - *кабан* («дикая свинья, вепрь», СА - 8) и *вепрь* («дикий кабан», СА - 3) соотносятся как синонимичные наименования: *кабан* – «займете, из тат., казах., кыпч., азерб.» [10, том 2, с. 149], *вепрь* - общеславянское слово [10, том 1, с. 292]. Различия в СА (кабан – 8, вепрь - 3) объясняются тем, что лексема *кабан* используется и для обозначения самца домашней свиньи.

В третьей группе представлены периферийные лексемы. Отметим, что структура периферии в данной группе многопризнаковая. Семейство коз и баранов представлено 10 периферийными лексемами, которые распределились следующим образом:

а) совокупность видовых наименований, соотносимых с ядерной родовой лексемой, находящейся в ЛСГ «домашние млекопитающие» (*архар* – «дикий горный баран» (СА - 1), *муфлон* – «дикий баран, встречающийся на некоторых островах Средиземного моря» (СА – 0). Это видовые наименования по отношению к родовому - *баран',*

б) наименование самца/самки животного (*гуран* – «горный козел; косуля» (СА - 1), *косуля* – «животное из сем. оленей, дикая коза» (СА - 0), *серна* – «горная коза» (СА - 1);

в) периферийные лексемы организованы по родо-видовому признаку: лексема *антилопа* - родовое наименование («стройное животное, группы жвачных парнокопытных», СА - 0) и видовые наименования: *гну* («животное из группы антилоп», СА - 1), сайгак («вид антилопы», СА - 1), *газель* («горная коза из породы антилоп», СА - 1), *джейран* («вид газели», С А - 1). Семейство лошадей представлено 5 периферийными лексемами. *Лошадь* как родовое наименование относится к ЛСГ «домашнее млекопитающее». Периферийные наименования диких лошадей имеют, помимо семы «лошадь», и другие семы: *зебра* – «дикая африканская лошадь, отличающаяся полосатой окраской тела" (СА - 2), *мустанг* – «одичавшая домашняя лошадь» (СА – **1**), *пони* – «лошадь низкорослой породы» (СА - 0), *пегас* – «сказочный крылатый конь у древних греков» (СА - 0). К сем. лошадей относятся и ослы: *кулан* – «дикий азиатский осел» (СА - 0), *онагр* – «дикий осел» (СА - 0). Копытных млекопитающих обозначают следующие периферийные лексемы: *тапир* – «крупное непарнокопытное млекопитающее тропических лесов Америки и юго-восточной Азии» (СА – 0) и *жираф* – «крупное африканское животное с коротким туловищем и несоразмерно длинными шеей и ногами» (СА – 1).

В группе наименований копытных млекопитающих наблюдаются родо-видовые отношения несколько иного порядка: родовая лексема, как правило, находится в ЛСГ «домашние млекопитающие» и является ядерным наименованием *(олень, лошадь, осел, бык, коза, баран).* Соотносимые с ядерными наименованиями видовые лексемы (как ядерные, так и периферийные), находятся в ЛСГ «дикие млекопитающие».

В. Наименования хищных млекопитающих также распределяются на 3 группы. Для характеристики СА существительных данной группы животных актуальным является деление но семействам.

В 1-ю группу вошли ядерные и периферийные лексемы, соотносимые по родовидовому признаку. Ядерная лексема *хорь* (*хорек* – «хищный зверек сем. Куниц», СА - 3) - родовое наименование. На периферии находятся видовые наименования: *норка* – «хищный пушной зверек из рода хорьков» (СА - 1) и *колонок* – «хищный пушной зверек из сем. куньих; сибирский хорек» (СА - 1). В языковой системе лексема *хорь* имеет и другие видовые номинации: *черный хорь, степной хорь.* Ядерная лексема *лиса* – «хищное млекопитающее из сем. собачьих» (СА - 15)

является родовым наименованием. На периферии находятся видовые наименования данного животного: *корсак* – «вид мелкой степной лисицы» (СА - 1), *песец* – «полярная лисица» (СА - 1). Лексема *волк* – «хищное животное сем. Псовых» (СА - 17) - родовое наименование, находится в ядре. Ядерной лексемой является и лексема *бирюк* – «обл. волк-одиночка» (СА - 5). Отметим, что у лексемы *бирюк* имеется переносное значение «одинокий, нелюдимый человек», что отражается в семантике производных. Так, 2 деривата из 5 мотивируются переносным значением исходного слова. К лексеме *волк* (на основе сходства) примыкает периферийная лексема *шакал* («хищное, похожее на волка животное сем. Собачьих», СА - 2) как видовое наименование. Ядерная лексема *тигр* - крупное хищное млекопитающее сем. кошачьих" (СА - 5) - родовое наименование. На периферии находятся видовые наименования *гепард* («хищное животное из сем. кошек, легко приручается и дрессируется для охоты; охотничий тигр», СА - 1) и *бабр* «обл. Название тигра в Сибири», СА - 1). Ядерная лексема *барс* – «хищный зверь, сем. Кошек» (СА - 5) соотносится с периферийной лексемой *ирбис* («хищный зверь из погоды диких кошек; барс», С А - 1) как синонимичное наименование. Периферийные лексемы *леопард* («крупное хищное животное из сем. кошачьих, обитающее в Азии и Африке; барс, пантера», СА - 1) и *пантера* («то же, что леопард», СА - 0) соотносятся между собой как синонимичные наименования. Таким образом, ядерная лексема барс соотносится с 3-мя периферийными наименованиями, которые в известной степени являются синонимами по отношению к лексеме *барс.*

Во 2-ой группе (сем. куньих) находится 4 ядерных лексемы, называющие отдельные виды животных: *соболь* («небольшой хищный зверек сем. Куньих», СА - 9), *барсук* («лесное хищное млекопитающее сем. Куниц», СА - 5), *горностай* («хищный зверек сем. Куньих», СА - 4), *выдра* («хищное млекопитающее земноводное животное сем. Куньих», С А - 3). Перечисленные наименования животных не имеют соотносимых периферийных лексем. Однако в других способах номинации лексема *соболь* имеет свою периферию, которую «образуют несколько географических форм - *мелкие дальневосточные и забайкальские, крупные камчатские» соболи* [2, том 24, с.8].

Видовые наименования животных как в виде словосочетаний, так и в виде однословных наименований, являющиеся на синхронном срезе непроизводными лексемами, чаще всего связаны именно с географической формой, т.е. видовые наименования животные «получают» по месту обитания.

Семейство енотовых и медвежьих представлено только ядерными лексемами: *енот* (СА - 3) и *медведь* (СА - 22). Однако в других способах номинации данные лексемы также имеют свою периферию. Так, известно, что существует 7 (или 9) современных видов медведей из 4 (или 7) родов - *очковый медведь, гималайский медведь, губач и белогрудый медведь, барибал, бурый медведь, белый медведь* [2, том 15, с.555]. Из енотов на территории функционирования русского языка встречается лишь *енот-полоскун* [1, с.195]. Высокая словообразовательная активность лексемы *медведь,* вероятнее всего, поясняется тем, что слово медведь является эвфемизмом у многих индоевропейских народов, в том числе и у славян. Известно, что «русское» медведь - искусственно составленное сложное слово со значением «тот, кто есг мед» (как и в других славянских языках); <...> тогда как исконное наименование этого животного, сохранившееся в латинском ursus, во французском ours, в итальянском orso, в испанском oso... («добряк»), - утрачено славянскими, балтийскими и германскими народами» [7, с.99].

Из сем. кошачьих представлено 2 ядерные лексемы *рысь* и *лев. Рысь* – «крупное хищное млекопитающее сем. кошачьих с очень острым зрением» (СА - 3), *лев* – «крупное хищное животное из сем. кошачьих с короткой желтоватой шерстью и длинной, пышной гривой у самцов» (СА - 5).

В 3-ю группу включены периферийные лексемы, являющиеся наименованиями отдельных видов животных.

Периферия сем. куньих характеризуется единичной или нулевой СА: *росомаха* – «хищное млекопитающее сем. Куньих» (СА - 1), *илька* – «хищное животное из сем. Куниц» (СА - 1), *куница* – «хищное животное из сем. Куньих» (СА - 1), *скунс* – «хищный пушной зверек сем. Куньих» (СА - *I), ласка* – «небольшое хищное животное из сем. куньих» (СА - 0). В этой группе имеются лексемы, связанные синонимичными отношениями, а также называющие отдельные виды животных. Две лексемы - *пума* («крупный американский лесной хищник сем. кошачьих; кугуар», (СА - 0) и *кугуар* («животное из сем. кошачьих; то же, что пума», СА - 0) являются синонимичными наименованиями. Другие наименования сем. кошачьих называют отдельные виды животных: *ягуар* – «крупное хищное животное сем. кошачьих» (СА - 2), *манул* – «хищное млекопитающее из сем. кошачьих» (СА - 0), *оцелот* – «большая дикая кошка» (СА - 0).

К наименованиям хищных млекопитающих относятся представители других семейств, а именно: *гиена* – «хищное млекопитающее жарких стран, питающееся падалью» (СА - 2); *мангуста* – «небольшое хищное животное тропических стран из сем. вивер» (СА - 0); *ихневмон* – «длиннохвостое хищное животное, истребляющее крыс и мышей» (СА - 0), *динго* – «дикая собака, водящаяся в Австралии» (СА - 0).

Г. Отряд приматов включает небольшое число лексем - всего 13 единиц. Группируются они вокруг ядерных лексем *обезьяна / мартышка.* Лексема *обезьяна* – «животное из отряда высших млекопитающих (приматов), наиболее близкое по строению тела к человеку» (СА - 15) является родовым наименованием по отношению к другой ядерной лексеме - *мартышка* («маленькая обезьяна, отличающаяся крайней живостью и подвижностью», СА – 4) и по отношению к следующим периферийным лексемам: *мандрил* – «большеголовая короткохвостая обезьяна из сем. павианов» (СА – 1); *горилла* – «самая крупная человекообразная обезьяна» (СА – 0); *макака* – «небольшая, легко приручаемая обезьяна из сем. узконосых» (СА - 0); *орангутанг* – «крупная человекообразная обезьяна» (СА - 0); *павиан* – «обезьяна сем. мартышкообразных» (СА - 0); *шимпанзе* – «человекообразная обезьяна, обитающая в Африке» (СА – 0); *маки* – «млекопитающее из породы полуобезьян или лемуров» (СА - 0); *лори* – «1. Обезьяна из подотряда лемуровых» (СА – 0); *лемур* – «животное, занимающее промежуточное положение между обезьянами и низшими млекопитающими; полуобезьяны» (СА – 0); *гиббон* – «сем. узконосых человекообразных обезьян» (СА – 0); *гамадрил* – «крупная обезьяна из группы павианов» (СА-0).

В ЛСГ «дикие млекопитающие» есть наименования животных, не вошедшие в перечисленные выше отряды, т.е. это отдельные представители различных семейств: а) насекомоядные: *крот* – «небольшое насекомоядное млекопитающее, живущее под землей» (ядерная лексема, СА – 5); *выхухоль* – «водяной зверек сем. кротовых» ядерная лексема С А - 3); *еж* – «небольшой зверек класса млекопитающих» (ядерная лексема СА - 9); б) хоботные: *слон* – «крупное травоядное млекопитающее с длинным хоботом и двумя бивнями» (СА - 11); *мамонт* – «вид ископаемого слона ледникового периода» (СА - 2). Лексема *слон* относится к ядру ЛСГ «дикие млекопитающие», лексема *мамонт* - к периферии; в) сумчатые представлены одной лексемой: *кенгуру* – «млекопитающее из сем. сумчатых» (периферийная лексема, СА - 2); г) к яйцекладущим млекопитающим относится *ехидна* – «однопроходное яйцекладущее млекопитающее, покрытое иглами (водится в Австралии и на островах Тихого океана)», периферийная лексема, СА - 1; отряд рукокрылых представлен периферийной лексемой *нетопырь* – «один из видов летучих мышей» (СА - 1).

Таким образом, анализ ядра и периферии ЛСГ наименований диких млекопитающих показал:

1. В ЛСГ диких млекопитающих выявлено 46 ядерных лексем и 81 периферийных (соответственно 36% и 64%).

2. По соотношению ядерных и периферийных лексем выделяется 3 группы: а) ядерные лексемы, имеющие связи с периферией, б) ядерные лексемы, не имеющие связи с периферией,

в) периферийные лексемы, не соотносимые с ядерными.

3. Позицию ядра чаще всего занимают родовые наименования животных, позицию периферии - видовые наименования, синонимичные наименования, наименования отдельных видов животных.

4. В отдельных микрогруппах (наименования копытных млекопитающих) на периферии оказываются родовые и видовые наименования (*антилопа - гну, сайгак*).

5. Кроме родо-видовых отношений на ядерное или периферийное положение лексем влияет признак «распространенное/нераспространенное» на территории бытования русского языка.

6. В отдельных случаях наблюдаются синонимические отношения между анализируемыми лексемами, что объясняется спецификой наименований животных, входящих не только в систему терминологии, но и в сферу обыденного языка.

Установление ядра и периферии лексико-семантического класса зоонимов на основе словообразовательной активности мотивирующих лексем в процессе изучения русского языка как иностранного должно обеспечить создание мобильного словарного запаса, обеспечить формирование реального словаря, расширение потенциального словаря, развитие лексической догадки.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Предложенный дидактический материал не только обеспечивает пополнение словарного запаса и облегчает понимание нових языковых единиц, но и способствует расширению способов смыслопередачи в вербальной коммуникации. В этой связи возрастает значимость изучения в иноязычной аудитории словообразовательной и семантической структуры зоонимов, способов их образования, формирования навыков оперирования ими в ситуациях общения, т.е. формирования словообразовательной компетенции обучающихся на данном материале.

Список использованных источников

1. Блинников В.И.Зоология с основами экологии / В.И.Блинников. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

2. Большая советская энциклопедия/ Гл. Ред. А.М.Прохоров. – М.: Сов.Энциклопедия, 1970-1981.

3. Вендина Т. И. Словообразование как источник реконструкции языкового сознания /Т.И.Вендина // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 42 –72.

4. Даль В.Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х тт. Изд,7. – М.: Русский язык, 1978-1980.

5.Залевская А.А.Психолингвистические проблемы семантики слова/А.А.Залевская. – Калинин: Изд-во Калининск. гос.ун-та, 1982.–80 с.

6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.

7.Реформатский А.А.Введение в языкознание/ А.А.Реформатский. – М.:Просвещение, 1967. – 544 с.

8. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. Т. 1–2. –М.: «Русский язык», 1985. – 274 с.

9.Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира /А.А.Уфимцева // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М,: Наука, 1988. – С.108 –140.

10. Фасмер М.Этимологический словарь русского языка: В 4-хтт. – М.: Прогресс, 1973. – 417 с.

References

1.Blinnikov, V.I.,(1990). Zoologiya s osnovami ekologii .[Zoology and basics of ecology] M.: Prosveshcheniye.

2. Prokhorov, A.M. ed. 1970-1981. Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya [Great soviet enthyclopedy], M.: Sov.Entsiklopediya.

3. Vendina, T. I.,(2002). Slovoobrazovaniye kak istochnik rekonstruktsii yazykovogo soznaniya [Word-formation as the source of reconstruction of language consciousness]/T.I.Vendina// Voprosy yazykoznaniya. № 4. p. 42 – 72.

4. Dal' V.,(19820.Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka:[Word dictionary of living great Russsian language] V 4-kh tt. Izd,7. M.: Russkiy yazyk,

5.Zalevskaya A.A.Psikholingvisticheskiye problemy semantiki slova [Psycholinguistic problems of word semantics]/A.A.Zalevskaya. Kalinin: Izd-vo Kalininsk. gos.un-ta.

6. Karaulov, YU. N.,(20030. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost' [Russian language and personality]/ YU. N. Karaulov. M.: Yeditorial URSS.

7.Reforma'tskiy, A.A.,(1967).Vvedeniye v yazykoznaniye [Introduction into language studies/ A.A.Reformatskiy. M.:Prosveshcheniye.

8. Tikhonov, A.N.,(1985).Slovoobrazovatel'nyy slovar' russkogo yazyka. [Word-formation dictionary of Russian language] T. 1–2. –M.: «Russkiy yazyk».

9.Ufimtseva,A.A.,(1988).Rol' leksikivpoznaniichelovekomdeystvitel'nostiivformirovaniiyazykovoykartinymira/[Role of vocabulary in cognition of reality by a person] A.A.Ufimtseva // Rol' chelovecheskogofaktoravyazyke: Yazykikartinamira. – M,: Nauka, – p.108-140.

10. Fasmer M.,(1973).Etimologicheskiy slovar' russkogo yazyka [Ethymological vocabulary of Russian language]: V 4-khtt. – M.: Progress.

У статті розглядаються можливості навчання словотвору в процесі формування мовної особистості як засобу розширення лексичного запасу і закріплення орфографічного досвіду при засвоєнні другої мови. Словотвір дозволяє проникнути в сутність морфологічної структури російського слова, допомагає усвідомити смислові зв'язки між спорідненими словами, допомагає органічно зв'язати лексичну і граматичну системи, сприяючи загальному розвитку особистості, розвитку логічного мислення. Оволодіння способами і засобами словотвору в процесі вивчення російської мови як іноземної має забезпечити створення мобільного словникового запасу, забезпечити формування реального словника, розширення потенційного словника, розвиток лексичної здогадки.

Ключові слова: *словотвір, мовна особистість, зоонім, словотворча активність, ядерна лексема, периферійна лексема, лексико-семантичного клас.*

The possibilities of teaching word formation in the process of forming a linguistic personality as a means of expanding the lexical stock and improving spelling skills in mastering a second language are highlighted in the article under consideration. Word formation makes it possible to penetrate into the essence of the morphological structure of the Russian word, helps to understand the semantic links between related words, connect organically the lexical and grammatical systems, contributing to the overall development of students, the development of logical thinking. Mastering of ways and means of word formation in the process of learning Russian as a foreign language should ensure the creation of a mobile vocabulary, ensure the formation of a real vocabulary, expand the potential vocabulary, develop lexical quiz. In the present article we start from the fact that one of the main problems of the linguistic description of the objective world is the discovery of a fundamental model of language that represents linguistic facts as systemic. The most important components of the structure of the lexical system of language is the presence of the core and periphery. Theterms «core» and «periphery» are used in the process of analysis not of the whole vocabulary, but its parts, designating those parts of investigated objects, which are

being correlated as a regular, important, and optional. The search of the pure linguistic criteria of distinguishing the core and periphery of the particular lexical and semantic class of words has predetermined the urgency of the only parameter – word-formation activity, which is understood as word-formation potential, being realized in the form of usually fixed in the language words. The lower limit of word-formation activity by statistical processing of the material was determined as equal to 3. We have classified lexemes with word-forming activity below 3 to the periphery. The aim of the article is to determine the core and the periphery of lexico-semantic group (LSG) «wild mammals». The choice of material is due to the role traditionally played by zoonyms in the mind of the "language personality". This is confirmed by their frequent use in fiction, scientific literature, everyday communication. Mastering of ways and means of word formation in the process of learning Russian as a foreign language should ensure the creation of a mobile vocabulary, ensure the formation of a real dictionary, expand the potential dictionary, develop lexical quiz. Word formation not only provides vocabulary replenishment and facilitates of understanding of new language units, but also contributes to the expansion of ways of their use in verbal communication. In this respect, increases the importance of studying the word-formation and semantic structure of zoonyms, ways of their formation, formation of skills of operating them in communicative situations, that is the formation of word-forming competence of students on this material.

Key words: *word-formation, language personality, zoonyms, word-formation activity, corelexeme, periphere lexeme, lexico-semantic class.*

УДК 37.016.091.313:811.111:004

Моргун Ірина Валентинівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджено теоретичні аспекти сутності методу проектів. Проаналізовано роль вчителя при використанні проектної технології, де педагог є консультантом, помічником, спостерігачем, джерелом інформації та координатором в залежності від етапу роботи над проектом. Розкрито специфіку проектної технології, яка допомагає вирішити проблему мотивації, створити позитивний настрій для вивчення англійської мови та умови для розкриття потенційних можливостей кожного учня. Зазначено, що проектна технологія є одним із найбільш ефективних засобів реалізації компетентнісно орієнтованого підходу у навчанні англійської мови, яка спрямована на розвиток учнів.

Ключові слова: *компетентісно-орієнтований підхід, компетентнісне навчання,компетентність, підготовка майбутніх фахівців, освітні технології.проектна методика, міжкультурне спілкування, самореалізація особистості, творчість, технологія.*

Постановка проблеми. Значні технологічні та соціальні зміни останніх десятиліть в українському суспільстві зумовили формування двох взаємопов'язаних світових тенденцій - глобалізації та інтернаціоналізації. Запорукою успішного міжнародного співробітництва є забезпечення взаєморозуміння за допомогою вивчення спільної мови. Міжкультурне спілкування в сучасному світі вимагає від фахівця оволодіння ним на рівні користувача не однією, а кількома іноземними мовами. Особливо важливим є розвиток багатомовної і полікультурної мовної особистості. Мовна особистість у галузі іноземних мов - це показник здатності людини брати повноцінну участь у міжкультурній комунікації, здатність реалізувати себе в діалозі культур.

Актуальність дослідження полягає в тому, що в даний час процес навчання іноземній мові реалізується за допомогою різноманітних технологій, метою яких є не тільки трансляція знань, а виявлення, розвиток творчих інтересів і здібностей кожного здобувача освіти, стимулювання його самостійної продуктивної навчальної діяльності, які найбільш ефективно забезпечуються саме проектної методикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що анонсована проблема знаходила відображення у наукових розвідках багатьох сучасних дослідників. Мовні науковці знаходяться в безперервному пошуку нових передових методів навчання іноземним мовам. Серед новітніх експериментальних методик їх існує велика безліч. Інноваційні технології навчання є найбільш актуальними засобами вирішення будь-якого завдання. У практиці викладання іноземних мов на сучасному етапі навчання дуже популярними є: 1) проектні технології; 2) інформаційні технології; 3) технології мовних портфелів; 4) модульно-блокові технології. Наприклад, дослідженню методу проектів на заняттях з англійської мови присвячено праці сучасних науковців і викладачів: Н. Абишевої [1], Ф. Бегьом [2], О. Дьоміної, Т. Душеї-ної [3], П. Китайгородської [4], І. Олійник, О. Пата, Є. Полат [5] тощо. Інформаційні технології розглядали Л. Подопригорова, Є. Гусельнікова, Н. Дементієвська, Н. Морзе та ін. Інтерактивні технології навчання: теорія, прак-тика, досвід - О. Пометун, Л. Пироженко [6].

Мета статті: обгрунтувати проектну методику як продуктивну технологію навчання іноземним мовам в умовах особистісно-зорієнтованого підходу.

Результати дослідження. Однією з основних задач сучасної школи є забезпечення таких результатів навчально-виховного процесу, які допоможуть людині зайняти гідне місце в нашому суспільстві та реалізувати себе як особистість. Для цього необхідно створити умови для навчання, які допоможуть дитині отримати якісну освіту. Застосування компетентісно-орієнтованого підходу в процесі навчання та виховання є одним із засобів реалізації задач, які ставить перед учителями сучасне суспільство. На зміну знанням, вмінням та навичкам приходить поняття компетентності.

Компетентність – це відповідність до пред'явлених вимог, критеріїв та стандартів в певній сфері діяльності для вирішення певних задач, володіння необхідними знаннями, здатністю отримувати результати та володіти ситуацією.

Компетентнісне навчання орієнтовано на розвиток особистості, культури мислення, самостійності та відповідальності за прийняті рішення. Школа має допомогти учням адаптуватись у сучасному суспільстві, оволодіти технологіями життєдіяльності, створити умови для формування здатностей самооцінки, самопізнання та самоконтролю, розкрити потенціал самореалізації. Головна мета такого навчання – формування високого рівня соціальної зрілості, компетентнісного ставлення особистості до життя. Критеріями такого ставлення є прийняття осмислених рішень у різних життєвих ситуаціях, міжособистісних конфліктах, здатність оцінювати власні можливості, відповідальне відношення до власного життя, роботи, стосунків з іншими людьми. Школа має впроваджувати освітні технології, які сприятимуть розвитку таких необхідних компетентностей учнів, як пізнавальна, самоосвітня, особистісна, інформаційна, соціальна, полікультурна та комунікативна. Розвиток цих компетентностей тісно пов'язаний з

формуванням у учнів цілої низки вмінь таких як: уміння вирішувати проблеми, використовуючи власний досвід; займатись самоосвітою; працювати з різними джерелами інформації та документацією; знаходити інформацію; оцінювати життєві ситуації; розуміти та поважати погляди інших людей; співпрацювати та організовувати як власну роботу, так і роботу колективу; приймати рішення та нести відповідальність за них.

Для того, щоб сформувати ці вміння, діяльність учителя має бути спрямована на: використання у своїй роботі інтерактивних технологій; проведення нестандартних уроків; стимулювання учнів до самоосвіти; пропонування завдань, які потребують використання додаткових джерел інформації; проведення консультацій щодо пошуку необхідної інформації; навчання написанню конспектів, складання планів, вмінню виділяти головне, аналізувати інформацію та робити висновки; стимулювати висловлювання особистої думки; розробку завдань різного рівня складності; підготовку завдань творчого направлення; створення проблемних ситуацій; організацію як індивідуальної роботи так і роботи в парах та групах.

Компетентнісний підхід у навчанні іноземних мов полягає в способі організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, з метою забезпечити належну якість їх освіти і тим самим досягти відповідних цілей навчання під час вирішення певних проблемних задач.

Сучасні методисти (Р. П. Мильруд «Компетентність в мовній освіті») виділяють такі компетентності в навчанні іноземних мов: предметна та комунікативна; діяльнісна; розвиваюча.

Основними компонентами предметної компетенції є інтерактивне навчання (взаємодія з навчальним матеріалом, учителем, учнями), активне навчання (імітація комунікативних ситуацій під час уроків) та глибоке пізнання шляхом занурення в реальний життєвий контекст. Предметна компетенція в оволодінні іноземними мовами відповідає комунікативній компетенції та складається з лінгвістичного, дискурсивного та діяльнісного компонентів. Компонентами діяльнісної компетенції є планування (здатність бачити проблему та ціль як уявлення про бажаний результат), досягнення (здатність планувати діяльність та вирішувати проблеми, що виникають під час роботи), розвиток (відбір успішного досвіду та аналіз невдач).

Розвиваюча компетенція складається з таких компонентів: внутрішньо-особистісний (усвідомлення своїх сильних та слабких місць), міжособистісний (здатність до ефективної взаємодії з іншими учасниками діяльності), культурний (активна участь в засвоєнні соціальних норм та цінностей).

Мета навчання іноземних мов – це формування комунікативної компетенції, яка складається з мовної компетенції, комунікативних вмінь та соціокультурних знань. Оскільки знання іноземних мов надзвичайно важливе й має широке застосування у сучасному житті, завдання вчителя іноземної мови полягає в тому, щоб надати учням не тільки мовну підготовку, але й зорієнтувати їх на практичне застосування іноземної мови для роботи з технікою (під час роботи на комп'ютері та з Інтернетом), в бізнесі (ділові папери на іноземній мові), в науковій сфері (робота з науковими статтями та монографіями) та інше.

Одним з найбільш успішних засобів реалізації компетентнісно орієнтованого підходу у навчанні англійської мови є використання на уроках проектної технології як способу досягнення дидактичної мети за допомогою детальної розробки проблеми, яка має завершитись практичним результатом. Головна ідея проектного методу полягає в тому, що учень із захопленням виконує роботу, яку обирає самостійно; його діяльність може не обмежуватись тільки навчальним предметом; його діяльність має практичне застосування та практичний результат. Застосування проектної технології допомагає вирішити проблему мотивації, створити позитивний настрій для вивчення англійської мови та умови для розкриття потенційних можливостей кожного учня.

Під час роботи над проектами учні можуть працювати індивідуально, в парах та в групах. Найбільш поширеною є робота в групах, що дозволяє розподілити діяльність учнів в залежності до їх здібностей та рівня володіння матеріалом. Під час роботи в групах учням важливо усвідомлювати такі правила та принципи:

1) в команді немає лідера. Всі члени команди рівноправні.

2) команди не змагаються.

3) усі члени команди мають отримувати задоволення від роботи, тому що вони разом виконують спільне завдання.

4) усі вони мають докладати максимум зусиль для отримання спільного результату.

5) усі члени команди несуть відповідальність за кінцевий результат.

Групи учнів мають формуватись з урахуванням психологічної сумісності, але в кожній групі мають бути учні з різним рівнем підготовки. Група обирає одне завдання, але під час його виконання відбувається розподілення ролей. Кожен учень отримує свою частину роботи в проекті. Під час роботи над проектом учні вчаться працювати «в команді», ставитись відповідально до виконання своєї частини роботи, оцінювати результати своєї роботи та роботи інших учасників команди.

Під час використання проектної технології змінюється і роль учителя. Учитель є консультантом, помічником, спостерігачем, джерелом інформації та координатором в залежності від етапу роботи над проектом. Головне завдання вчителя полягає не в наданні конкретних знань, а в навчанні способам роботи для того, щоб отримати ці знання.

Виділяються такі етапи роботи над проектом:

1) постановка цілей. На цьому етапі учні визначають проблему та обговорюють завдання. Вчитель пояснює мету проекту та мотивує учнів на його виконання.

2) планування. На цьому етапі учні формують задачі, уточнюють інформацію, обирають та обґрунтовують свої критерії успіху. Вчитель допомагає та спостерігає.

3) етап прийняття рішень. Під час цього етапу учні працюють з інформацією та роблять дослідження. Учитель спостерігає та консультує.

4) виконання проекту. Протягом цього етапу учні працюють над оформленням проекту, учитель спостерігає.

5) оцінка результатів. На цьому етапі учні беруть участь у колективному аналізі та оцінюванні проекту. Учитель спостерігає та консультує.

6) захист проекту. Під час цього етапу учні захищають проект та оцінюють результати роботи. Учитель приймає участь в оцінюванні результатів роботи.

Одним з найважливіших етапів роботи є презентація та захист проекту, під час якого учні демонструють рівень володіння іноземною мовою, та знання, які вони отримали під час роботи над проектом.

Студенти-практиканти гуманітарного факультету спеціальності «Філологія (англійська)» використовують метод проектної технології протягом трьох років під час проходження педагогічної практики в школі (виробничої) і треба визнати, що це цікавий вид діяльності як для учнів, так і для самих практикантів. Ідеї учнів бувають дуже несподіваними та оригінальними і також стимулюють студентів, як учителів, до самоосвіти.

Ми переконались, що використання проектної технології можливе й доцільне під час вивчення будь-якої теми. Наприклад, під час вивчення теми «Мій друг» у 5-му класі учні готували індивідуальні проекти про своїх реальних друзів, друзів, яких вони хотіли б зустріти. Деякі учні обрали тему «Я – друг». Під час розкриття даної теми вони мали охарактеризувати себе, як людину, яка вміє дружити. Під час вивчення теми «Моя країна – Україна» в 8-му класі учні виконували групові проекти за такими темами: «Талановиті українці», в якому розповідали про відомих українців, які прославили нашу країну завдяки своїм талантам та досягненням у різних сферах діяльності; «Моє рідне місто», в якому подавалась інформація про визначні пам'ятки нашого міста, його історію та відомих людей, що народилися у нашому місті. Учні також створювали брошури для іноземних туристів з можливими

маршрутами та порадами щодо відвідування історичних пам'яток, складали перелік страв української кухні, які варто спробувати, тощо. Під час вивчення теми «Екологічні проблеми нашої планети» у 9-му класі учні в групах готували плакати про шляхи вирішення проблем забруднення навколишнього середовища та про проблеми збереження флори і фауни.

Метод проектної технології допомагає під час вивчення краєзнавчих тем, тому що інформації за такими темами дуже багато, а часу на її опрацювання мало. В таких випадках на уроках ми визначаємо найбільш цікаві теми, розподіляємо їх між групами учнів і це дає можливість дізнатись багато цікавого під час роботи та презентації проектів та заощадити час. Наприклад, під час вивчення теми «Велика Британія» учні 10 класу виконували групові проекти за такими темами як «Історичні пам'ятники Великої Британії», «Англійці – зберігачі традицій», «Мій туристичний маршрут по Великій Британії» тощо. Учні із задоволенням виконували проекти у формі туристичних брошур, писали поради для туристів, що збираються відвідати країну, висловлювали свої рекомендації щодо історичних місць, які варто відвідати, у святкуванні яких подій цікаво взяти участь. Під час вивчення теми «Наукові досягнення людства» у 11-му класі учні розробляли плакати, де описували різні технічні прилади, відзначали переваги та недоліки користування цими приладами. Якщо тема проектів цікава й актуальна для учнів, вони із задоволенням беруть участь у їх виконанні та пишаються своїми результатами й досягненнями. Цей досвід є цінним для їх самореалізації та самоосвіти.

А якщо говорити про вищу школу, то проектне навчання іноді розглядають як альтернативу аудиторній системи навчання. Однак деякі науковці вважають, що його варто використовувати як доповнення до інших видів навчання. У сучасній вищій школі можна виділити чотири основні напрями, за яких ефективно застосовувати методи проектів: проект як метод навчання на занятті; проектні технології дистанційного навчання; для формування дослідницьких навичок студентів у позааудиторній роботі; як метод організації дослідницької діяльності викладачів.

Проектне навчання має безліч варіантів: за тривалістю роботи над завданням (від одного заняття до триместру або року (курсові проекти); за формами організації (індивідуальна або групова робота); за формами представлення результатів роботи (письмовий або усний звіт, презентація, захист).

Педагоги-науковці, які займаються проблемами проектних технологій навчання, відзначають, що у процесі роботи над проектом відбуваютьсязалучення студентів до реальної діяльності навчального предмета; розвиток навичок самостійної роботи у процесі виконання проекту; розвиток ініціативи та творчості. Проектна методика характеризується високою комунікативністю і залученням студентів до реальної мовленнєвої діяльності, що зорієнтована на вирішення певного завдання в досягненні загальної мети в оволодінні іноземною мовою. Головними показниками введення методу проектів до навчальної практики є:

1) уміння окремого студента або групи студентів використовувати придбаний у навчальному закладі дослідний досвід;

2) реалізація власної зацікавленості до предмету дослідження, примноження знань про нього;

3) демонстрація рівня опанування іноземною мовою;

4) підняття на більш високий щабель освіченості, розвитку тасоціальної зрілості.

Відмінною рисою проектної методики є особлива форма організації. Щоб організувати роботу над проектом важливо дотримуватися декількох умов: тематика може бути пов'язана як з країною мови, що вивчається, так і з країною проживання, студенти мають бути зорієнтовані на зіставлення і порівняння подій, явищ з історії та життя людей різних країн. У проектній методиці використовуються ідеї, запозичені в традиційній та сучасній методиці викладання іноземної мови. До них належать:

- різноманітність, як необхідна риса будь-якого позитивного навчання, що сприяє підтримці мотивації до навчання - це і різноманітність тем, видів текстів (діалоги, монологи, листи), форм навчальної діяльності (індивідуальна, парна, групова робота), типів вправ;

- проблемність означає, що студенти використовують мову для виконання завдань, що характеризуються новизною результату, з новими засобами його досягнення;

- важливим є те, щоб процес навчання проходив із задоволенням. Студенти можуть багато дізнатися, якщо процес навчання проходить вільно, без примусу. Часто завдання можуть оформлятися у вигляді жарту, загадки, мати музичний супровід, ілюстрації тощо;

- особливого значення набуває егофактор, тобто можливість говорити про те, про що студенти думають та мріють.

Будь-який проект співвідноситься з певною темою і розробляється протягом декількох занять. У проектній методиці використовується вельми плідна ідея. Поряд з вербальними засобами вираження студенти широко використовують і інші засоби: малюнки, колажі, карти, схеми, графіки тадіаграми. Таким чином, розвиток комунікативних навичок надійно підкріплюється розмаїттям засобів, що передають ту чи іншу інформацію.

У системі навчання іноземної мови широко використовується зорове автоматичне запам'ятовування лексичних і граматичних структур у ході розв'язання проблемних завдань, стимулюється розвиток творчого мислення та уяви. За допомогою проектної методики на занятті можна не тільки розширити словниковий запас студентів, але й закріпити вивчений лексико-граматичний матеріал. Необхідно зазначити, що проектна технологія є одним із найбільш ефективних засобів реалізації компетентнісно орієнтованого підходу у навчанні англійської мови, яка спрямована на розвиток здобувачів освіти. Метод проектів набуває останнім часом усе більше прихильників. Він спрямований на те, що б розвинути активне самостійне мислення та навчити застосовувати знання на практиці. Під час співпраці з учителем та іншими учнями підвищується мотивація навчання, збільшується віра у свій успіх та досягаються такі результати, як добре засвоєння знань, високий рівень самостійної роботи учнів, уміння співпрацювати, бути відповідальним, приймати рішення, поважати точку зору інших.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Застосування проектної методики є найбільш результативним, на нашу думку, при цьому сутність проектної методики відповідає основним психологічним особливостям учнів, їхнім мотивам і потребам, що дозволяє найбільш повно розкривати їхню особистість.Беручи до уваги все вищезазначене, можна зробити такі висновки:

1) у центрі навчального процесу є учень, його пізнавальна та творча діяльність;

2) роль учителя під час виконання проектів дуже відповідальна, але вона відрізняється від його ролі під час традиційного навчання.

3) підвищується рівень відповідальності учнів за результат та успіх навчальної діяльності;

4) головна мета такого навчання – розвиток інтелектуальних та творчих здібностей учнів з метою формування їх здатностей до самореалізації, самостійного мислення, готовності приймати важливі для себе рішення.

Отже, реалізація проектної методики при навчанні іноземної мови дозволяє удосконалити навчальний процес, підвищити мотиваційний потенціал учнів, їхній рівень володіння іноземною мовою життя. Метод проектів підвищує комунікативні здібності здобувачів освіти, рівень їхнього практичного володіння іноземною мовою. Реалізація цього методу у вимогах до вищої освіти дозволяє говорити про проект як про педагогічну технологію, що дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно-зорієнтованого підходу в навчанні міжкультурного спілкування. Тому педагогам, які спробують реалізувати описаний досвід, необхідно пам'ятати: якщо є бажання змінювати сучасні реалії, необхідно використовувати інноваційні педагогічні технології.

Список використаних джерел

1. Абишева Н. Ю. Ефективність застосування методу проектів під час уроків іноземної мови загальноосвітньої школі [Електронний ресурс] / Н. Ю. Абишева. – Режим доступу : ftp://lib.herzen.spb/text/abysheva_102_116_121.pdf
2. Бегьом Ф. Проект на уроці іноземної мови / Ф. Бегьом // К. : Основа, 2007. – 35 с.
3. Душеїна Т. В. Проектна методика на уроках іноземної мови / Т. Душеїна // ІМвНЗ, 2008. – № 5. – С. 22 – 25.
4. Китайгородська П. Використання проектних завдань на уроках англійської мови / П. Китайгородська // ІМвНЗ, 2003. – № 5. –110 с.
5. Полат Е. С. Нові виховні та інформаційні технології системі освіти / Е. С. Полат. – М. : Академія, 2003. – 272с.
6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.

References

1. Abysheva N. Yu. Efektyvnist zastosuvannia metodu proektiv pid chas urokiv inozemnoi movy zahalnoosvitnoi shkoli [Efficiency of application of method of projects is during the lessons of foreign language of general to school] [Electronic resourse]. - Rezhym dostupu : ftp : //lib.herzen.spb/text/abysheva_102_116_121.pdf
2. Behom F. Proekt na urotsi inozemnoi movy [Project on the lesson of foreign language]ю K. : Osnova, 2007. .
3. Dusheina T. V. Proektna metodyka na urokakh inozemnoi movy .[Project methodology is on the lessons of foreign language]. IMvNZ, 2008. - № 5, з. 22-25
4. Kytaihorodska P. Vykorystannia proektnykh zavdan na urokakh anhliiskoi movy .[The use of project tasks is on the lessons of English] . IMvNZ, 2003. - № 5. - 110 p
5. Polat E. S. Novi vykhovni ta informatsiini tekhnolohii systemi osvity .[New educator and informative technologies to the system of education]. - M. : Akademiia, 2003. – 272p
6. Pometun O., Pyrozhenko L. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid .[Interactive technologies of studies : theory, practice, experience] . - K. : A.P.N., 2002. - 136 p

В статье рассматривается проблема проектной методики на занятиях по иностранному языку. Представлены различные аспекты использования метода проектов, его этапы и виды работ. Проанализировано влияние метода на коммуникативные способности студентов, уровень их практического владения иностранным языком. Доказано, что именно проектная методика направлена на развитие творческих способностей студента, стимулирование его самостоятельной продуктивной учебной деятельности. По мнению автора, реализация проектной методики при обучении иностранному языку позволяет усовершенствовать учебный процесс, повысить мотивационный потенциал студентов и уровень владения иностранным языком.

Ключевые слова: *проектная методика, межкультурное общение, самореализация личности, творчество, технология, личностно-ориентированный подход.*

Ways of design methodologies implementation for foreign language teaching. The article deals with the problem of design methodologies at foreign language lessons. Various aspects of design methodologies, its stages and kinds of its activity are given. The influence of the method on pupils' communication skills and the level of their practical knowledge of a foreign language are analyzed. The aim of design methodologies is the development of pupils' creative abilities and encouraging of their independent productive learning activities. According to the author's opinion the implementation of design methodologies for teaching foreign language allows to improve the learning process, increase pupils' motivation potential and have a command of a foreign language. A topic-centred and activity-based approach was followed, with tasks aiming at linking new learning experiences and vocabulary to what had been already known about a topic. Designing game-based material for language learning can be understood as a process that involves three basic levels: a practice level, an organisation level and a production level. For this purpose, two basic types of games were included: a) outdoor physical games and b) constructions, such as sorting, ordering, or arranging puzzles, labelling games (match labels and pictures), which also involved movement. The project was coordinated in two major phases: in the first 'warm-up' phase, which was extended in a period of three months, a visual approach was followed in order to familiarize children with certain words and simple common phrases in English. The second one, which was the basic phase of the intervention, was conducted twice per week and lasted sixteen weeks.

Key words: *design methodologies, intercultural communication, personal fulfillment, creativity, technology, pupil-oriented approach.*

УДК 371; 81'36

Прокопович Лідія Сигізмундівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Курило Олександра Йосипівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ОСОБЛИВОСТІ АПЕЛЯЦІЙНОЇ ДІЇ В КОМУНІКАТИВНОМУ ДИСКУРСІ

В статті розглядається граматична своєрідність та функціональна сфера апеляції в комунікативному дискурсі в площині розмовно-побутового, ділового, наукового і почасти публіцистичного та конфесійного стилів. Автор наголошує, що утвердження форми кличного відмінка (вокатива) на рівні зразкових обов'язкових норм відбулося в 90-роки (як і більшість сучасних мовознавців) і до відмінкової системи іменника зараховує кличний відмінок і вважає її семикомпонентною. Встановлено, що питомість кличного відмінка не викликає жодних сумнівів, бо є суттєвою диференційною ознакою мовного етикету українців.

Ключові слова: *концепція, кличний відмінок, комунікативний дискурс, мовний етикет, норма літературної мови.*

Постановка проблеми. Спілкування – це один із видів взаємодії людей. Сучасна наука визначає спілкування як обмін інформацією, як взаємодію, як сприймання людини людиною. Уміння бути співрозмовником високо цінувалося в минулому, цінується воно й нині. Неправильність спілкування, його недостатність чи повна відмова від нього часто буває причиною конфліктів між людьми. Хиби у спілкуванні полягають передовсім у порушенні стандартів культурної поведінки, етичних та естетичних норм використання мовних і/або немовних засобів комунікативної взаємодії. Саме від комунікативних умінь залежить успішність особи в різних комунікативних ситуаціях. «Особливості мовного етикету простежуються і у виборі певних виразів, і в їх

поєднанні, що зумовлюється заздалегідь передбаченим «ритуалом» тієї чи іншої мовної ситуації, властивим для певної епохи і обов'язковим для всіх членів суспільства» [1, с. 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українському мовознавстві функціональну сферу апеляції, її граматичну своєрідність, лінгвопрагматичний аспект досліджують давно і досить активно І. Огієнко, П. Дудик, І. Вихованець, К. Городенська, М. Скаб та ін. Аналіз *зверненої мови* з погляду виявлення наслідків впливу суспільно-історичних та культурних чинників у світському, церковному, науковому спілкуванні досліджували С. Богдан, А. Ковтун.

В мовознавстві 50 – 90-х років ХХ ст. залежно від прийнятої концепції називали різну кількість відмінків С. Бевзенко, І. Кучеренко, С. Самійленко, С. Мельничук, І. Ковалик, І. Вихованець до відмінкової системи зараховують кличний відмінок і вважають її семикомпонентною. В. Ільїн, Б. Кулик, М. Жовтобрюх, А. Грищенко вживають поняття *клична форма* і відмінкову парадигму вважають як шестикомпонентну. Ця думка була визначальною в усіх академічних граматиках з 50-х– і до 90-х років ХХ ст. Поняття *клична форма* закріпилося в мовознавчій науці надовго, пор.: Клична форма – це морфологічна форма іменника, яка виступає у синтаксичній функції звертання [8, с. 74]. За специфічними закінченнями і функціональним призначенням, виокремлюється *клична форма,властива насамперед іменникам зі значенням особи*[9, с. 56 **].** Як зауважує Олександр Пономарів: «Кличний відмінок у нас (не так як у чехів і поляків!) тривалий час перебував у становищі Попелюшки: Його називали кличною формою, дозволяли при звертанні замість нього вживати іменники у формі відмінка називного. Але всі борці за культуру рідної мови завжди обстоювали законні права цієї граматичної категорії, витіснення якої спричинило б зникнення ще однієї оригінальної, збереженої в віках риси» [5, с. 167 **].** Утвердження форми кличного відмінка (вокатива) на рівні зразкових обов'язкових норм відбулося в 90-роки ХХ ст. «Ігнорування кличного відмінка є свідченням неповаги до рідної мови, ознакою невибагливості до свого і чужого мовлення» [5, с. 168 **].**

Мета статті: розглянути функціональну сферу та граматичну своєрідність апеляції комунікативного дискурсу в площині розмовно-побутового, ділового, наукового і почасти публіцистичного та конфесійного стилів.

Результати дослідження. В українській мові іменники у функції називання й функції звертання морфологічно розрізняються. Для другої існує спеціальна відмінкова форма – кличний відмінок. Але вона властива тільки іменникам чоловічого і жіночого роду в однині. Вживання кличного відмінка регулюється простими правилами [6, с. 91]:

– у кличному відмінку вживаються загальні іменники, в тому числі і назви-індекси і назви-регулятиви, вжиті як окремо, так і поєднанні: Пане; добродійко; пане добродію; товаришу полковнику;

– у кличному відмінку вживаються особові імена і по батькові – як ужиті окремо так і після загальних іменників: Іване; Ольго; Анатолію Сергійовичу; отче Софроне; панно Софійко; учителю Леве Силенко(у);

– прізвища – окремо чи в поєднанні з особовими іменами і загальними іменниками – переважно ставляться у формі називного відмінка: Іваненко; Добродію Іваненко; пані Софіє Бурлака; Шановний пане Павлик! (Іван Франко). Однак уживання прізвищ у кличній формі, хоч і цілковито узгоджується з граматикою мови, її духом, проте не зовсім відповідає традиціям українського спілкування і «часом порушує естетику мовлення».

Традиційно вивчення мовного етикету здійснюється в площині художніх, розмовно-побутових, ділових і почасти публіцистичних та конфесійних текстів. Науковий текст, як не парадоксально, залишається, (мабуть, теж традиційно) поза увагою мовознавців, хоча кожному вченому відомо: мовний етикет науки і наукового тексту має свої особливості. Мовний етикет – невіддільний складник різних ситуацій спілкування, зокрема й тих що виникають у науковому середовищі «адже комунікативний прагматизм наукового спілкування потребує певних стійких навичок, свідоме чи несвідоме ігнорування якими не додасть авторитету серед колег» [3, с. 170–177].

У науковій сфері сформувалася доволі складна система етикетних вимог, яка визначає вибір тих чи тих етикетних виразів, що регулюють мовну поведінку її учасників. Наукове спілкування неможливе без діалогу, а отже, і без звертань. Їхня тональність залежить від рівня офіційності події. Обговорюючи наукову проблему, добре знайомі, колеги можуть звертатися один до одного на ім'я, ім'я та по-батькові або *Колего! Друже!* Нормативними у науковій сфері стали формули *пане доповідачу, пане професоре,* а в усній мові сьогодні спостерігаємо активне вживання *пані професорко, пані голово.* «Щоб уникнути невиправданої фамільярності у звертанні до колег, старших віком чи статусом не використовують вислови на зразок *пане Георгію, пане Катерино,* а доречними у такому випадку будуть звертання *Георгію Михайловиче, пане співголово.*

Масові наукові заходи (конференція, публічний захист роботи) вимагають звернення до широкого загалу: *шановні колеги, шановні присутні* як і до конкретного сегменту *(шановна комісіє, вельмишановний пане голово, високоповажні члени спеціалізованої вченої ради).* Зауважимо, «що емоційні за своїм змістом прикметники *шановний, вельмишановний, високоповажний* та ін., поєдуючись зі словами-регулятивами, надають офіційності, поважності конкретному науковому заходу: *Вельмишановні гості нашого форуму! Високоповажний пане голово!* [3, с. 172]. Сьогодні, на жаль, у сучасній науковій комунікації трапляється вживання звертань у називному відмінку, що суперечить нормі літературної мови: *пан професор (треба пане професоре), Людмила Андріївна (треба Людмило Андріївно).*

Отже, правильні етикетні формули звертання сприяють ефективності наукової комунікації, налагодженню наукових та ділових контактів. Мовний етикет тісно пов'язаний з культурою мови: чим вищий її рівень, тим активніше учасник комунікації послуговується етикетними формулами, «перетворюючи наукове спілкування на творчий діалог» [3, с. 177].

Як зауважує Я. Радевич-Винницький, «що лексикою і фраземікою у мовленні «керує» мовець: він може свідомо вживати одні слова і не вживати інших, може не користуватися стійкими зворотами тощо. Граматика ж керує мовцем. У граматиці вибір значно вужчий, ніж у лексиці і мовець, уживши слово в тій чи іншій формі, мусить припасовувати до неї всі інші слова » [6, с. 68].

Загальновідомо, що кожну сферу людського спілкування обслуговує особлива система мовного етикету. Церковний етикет визначає мовну поведінку людей у церкві, у спілкуванні зі священиками, а також спілкування священників між собою. Спілкуючись з прихожанами, священики найчастіше «послуговуються» звертаннями: *«Брати і сестри!», «Дорогі брати і сестри!», Браття і сестри во Христі*!». Згідно з церковною традицією існує три ступені священства – *єпископи, священики, диякони*. Вони співвідносяться з певним засобами титулування священників, дотримання яких обов'язкове у звертаннях і рекомендуванні духовної особи. До прикладу розглянемо звернення до духовних осіб в Українській Православній Церкві, Єпископів прадавніх столиць – Єрусалима, Константинополя, Риму і пізніших Москви, Києва називають патріархами. (Патріарх – первісно «глава роду за родового ладу», водночас це найвищий титул переважно в православній церкві, а також особа, що має цей титул) [СУМ,VI, 96]. Зауважимо, що згідно з саном, а також з приписами ввічливості архієпископ має право на таку форму звертання до нього *«Ваша велебносте!...».* Зверненням «*Ваша святосте!» послуговуються лише з патріархом, митрополитом і з папою (титул найвищого римського єпископа; папа – глава католицької церкви й Ватикану)* [СУМ,VI, 55]. Другий ступінь священного сану належить *священикам (священик – «Служитель культу православної церкви, за саном середній між дияконом і єпископом, а також особа, що має цей сан; служитель культу, який відправляє церковну службу)*

[СУМ, IX, 106], *архімандритам, протопресвітерам, протоієреям*. До них звертаються «*Ваша високопреподобносте*!» Найнижчий священицький чин становлять *диякони, протодиякони, протопресвітери, проієреї, ієреї, протодиякони.* Відповідно до них звертаються *«Ваша преподобносте!», «Ваше високоблагословенство!», «Ваше благословенство!».* До архієреїв Української Греко-Католицької церкви звертаються також зворотами: наприклад, «*Викокопреосвященний Владико!», «Преосвященний Владико!»* або «*Ваша Емінесціє!» (лат. eminentia – «довершеність, досконалість»), «Ваша Ексцеленціє!» (лат. excelentia – «вищість, перевага»).* Отже, «до духовних осіб належить звертатись так, як цього вимагає сан кожної з них, а не так, як це роблять наші політики і громадські діячі, коли однин говорить *Шановні отці!, інший Пани Отці!, ще інший Святі отці»* – застерігає Я. Радевич-Винницький [6, с. 77].

Норми ввічливості у церковному спілкуванні продиктовані передовсім традицією, ситуацією спілкування.

До найвищих урядових осіб українською мовою рекомендують звертатися так: *Ваша Високодостойносте Пане Президенте! Високодостойний Пане Прем'єр-Міністре!* «Смішно виглядає, – коли в державних документах до Президента України звертаються на ім'я і по батькові: *Шановний Леоніде Макаровичу!...*Так можна звертатися до людини як до приватної особи – з нагоди Нового року, дня народження тощо» [6, с. 78].

Багато суперечок викликає дотепер «українськість» форми звертання. Яка форма звертання – *на ім'я чи на ім'я й по батькові* – є традиційною для українців? Щодо цього мовознавча наука не дає однозначної відповіді. Одні вчені категорично виступають проти вживання форми імені й по батькові, вважаючи її «московським звичаєм, засобом творення безлицької людини в УРСР» [2, с. 95 – 101]. Їхні аргументи головно ґрунтуються на тім, що такої форми не знає українська традиція. Прихильники вживання імені й по батькові (І. Огієнко, П. Одарченко), навпаки, переконують, що така форма є давнім українським звичаєм, позаяк вона трапляється у найдавніших писемних пам'ятках: у грамотах часів Київської Русі, документах Богдана Хмельницького тощо. Водночас ще й існують прибічники компромісного погляду. Таку позицію займає однин із мовознавців діаспори – В. Чапленко. Він говорить про можливість обмеженого вживання імені й по батькові тільки в деяких суспільних функціях. За В. Чапленком «ніколи не можна звертатись по батькові до незнайомих, говорити так про видатних діячів минулого, називати себе по батькові при знайомстві. В. Чапленко запропонував навіть новий термін – «отецтво».

Спроба запровадити новий термін викликала багато відгуків: дехто одразу погодився з новим словом, інші були категорично проти. Але якщо у цьому мовознавці дійшли спільної думки і слово «отецтво» не ввійшло до лексичного складу української мови, то питання про форму по батькові так і залишилось нерозв'язаним» [4, с. 170].

Відсутність єдиної позиції вчених щодо питомості тієї чи іншої форми звертання можна пояснити тим, що літературна норма строго не регламентує використання однієї з них. Однак вважаємо, що така не регламентованість є тимчасовою. Суттєвим у вирішенні цієї проблеми, очевидно, має стати не книжна , а усно-розмовна традиція українського народу, яка надає перевагу звертанням на ім'я або пане, пані, панно, паничу + ім'я (в товаристві, в родинному колі, серед друзів, колег) або пане, пані , панно + прізвище та ім'я й по батькові (в офіційній обстановці). Однак, якщо форма звертання викликає дискусії (а іноді й певний супротив), то питомість кличного відмінка не викликає жодних сумнівів, бо є суттєвою диференційною ознакою мовного етикету українців.

Зауважимо, на жаль, ця давня істотна риса нашого мовного етикету катастрофічно зникає з українського мовного небосхилу. Як засвідчують результати наших спостережень і соціолінгвістичних досліджень, школярі, молодь, люди середнього віку, міське населення майже не послуговуються кличним відмінком. Зрештою це й не дивно: про нього забувають іноді українська преса, радіо й телебачення, ревно зберігають його тільки люди старшого віку в українських селах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже мовний етикет загалом і форми звертання зокрема є не тільки явищем загальномовним, диференційованим функціонально, а водночас і індивідуальним, бо кожна людина, добираючи зі скарбниці рідного народу найдоцільніше в конкретній ситуації етикетне слово чи вираз неминуче узгоджує цей вибір із власним уподобанням, тобто послуговується ними творчо.

Загалом стаття не окреслює всього кола проблематики функціональної сфери апеляції, її граматичної своєрідності, функціональної сфери. Перспективи подальшого наукового дослідження означеної проблеми пов'язуємо з докладним вивченням традиційного звертання українців на «ти» чи на «ви» в напрямку національної специфіки мовного етикету.

Список використаних джерел

1. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. / С.К Богдан – К.: Рідна мова, 1998. – 475 с.
2. Вовк А. Творення «безлицької людини в УРСР» / А. Вовк // Культура слова. – 1994. – Вип. 245. – С. 95–101.
3. Козловська Л. Чи потрібне істині красномовство (про мовний етикет у науковому спілкуванні)/ Лариса Козловська, Світлана Терещенко // Культура слова. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго. – 2011. – Випуск 75. – С. 170–177.
4. Кривошеєва О. Питання культури української мови у виданнях української діаспори США і Канади / О. Кривошеєва // Зб. Харк. іст.- філол. т-ва. – Х., 1995. – Т.4. – С. 170.
5. Пономарів Олександр. Культура слова. Мовностилістичні поради / Олександр Пономарів // Навч. посібник. 2-ге вид. стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
6. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький // Навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2006. – 291 с.
7. Словник української мови: в 11 т. / [ред. кол. І.К. Білодід (голова) та ін.]; Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні АН УРСР]. – К. : Наук. думка, 1970–1980.
8. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / За ред. І.К. Білодіда. – К., 1969. – 580 с.
9. Українська граматика / За ред. В.М. Русанівського. – К.: Наук. думка, 1986. – 282 с.

References

1. Bohdan S.K. (1998), Movnyy etyket ukraintsiv : tradytsiyi i suchasnist [Language etiquette of Ukrainians: traditions and modernity], Kyiv, 475 p.
2. Vovk A. (1994), Creation of«faceless man in the Ukrainian SSR» [Tvorennya «bezlytsyoyi ludyny v URSR»], Kultura slova, Ed.245, Kyiv, p.p.95-101.
3. Kozlovska L., Tereshchenko S. (2011), Does the truth require eloquence (about language etiqeuette in scientific communication) [Chy potribne istyni krasnomovstvo (pro movnyy etyket u naukovomu spilkuvanni)] , Kultura slova, Ed.75, Kyiv, p.p. 170-177.
4. Kryvosheyeva O. (1995), The issue of the culture of the Ukrainian language in the editions of the Ukrainian diaspora of the United States and Canada [Pytannya kultury ukrainskoyi movy u vydannyakh ukrayinskoyi diaspory SShA i Canady], Zb. Khark. ist.-filol. t-va, V.4, Kharkiv, p.p.170-177.

5. Ponomariv O. (2001), Kultura slova. Movnostylistychni porady [Culture of the word. Speech style advice], Lybid, Kyiv, 240 p.
6. Rudevych-Vynnytskyy Ya. (2006), Etyket I kultura spilkuvannya [Etiquete and culture of communication], Znannya, Kyiv, 291 p.
7. SUM - Slovnyk ukrainskoyi movy: v 11 t. [DUL – Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes] (1970-1980), Naukova dumka, Kyiv.
8. Suchasna ukrainska literaturna mova. Morphologiya [Modern Ukrainian literary language. Morphology], Kyiv,580 p.
9. Ukrayinska hramatyka [Ukrainian grammar], Naukova dumka, Kyiv, 282p.

В статье рассматривается грамматическое своеобразие, функциональная сфера апелляции в коммуникативном дискурсе в контексте разговорного, делового, научного, отчасти публицистического и конфессионного стилей. Автор акцентирует, что утверждение формы звательного падежа на уровне образцовых объязательных норм состоялось в 90-годы и (как большинство современных лингвистов) признает звательный падеж и падежную систему считает семикомпонентной. Установлено, что аутентичность звательного падежа и есть дифференционным признаком речевогго этикета украинцев.

***Ключевые слова**: концепция, звательный падеж, комумникативний дискурс, речевой етикет , норма литературной речи.*

Communication is one of the means of social interaction. Modern science determines communication as the exchange of information, interaction and perception. The ability of being the interlocutor was highly valued in the past and is still valued at present. "Faux pas" of communication are provoked by the violation of behavior cultural standards, ethical and aesthetic norms of the linguistic use and / or non-native means of communicative interaction. Person's success depends on communicative skills adjusted to different communication situations. Each sphere of human communication serves a special system of language etiquette. In Ukrainian Linguistics, there's a profound discourse on functionality of the appeal, its grammatical identity and linguo-pragmatic aspect.Ogienko, P. Dudyk, I. Vychovanets, K. Gorodenska, M. Skab, S. Bogdan, A. Kovtun studied the target language in terms of identifying the consequences of socio-historical and cultural influence on secular, cleric and scientific communication.As most modern linguists state – Ukrainian the functions of naming and addressing are morphologically different. There is a special case – vocative, which is applied to singular person masculine and feminine. Nevertheless, if the form of appeal may be argued, the peculiarity of the vocative case is not discussed, as it serves the essential differentiating feature of language etiquette of Ukrainians. Alas, this long-standing feature of linguistic etiquette continues to disappear from Ukrainian linguistic sky. The results of observations and sociolinguistic studies have revealed that schoolchildren, young people, middle-aged people and urban population do not use vocative case. Ignoring the climax is evidence of disrespect for the native language, a sign of indulgence in one's own speech. Thus, linguistic etiquette and form of appeal in particular is not only general and functional, but also individual, differentiated phenomenon, since every person picking from the national linguistic treasury chooses the most appropriate for particular discourse etiquette word or expression, and inevitably modifies this choice with own preferences, that is creatively.

***Key words:** concept, clinical case, communicative discourse, language etiquette, norm of literary language.*

УДК 378.147

Сідун Мар'яна Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Моргун Ірина Валентинівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Автори досліджують проблему організації самостійної роботи студентів по вивченню іноземної мови як обов'язкового виду навчальної діяльності. Показано її місце у механізмі оволодіння професійно-орієнтованою іншомовною лексикою. З'ясовано роль інтерактивних методів навчання у процесі самостійної роботи. Обґрунтовується необхідність подальшої розробки шляхів досягнення ефективності засвоєння термінології в контексті європейської інтеграції вищої освіти України.

***Ключові слова:** вивчення, інтерактивні методи навчання, позааудиторна робота, самостійна робота, мотивація.*

Постановка проблеми. В сьогоднішніх умовах зростає потреба у спеціалістах, які вільно володіють іноземною мовою. Це вимагає істотного посилення самостійної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуючись у житті суспільства. Значні зміни в організації освітнього процесу, умовах праці викликають потребу у навчанні протягом усього життя, а отже, висувають на перший план здатність і вміння людини до самоосвіти, самостійної навчальної діяльності, пізнавальної самостійності. Роль самостійної роботи та самостійної навчальної діяльності в наш час настільки значна, що ця проблема вимагає щоразу нових підходів. Зростає роль самостійної роботи в умовах кредитно-модульної системи, яка передбачає відведення достатньої кількості матеріалу на самостійне опрацювання з наступним його контролем. У Положенні про кредитно-модульну систему організації навчального процесу йдеться про посилення ролі самостійної роботи студентів у навчальному процесі. Все це спонукає до пошуку нових методів організації самостійного вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми орагнізації самостійної роботи (самостійної навчальної діяльності, самоосвіти тощо), шляхи підвищення її результативності та дослідження можливостей надання студентам самостійності у навчанні завжди були в полі зору методистів. Зокрема, проблеми організації самостійної роботи висвітлюються у роботах І.О. Зимньої, А.В. Родинко та ін. Так, С.М. Кустовський та інші наголошують на тому, що самоосвіта (самонавчання) – це самостійна навчальна діяльність, яка керується та спрямовується мотивацією. Опанування іноземною мовою мотивується зовнішніми факторами. Але ефективність самоосвіти залежить від формування внутрішньої мотивації [3, с.36]. Самоосвіта набуває особистісний характер. Реально отриманий в процесі навчання результат виступає як нове знання, новий засіб дії.

В той же час, науковці фактично не досліджували самостійну роботу майбутніх фахівців з вивчення іноземної мови з точки зору її можливостей щодо покращення знань іншомовної термінологічної професійної лексики та навичок її використання у подальшій практичній діяльності в контексті безперервності освіти.

Мета статті: розгляд складових роботи студентів у позааудиторний час як обов'язкового виду їхньої навчальної діяльності, дослідження місця такої діяльності у механізмі оволодіння професійно-орієнтованою іншомовною лексикою.

Результати дослідження. Успіх самостійного навчання залежить від низки психологічних факторів: мотивації навчальної

діяльності, довільності пізнавальних процесів сприйняття, уваги, уявлення, пам'яті, мислення, наявності необхідних вольових якостей, а також інтелектуального розвитку. Серед провідних мотивів, які спонукають студентів займатися самостійною навчальною діяльністю, є такі: прагнення отримувати актуальну інформацію з новітніх джерел, яка не забезпечується у багатьох випадках тією навчальною літературою, що пропонується; прагнення більш вільно обирати зміст навчальної діяльності; бажання самостійно працювати над удосконаленням професійних якостей тощо [5, с.109].

Провідне значення для активізації самостійної пізнавальної діяльності щодо вивчення мають підручники та навчальні посібники, які повинні формувати правильне розуміння студентами необхідності самостійної роботи, визначати обсяг, структуру і зміст навчального матеріалу, який виноситься на самостійне вивчення, а також містити методичні рекомендації щодо організації виконання програми самостійної роботи, форми контролю і критеріїв її оцінювання [2, с.159]. Вони активізують, стимулюють самостійну пізнавальну діяльність студентів за допомогою змісту текстового матеріалу (актуальність, науковість) і форми (проблемність завдань, оформлення тощо). Таким чином, виникає необхідність приділити увагу роботі по вдосконаленню навчальних посібників, методичних рекомендацій, вказівок, термінологічних словників з метою активізації самостійної роботи.

Організація самостійної роботи буде правильною тільки з урахуванням потреб самих студентів в оволодінні іноземною мовою, при правильній постановці завдань, виконання яких потребує певних зусиль. Завдання викладача – допомогти студенту стати суб'єктом самостійної навчальної діяльності, тобто самому визначати цілі, обирати засоби, корегувати, оцінювати, нести відповідальність за свої дії і результат. Тому ціль занять та способи її досягнення повинні визначатися з позицій самого студента, з урахуванням його інтересів, потреб, індивідуальних особливостей. Викладач має з'ясувати, як студенти уявляють самостійну роботу під час вивчення іноземної мови та допомогти їм оволодіти раціональними прийомами для її виконання.

В процесі організації самостійної роботи слід пам'ятати, що головною метою навчання іноземним мовам студентів ЗВО є формування та розвиток їх комунікативної культури і навчання практичному оволодінню іноземною мовою. Завдання викладача полягає у створенні умов для практичного оволодіння мовою у професійному спілкуванні майбутніх фахівців і у виборі таких методів навчання, які дозволили б кожному студенту проявити свою активність та творчість. Викладачеві також необхідно активізувати пізнавальну діяльність студентів. Проте, не завжди студенти виявляються готовими працювати самостійно. Багато студентів визнають, що їм не вистачає вмінь правильної організації самостійної роботи, деякі студенти не вміють правильно розподіляти вільний час. Тому основна роль у формуванні вмінь працювати самостійно належить викладачеві, який демонструє прийоми самостійної роботи на аудиторних заняттях і організовує самостійну діяльність студентів. При цьому у викладачів виникають певні проблеми, серед яких – труднощі визначення відповідних методичних прийомів, вибору адекватних форм самостійної роботи, управління самостійною роботою.

Готовність до самостійного навчання має декілька взаємозалежних та взаємопов'язаних компонентів: психологічний компонент (мотивація, ставлення до даної діяльності, інтелектуальні можливості та здібності, вольовий потенціал, саморегуляція); комунікативний компонент (комунікативна компетенція); методологічний компонент (засвоєння методів та прийомів самостійної діяльності, вміння орієнтуватися в цій діяльності, знання особливостей її виконання). Залежно від формування кожного з компонентів готовності розрізняють три ступені готовності: 1) готовність до копіюючої діяльності (перевага зовнішньої мотивації, низький рівень саморегуляції, форма засвоєння дій – наслідування, осмислене копіювання дій викладача, виконання вправ під його керівництвом); 2) готовність до відтворюючої діяльності (перевага зовнішньої мотивації, середній рівень саморегуляції, самостійне відтворення студентом прийому, засвоєного сумісно з викладачем, використання засвоєного прийому в аналогічних умовах діяльності); 3) готовність до власне самостійної діяльності (перевага внутрішньої мотивації, високий рівень саморегуляції, самостійне виконання різних вправ, використання прийомів у нових, але не в аналогічних умовах діяльності) [5, с.111].

Викладач має визначити рівень готовності кожного студента до самостійного навчання. Для цього проводять різні психологічні тести, анкети, бесіди, спостереження, вивчення продуктів діяльності студентів та інші. Успішне формування готовності до самонавчання передбачає: 1) спеціальну організацію навчального процесу; 2) організацію самостійної роботи як самостійної пізнавальної діяльності. Викладач має ознайомити студентів з ефективними прийомами роботи з різним матеріалом (наприклад, прийомами запам'ятовування лексики чи інформації) та різними джерелами, раціональним плануванням часу та навчальної діяльності, вмінням вести записи. Необхідно розробити та ознайомити студентів з єдиними параметрами оцінки завдань. Студент повинен критично оцінювати результати своєї роботи. Порівняння результатів самооцінки за визначеними критеріями та оцінки викладача сприятиме формуванню вмінь адекватної самооцінки. Доцільним видається також створення навчальних матеріалів як засобів управління самостійною роботою, які передбачають можливість вибору студентами обсягу і послідовності вправ з метою, наприклад, оволодіння тим чи іншим граматичним явищем. Можливість вибору означає, що студент сам визначає як ефективно виконати поставлені завдання. Підтвердження важливості самостійної роботи студенти повинні відчувати під час аудиторних занять.

На сьогоднішній час відбувається трансформація підходів щодо організації самостійної іншомовної роботи студентів. При цьому пріоритетним є використання комп'ютерних інформаційних технологій, оскільки це допомагає перетворити навчання іноземній мові у творчий процес і багато студентів починають розкриватися, перестають комплексувати і виявляють величезний інтерес до вивчення іноземної мови у руслі професійної освіти в поза аудиторний час. Таким чином, комп'ютер постає у даному ракурсі найкращим «пасивним» помічником викладачеві у навчанні іноземній мові, мета якого – інтерактивне спілкування. Використання комп'ютерних технологій навчання в організації самостійної роботи студентів має значний мотиваційний потенціал, тому барвистість і захопливість комп'ютерних програм викликає величезний інтерес у студентів. Різноманітні інтерактивні форми роботи, тематичні ігри, конкурси наукових рефератів, складання вікторин, тестів дозволяють організувати цілеспрямовану мовленнєву практику студентів у різних формах і режимах роботи із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Організована навчально-дослідницька діяльність студентів у процесі оволодіння іншомовним професійним спілкуванням передбачає підготовку студентами рефератів, написання наукових статей, тез, підготовку тестів, вікторин, творчих робіт, мультимедійних презентацій за професійним спрямуванням, що є логічним продовженням вивчення іноземної мови під час авдиторних занять.

Успішному засвоєнню навчального матеріалу під час самостійної роботи майбутніх фахівців сприяють також і аудіовізуальні засоби навчання та виконання інтерактивних завдань через мережу Інтернет. Необхідно зазначити, що вже на етапі підготовки до аудиторних занять, коли студенти опрацьовують спеціальну літературу і збирають інформацію для подальшого спілкування, проявляється інтерактивний характер самостійної роботи. Викладач має підбирати нестандартні завдання з метою створення передумов для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і надихати їх на виконання таких завдань поза аудиторією. Не викликає сумніву той факт, що творчі завдання допомагають розкрити приховані можливості студентів для досягнення успіху у вивченні навчального матеріалу. Заслуговує на

увагу рекомендація щодо самостійного читання студентами наукового тексту з виходом в усне чи письмове мовлення; працювати зі словниками та іншою довідковою літературою [6, с. 301].

Беззаперечним є також той факт, що під час самостійної роботи у студента виникає потреба у взаємодії з викладачем, наприклад, для отримання додаткового пояснення завдання чи консультації в разі виникнення певної проблеми, оскільки одним із обов'язків викладача є полегшувати студентам самостійну роботу. Якщо завдання для самостійної роботи мають груповий характер, то контроль і звіт про виконану студентами роботу мають бути суто індивідуальними [2, с. 159]. Тобто, звіт про виконання завдання може бути у формі тесту з фахової лексики, складання плану до прочитаного, переклад на рідну мову або підбір дефініцій за допомогою словника, але він без сумніву передбачає взаємодію між студентом і викладачем.

Крім іншого, слід зупинитись на організаційно-методичних і матеріально-технічних проблемах, які мають місце у вищій школі. Слід зазначити, що кількість аудиторних занять з іноземної мови для студентів поступово зменшується та є недостатньою для ефективного засвоєння фахової лексики. Щодо матеріального забезпечення, то такі види діяльності, як презентація проектів або прослуховування відеозапису чи перегляд навчального відеофільму неможливі без спеціально обладнаних аудиторій, що, на жаль, є проблемою в багатьох ЗВО.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Самостійне вивчення іноземної мови дозволяє студентам підтримувати і розвивати систему їхньої безперервної мовної освіти, забезпечує можливість підтримувати й удосконалювати свій мовний рівень. Вдосконалення організації самостійної роботи студентів з іноземної мови заслуговує на увагу як науковців, так і практиків. Перспективою ж подальших досліджень є проблеми, пов'язані із розробкою та засобів для вдосконалення самостійної роботи студентів з метою оволодіння ними іноземною лексикою відповідно до особливостей подальшої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Болонський процесс : документи. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 168 с.
2. Иващик Е. А. Самостоятельная внеаудиторная учебная работа студентов как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам в вузе / Е. А. Иващик // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции / Сб. науч. тр. Моск. гос. лингв. ун- та. – 2005. – Вып. 42. – С. 32-42.
3. Кустовський С. М. Удосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх економістів: результати експериментальної перевірки авторської моделі / С. М. Кустовський // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 6. – С. 48-53.
4. Малихін О. В. Психологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного закладу освіти / О. В. Малихін // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : Зб. наукових праць. – Вип. 31 / За заг. ред. М.Б. Євтуха. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 104-111.
5. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие / О.Б.Тарнопольский, С.П.Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

References

1. Bolonskyi protsess : dokumenty. (2004) [Bologna process: documents.]. K.: View Europe. Un-th/. .
2. Yvashchyk E. A. Samostoiatelnaia vneaudytornaia uchebnaia rabota studentov kak sredstvo sovershenstvovanyia uchebno-vospytatelnoho protsessa po ynostrannыm yazыkam v vuze [Independent self-study educational work of students as a means of improving the teaching and educational process in foreign languages in the university] / E. A. Yvashchyk // Formyrovanye kommunykatyvnoi ynoiazыchnoi kompetentsyy / Sb. nauch. tr. Mosk. hos. lynhv. un- ta. – 2005. Vыp. 42. S. 32-42.
3. Kustovskyi S. M. Udoskonalennia samostiinoi navchalnoi diialnosti maibutnikh ekonomistiv: rezultaty eksperymentalnoi perevirky avtorskoi modeli [Improvement of independent educational activity of future economists: results of experimental verification of the author's model] / S. M. Kustovskyi // Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka. Seriia : Pedahohika. 2006. № 6. S. 48-53.
4. Malykhin O. V. Psykholohichni osnovy orhanizatsii samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv v umovakh vyshchoho pedahohichnoho zakladu osvity [Psychological bases of organization of independent educational activity of students in conditions of higher pedagogical institution of education] / O. V. Malykhin // Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia : Zb. naukovykh prats. Vyp. 31 / Za zah. red. M.B. Yevtukha. K. : Vyd. tsentr KNLU, 2006. S. 104-111.
5. Tarnopolskyi O. B. Metodyka obuchenyia anhlyiskomu yazыku dlia delovoho obshchenyia: Uchebnoe posobye [Methods of teaching English for business communication: Textbook]/ O. B. Tarnopolskyi, S. P. Kozhushko. K. : Lenvyt, 2004. 192 s.

В статье определена и исследована проблема организации самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка как обязательного вида их учебной деятельности. Выяснено ее место в механизме овладения профессионально-ориентированной иноязычной лексикой. Раскрыта роль интерактивных методов обучения в процессе самостоятельной работы. Обосновывается необходимость дальнейшей разработки путей достижения эффективности усвоения терминологии в контексте европейской интеграции высшего образования Украины и перехода вузов на кредитно-модульную систему оценивания.

Ключевые слова: *изучение, интерактивные методы обучения, внеаудиторная работа, самостоятельная работа, мотивация.*

The role of independent work and independent educational activity is so considerable presently that this problem demands everything new approaches. The role of independent work in the conditions of credit and modular system which provides assignment of enough material on independent study with the subsequent his control grows.The purpose of article is consideration of the students making works in pozaauditorny time as obligatory type of their educational activity, research her place in the mechanism of mastering the professional focused foreign-language lexicon. The author has shown in article that success of independent training depends on a number of psychological factors: motivations of educational activity, randomness of informative processes of perception, attention, representation, memory, thinking, existence of necessary strong-willed qualities and also intellectual development.The organization of independent work will be correct only taking into account needs of students for acquisition of a foreign language, at the correct statement of tasks which performance demands certain efforts.For activization of independent cognitive activity on studying textbooks and manuals which have to form the correct understanding students of need of independent work have the leading value.The main role in formation of abilities to work independently belongs to the teacher who shows methods of independent work on classroom occupations and will organize independent activity of students. At the same time the teacher has to determine the level of readiness of each student for independent training. For this purpose carry out various psychological tests, questionnaires, conversations, observation, studying of products of activity of students and others.For today's time there is a transformation of approaches to the organization of independent foreign-language work of students. At the same time

use of computer information technologies is priority. Successful assimilation of a training material during independent work of future experts is promoted as well audiovisual tutorials and performance of interactive tasks on the Internet.In general the independent learning of foreign language allows students to support and develop the system of their continuous language education, provides an opportunity to support and improve the language level. Prospect of further researches are the problems connected with development and means for improvement of independent work of students for the purpose of mastering by them foreign lexicon according to features of further professional activity.

Key words: *interactive teaching methods, extracurricular work, independent work, motivation*

УДК: 378.147:372.4

Теличко Наталія Вікторівна
доктор педагогічних наук,доцент,
Мукачівський державний університет
Котубей Віта Федорівна
викладач, Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету, м. Мукачево

ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано основні психолого-педагогічні дослідження, пов'язані з комунікативною культурою вчителів початкових класів .Систематизовано та класифіковано термін «культура» за певними групами (описові, історичні, нормативні, ціннісні, психологічні, в контексті теорії навчання, структурні, ідеологічні, символічні). Розкрито особливості та специфічні характеристики комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: *спілкування, культура, комунікативна культура, молодші школярі, учителі початкових класів, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Основною характеристикою сучасної освітньої ситуації є пошуку шляхів реалізації провідної ідеї модернізації системи освіти – ідеї розвитку особистості, формування механізмів розвитку та саморозвитку системи освіти, перетворення освіти на дієвий чинник розвитку суспільства. Спілкування, ефективність якого визначається розвиненістю комунікативної культури його учасників, є ключовим видом взаємодії учителів початкових класів та учнів, учителів з колегами, учнів між собою. Знання, практичні вміння учителів початкових класів транслюються учням початкової школи лише за допомогою системи живого та безпосереднього спілкування зі школярами. Значущість проблеми формування комунікативної культури посилюється в контексті гуманізації сучасної освіти, що характеризується підвищенням інтересу до питань самореалізації особистості та формування особистості як суб'єкта культури та діяльності. Комунікативна культура як професійно значуща якість особистості, пронизує всю професійну діяльність педагога, оскільки жодна з її функцій та видів не може здійснюватися поза межами педагогічної взаємодії.

Підсилюється актуальність педагогічної взаємодії й тим, що європейський вектор суспільного розвитку, належність до глобалізованого світу, багатонаціональність та розмаїття культур у нашій державі зумовили нагальну необхідність розвитку всіх сторін комунікативної культури, що є однією з найважливіших професійних рис сучасного фахівця. В освітній сфері відбувся перехід початкової школи на новий Державний стандарт початкової загальної освіти другого покоління, який вимагає суттєвої трансформації освітнього процесу, що зумовило нові вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи. Тому необхідним є визначення особливостей формування комунікативної сфери сучасного вчителя на етапі його професійної підготовки. Адже «вчитель початкової школи має бути зразком для молодших школярів у вибудові взаємостосунків на основі діалогу, поваги, толерантності. Саме від сформованості комунікативних умінь та досвіду (запитувати, повідомляти, заперечувати, відповідати, переказувати тощо) залежать успіхи школяра в оволодінні знаннями з інших предметів, підвищення культуромовного рівня, розширення світогляду, ефективна соціальна адаптація» [12].

Мета статті: визначення, тлумачення й оцінка основних термінологічних комунікативних понять, які є базовими для формування комунікативної культури майбутніх учителів початкової школи в процесі навчання; розкриття педагогічної сутності, особливостей та виокремлення елементів комунікативної культури вчителів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові основи професійної підготовки вчителів початкових класів відображені в дослідженнях О. Абдулліної, А. Алексюка, І.Зязюна, Н .Ничкало, В.Семиченко та ін., які розкрили сутність та специфіку педагогічної діяльності. Проблеми гуманізації та гуманітаризації професійно-педагогічної підготовки аналізувалися в наукових пошуках А. Богуш, О. Савченка, О. Сухомлинської та ін. Дослідженню проблеми професійно важливих якостей майбутніх педагогів та формуванню комунікативної культури майбутнього вчителя присвячені численні праці науковців (В. Буряк, Л. Кондрашова, З. Курлянд, С. Литвиненко,

О. Плахотник, Р. Хмелюк та ін.), у яких розглянуто ключові аспекти процесів педагогічного спілкування, сприймання та розуміння у системі «вчитель – учень» (І. Богданова, Л. Міщик, Г. Нагорна, Г. Троцко та ін.); педагогічного такту (Н. Кузьміна, І. Синиця, М. Страхова та ін.); закономірності формування в учителів початкових класів комунікативних навичок і вмінь у процесі професійної підготовки (Н. Волкова, Ю. Вторнікова, К.Касярум та ін.). Однак потреба в розробці теоретичних і практичних аспектів цієї проблеми, уточненні поняття «комунікативна культура» майбутніх учителів початкових класів залишається досить актуальною, що зумовлено постійним зростанням вимог до рівня підготовки фахівців.

Результати дослідження. Феномен комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів як предмет науково-педагогічних досліджень необхідно розглядати в декількох аспектах: визначення структури та умов формування комунікативних умінь педагога, дослідження проблеми взаєморозуміння між педагогами та учнями, дослідження проблеми педагогічної етики і такту та ін. Педагогічна сутність комунікативної культури розглядається нами в контексті загального феномена культури як структуротвірного чинника всіх галузей життєдіяльності людського суспільства, зокрема й комунікативної культури педагогічних кадрів у сфері початкової освіти. Категорія культури розглядається О. Жирун як *феномен*, оскільки є багатозначним, системним поняттям, що охоплює абсолютно всі сфери буття людини, і з'явилася лише з появою людського суспільства [14, с. 102]. Як доцільно зазначає О. Гаврилюк, культуру необхідно розглядати в контексті її значень як сукупності духовних, художніх, творчих досягнень соціуму; як вияв високого рівня

розвитку особистості й людства [11, с. 9].

Систематизація та класифікація терміну «культура» дає змогу диференціювати його за такими групами:

1) описові – визначення терміну «культура» розглядається як сума різноманітних видів і форм життєдіяльності в контексті звичаїв, вірувань, знання шляхів пристосування до соціального і природного оточення;

2) історичні визначення, які пов'язують з виявленням ролі традицій і соціальної спадщини як передумов для сучасної епохи; культура є результатом історичного розвитку, що передається від покоління до покоління у вигляді символів, організацій, спільної діяльності, поглядів, вірувань;

3) нормативні визначення як значення конкретних правил і норм, в контексті розуміння культури як способу життєдіяльності особистості в певному соціумі (суспільстві) [18, с. 144];

4) ціннісні визначення охоплюють культуру народу як матеріальні та соціальні цінності групи людей, їхніх інститутів, звичаїв, поведінки;

5) психологічні визначення пов'язуються з вирішенням особистістю конкретних проблем у контексті психологічного знання. В цьому аспекті культура є особливим пристосуванням до природного оточення, економічних, соціальних потреб та здійснюється на основі культурної діяльності;

6) визначення на основі різних теорій навчання передбачає розгляд культури як поведінки, яка набувається особистістю в процесі виховання і навчання, а не лише в розрізі її біологічного чинника;

7) структурні визначення розуміються як система особливих ознак, що виявляються в їхньому взаємозв'язку. Модель культури в цьому аспекті є сукупністю матеріальних і нематеріальних культурних ознак, організованих навколо базисних потреб, які утворюють різні соціальні інститути;

8) ідеологічні визначення культури представлені як різноманітні ідеї, що передаються між індивідами за допомогою особливих дій (слів, жестів);

9) символічні визначення культури розглядаються з позицій організації різних феноменів (матеріальних предметів, дій, ідей, почуттів), які виявляються у використанні символів або залежать від цього [10, с. 92].

На основі цього, доцільним є виокремлення конкретних аспектів культури, необхідних для конкретизації сутності комунікативної культури вчителів початкових класів:

1) комунікативна культура вчителів початкових класів в контексті їхніх духовних і моральних цінностей, ідеалів, норм;

2) комунікативна культура вчителів початкових класів в контексті їхніх знань, умінь, навичок, що виявляються в професійній діяльності як комунікативній діяльності [14, с. 103];

3) комунікативна культура вчителів початкових класів у контексті особистісних якостей і здібностей щодо розуміння взаємозв'язку особистості та природи, особистості й соціуму.

У контексті дослідження розглядаємо культуру як структуротвірний сплав, що охоплює ціннісні, діяльнісні та особистісні аспекти культури вчителів початкових класів, що не має однозначного й універсального визначення, однак виявляється в різноманітних сферах їхнього професійного життя. Конкретизація культури в аспекті педагогічної діяльності постає в нерозривній єдності з культурою педагогічного спілкування. Тому необхідним є аналіз і встановлення співвідношення понять «спілкування» і «комунікація» в психолого-педагогічних дослідженнях.

Так само як і культура, комунікація є багатоплановою та здійснюється в міжособистісній, публічній, масовій формах. Ключовими функціями комунікації є *спонукальна* (особлива роль відводиться переконанню, навіювання, наказу, прохання), *інформативна* (передача істинних або помилкових відомостей), експресивна (збудження або зміна характеру емоційних переживань), *фактична* (встановлення або підтримки можливості комунікативного контакту) [13, с. 65]. У цьому розрізі, для виявлення педагогічної сутності комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів необхідно звернути увагу на ті види комунікацій, які безпосередньо пов'язані з діяльністю вчителів початкової школи – міжособистісна комунікація, комунікація малих учнівських груп, комунікація організацій та об'єднань шкільних учнівських колективів, (корпоративна) масова комунікація [16, с. 190].

Педагогічне спілкування є основним інструментом професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів. Воно виявляється абсолютно в усіх видах педагогічної діяльності та саме від володіння його інструментами залежить успіх, ефективність і професійна майстерність педагогічної діяльності вчителя [17, с. 82]. З цією метою у визначенні поняття «комунікативна культура вчителя початкових класів», ми свідомо виокремлюємо культуру педагогічного спілкування, розглядаючи його в аспекті широкого вживання терміну «комунікація». Ототожнюючи поняття «комунікація» і «спілкування», констатуємо, що комунікативна культура вчителя початкових класів є синонімом культури педагогічного спілкування.

Підхід до феномену «спілкування – комунікація вчителів початкових класів» у психолого-педагогічній літературі пов'язаний з розумінням «спілкування» у взаємозв'язку з діяльністю, оскільки спілкування, в усіх його формах є специфічною формою спільної діяльності людей [15, с. 54]. Категорія «спілкування – комунікація» є самоцінним поняттям, яке не слід асоціювати лише з діяльністю. Теоретично, в основі спілкування є мета, спрямована на організацію процесу спілкування, яке необхідне для взаємного обміну наявними почуттями, спільними спогадами, обговорення або просто висловлення підтримки та співчуття. Специфіка диференціацій у розумінні «діяльності» та «спілкування» як категорій психолого-педагогічної науки визначається відмінністю «об'єкт – суб'єктних» відносин, які полягають в тому, що діяльність схематично визначає формула «суб'єкт – об'єкт», а спілкування визначається формулою «суб'єкт – суб'єкт» [17, с. 111]. Специфіка спілкування полягає в тому, що в ньому немає об'єкта, оскільки кожна із взаємодіючих у спілкуванні особистостей розглядається як активний суб'єкт процесу, що визначає його динаміку і зміст [18, с. 237].

У межах сучасної психолого-педагогічної науки диференційовані дві основні форми спілкування: розуміння спілкування як інструменту організації діяльності та розгляд спілкування в аспекті задоволення потреб особистості в живому контакті [16, с. 190]. Тобто вчитель початкових класів є активним учасником професійно-педагогічного спілкування з позицій організатора й керівника педагогічним процесом. У цьому випадку спілкування розуміється як система заходів, спрямована на взаємодію вчителя та молодших школярів, зміст якої визначається взаємним обміном інформацією, спрямованим на пізнання особистісних основ учнів у межах виховного впливу.

Розглядаючи професійно-педагогічну комунікацію в сучасних умовах, Н. Волкова характеризує комунікативну культуру в аспекті культури відносин, яка виявляється в загальнолюдській культурі на основі зв'язків у галузі освіти, діяльності та спілкування. У цьому контексті комунікативна культура є динамічною системою цінностей, що формує способи творчої діяльності [10, с. 39]. Педагогічна сутність комунікативної культури вчителя початкових класів виявляється в його комунікативній діяльності, пов'язаній з процесом організації педагогічного спілкування.

Нині в контексті останніх досліджень у галузі педагогічного та соціально-культурологічного знання виокремлені функції спілкування, які характеризуються як інформаційно-комунікативна, регулятивно-комунікативна, афективно-комунікативна.

Виокремлюються ще й такі функції: *комунікативна* (обмін інформацією між індивідами, що спілкуються), *інтерактивна* (організація взаємодії між учасниками процесу спілкування), *перцептивна* (організація процесу сприйняття партнерами один одного і встановлення на цій основі взаєморозуміння) [17, с. 45]. Процес спілкування передбачає одночасну реалізацію всіх функцій. Професіоналізм учителів початкових класів у володінні комунікативною культурою виявляється в умінні встановлювати

гуманістичні, особистісно зорієнтовані взаємовідносини з учнями, батьками та колегами; в орієнтації вчителів на виявлення і визнання позитивних якостей учнів, їхніх сильних сторін; здатності до емпатії, в розумінні й урахуванні емоційного стану інших; здійснювати позитивний зворотний зв'язок, мотивувати учнів на діяльність і досягнення в ній конкретних комунікативних умінь (спілкування, запитання і відповіді в процесі спілкування, активно слухати, оцінювати, підтримувати тощо) [18, с. 237]; здатності контролювати емоційний стан. Таким чином, у структуру комунікативної культури вчителя початкових класів входить: система соціальних норм і правил; знання і володіння комунікативними нормами і правилами; знання індивідуальних особливостей молодших школярів, знання власних комунікативних якостей; уміння володіти комунікативною ситуацією [15, с. 197]; система духовних цінностей та ставлень до учнів початкової школи як до цінності; продукти матеріальної та духовної праці, комунікативний ідеал.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, мистецтво спілкування має велике значення для продуктивності професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Закономірне підвищення ролі комунікативної культури майбутнього вчителя початкової школи змушує посилити увагу до розвитку його комунікативних здібностей і, передусім, уміння встановити контакти з учнями.

Перспективним, на наш погляд, є дослідження шляхів удосконалення комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів, розробка нових методик для цілеспрямованого формування цього феномену у студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
2. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Гаврилюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. –Режим доступу: www.mon.gov.ua
4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. пед. ун-ту, 2003. – 192 с.
5. Жирун О. А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності / О. А. Жирун // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 100–104.
6. Науково-предметна підготовка магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» : навч. посіб. / [за ред. О.А. Федій] – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 304 с.
7. Смакота Л. Р. Складові професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Л. Р. Смакота // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка: Педагогічні науки. – 2005. – Вип. 63. – С. 189–193.
8. Філоненко М. Психологія спілкування : навч. посіб. / М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
9. Юрченко Н. М. Підготовка майбутнього вчителя до формування комунікативних умінь молодших школярів / Н. М. Юрченко // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – №10. – 2014. – С. 235-240.

References:

1. Volkova, N. P., (2006). Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: navch. posib. [Professional-pedagogical communication]. Kyiv: Akademiia.
2. Havryliuk, O. O., (2007). Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy pozaaudytornoi roboty [Formation of communicative culture of future teachers by means of non-auditing work]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. : 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kirovohrad.
3. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity [State standard of elementary general education]. URL: www.mon.gov.ua
4. Dubaseniuk, O. A., (2003). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti [Professional training of the future teacher for pedagogical activity]. Zhytomyr: Vyd-vo Zhytomyrskoho derzh. ped. un-tu.
5. Zhyrun, O. A., (2010). Pedahohichna komunikatsiia v aspekti profesiinoi identychnosti [Pedagogical communication in the aspect of professional identity]. Bulletin of the NTUU «KPI». Philosophy. Psychology. Pedagogy, 1, p. 100–104.
6. Fedii, O. A., (2014). Naukovo-predmetna pidhotovka mahistriv spetsialnosti «Doshkilna osvita» [Scientific-subject preparation of masters of the specialty «Preschool education»]. Kyiv: «Tsentr uchbovoi literatury».
7. Smakota, L. R., (2005). Skladovi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Components of professional competence of future teachers of elementary school]. Scientific notes of KDPU them. V. Vynnychenko: Pedagogical sciences, 63, p. 189–193.
8. Filonenko, M., (2008). Psykholohiia spilkuvannia [Psychology of communication]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
9. Yurchenko, N. M., (2014). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do formuvannia komunikatyvnykh umin molodshykh shkoliariv [Preparation of the future teacher for the formation of communicative skills of junior pupils]. Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Psychological-pedagogical sciences, 10, p. 235–240.

В статье проанализированы основные психолого-педагогические исследования, связанные с коммуникативной культурой учителей начальных классов. Систематизирован и классифицирован термин «культура» по определенным группам (описательные, исторические, нормативные, ценностные, психологические, в контексте теории обучения, структурные, идеологические, символические). Раскрыты особенности и специфические характеристики коммуникативной культуры будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: *общение, культура, коммуникативная культура, младшие школьники, учителя начальных классов, профессиональная подготовка.*

The main psychological and pedagogical researches connected with the communicative culture of primary school teachers have been analysed in the article. Culture as a structure-forming factor including the axiological, activity and personal aspects of the primary school teachers' culture, reveals itself in various spheres of human life. The term «culture» in certain groups (descriptive, historical, normative, evaluative, psychological, in the context of the theory of learning, structural, ideological, symbolic) has been systematized and classified. The peculiar features and specific characteristics of the future primary school teachers' communicative culture have been revealed. The process of specifying the culture in the aspect of pedagogical activity appears in inseparable unity with the pedagogical communication culture. The phenomenon of the future primary school teachers' communicative culture as a subject of scientific and pedagogical research has been viewed from several aspects: the definition of the structure and conditions for the teacher communicative skills formation, the study of the problem of mutual understanding between teachers and students, the study of

the problem of pedagogical ethics and tact.Pedagogical essence of the future primary school teachers' communicative culture is revealed through his / her communicative activity associated with the process of pedagogical communication organization. There is a system of social norms and rules in the structure of the primary school teachers' communicative culture; knowledge and mastering of communicative norms and rules; knowledge of individual characteristics of junior schoolchildren, knowledge of their own communicative qualities; ability to control the communicative situation; the system of spiritual values and valuable attitudes towards primary school students; products of material and spiritual labour, communicative ideal.

***Key words**: communication, culture, communicative culture, junior schoolchildren, elementary school teachers, vocational training.*

УДК 378.14

Товканець Ганна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

МОВНА ОСВІТА В СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

В статті розглядається проблема мовної освіти в структурі професійної підготовки майбутнього педагога. Визначено, що мовна підготовка в умовах вищої школи є багатоаспектним феноменом, сутність якого розкривається в історико-культурному, інституціональному, системно-структурному аспектах. Підкреслено, що зміст мовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи полягає у формуванні комунікативної компетентності, здатності до розуміння чужих і продукування власних програм комунікативної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, активній взаємодії з іншими мовленнєвими суб'єктами, уміння володіти різновидами стилів мовленнєвого спілкування в ситуаціях запобігання та врегулювання конфліктів. Зроблено висновок, що мовний освітній простір на сьогодні вбачається організованим у такий спосіб, щоб у ньому відображалася мовна політика, яка б сприяла зміцненню позицій рідної мови, відкривала нові можливості для особистісного розвитку та професійного становлення особистості.

***Ключові слова:** мовна освіта, майбутній педагог, професійна підготовка, комунікативна компетентність.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасної освіти робить усе актуальнішим вирішення проблеми оцінки професійності педагога, рівня його професійної компетентності, перспектив кар'єрного зростання, можливостей педагогічного удосконалення. Культурна спадщина народу та мовна підготовка є важливим компонентом педагогічної готовності майбутнього вчителя, джерелом інтелектуального й духовного збагачення, поштовхом до творчої діяльності, самоствердження й усвідомлення себе як визначального суб'єкта впливу на мислення і свідомість дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми формування мовної культури знаходиться в центрі уваги багатьох науковців (Н.Бабич, О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Варзацька, Н. Голуб, А. Коваль, Н. Лазаренко, В. Мельничайко, Л. Паламар, М.Пентилюк, О.Попова, Г. Сагач, Г. Ткачук та ін.). На основних загальнодидактичних та лінгводидактичних принципах навчання зосереджують увагу М.Пентилюк, А.Нікітіна, О.Горошкіна, спираючись на лінгвістичні, педагогічні та психологічні розробки вітчизняних та зарубіжних вчених, чинні державні документи в галузі мовної освіти. Проблему професійної підготовки майбутніх педагогів та формування їх комунікативної компетентності досліджують сучасні українські вчені: І. Бех, В. Бобрицька, В. Будак, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Луговий, Е. Лузік, В.Кузь, О. Олексюк, О. Пєхота, Л. Пуховська, С. Сисоєва та інші. Багато вітчизняних та зарубіжних дослідників акцентують увагу на культурі мовлення педагога та особистості загалом. Референтна рамка Європейського профілю мовної педагогічної освіти [6] включила 40 дескрипторів, що складають комплекс компетенцій європейського педагога з точки зору його професійної підготовки. В сучасному соціально-економічному міжнародному просторі мовна освіта педагога, зокрема вчителя початкової школи, набуває нового змісту, що і стало предметом нашого дослідження.

Меті статті: обґрунтувати роль і зміст мовної освіти у структурі підготовки вчителя початкової школи.

Результати дослідження. Проведені міжнародні дослідження в Саутгемптонському університеті на замовлення Європейської Комісії внесли значний вклад в обґрунтування Європейського профілю мовної педагогічної освіти [5; 11], у якому виокремлено ознаки такої освіти:

знання і розуміння: методика навчання мови, діяльнісні методи та засоби; розвиток критичного і пізнавального підходів до викладання і навчання; знання мови; застосування інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічному процесі, а також для планування власної діяльності, організації діяльності та використання ресурсів, пошукові вміння; застосування різних способів оцінювання і фіксації освітніх результатів студентів; критичне оцінювання програм, адаптованих до національних або регіональних особливостей, з точки зору досягнення цілей та розв'язання завдань і досягнення результатів; теорія і практика внутрішнього та зовнішнього оцінювання програми;

стратегії та вміння: способи адаптації педагогічних підходів до педагогічної ситуації та індивідуальних потреб студентів; критичне оцінювання, розвиток і практичне застосування дидактичного матеріалу і засобів навчання; методика навчання; розвиток рефлексивної практики і самооцінки; розвиток самостійності у стратегії вивчення мови; способи збереження і підвищення безперервності особистої мовної освіти; практичне застосування навчальних планів і програм; об'єктивність спостереження та експертна оцінка; розвиток співпраці з освітніми установами країн, мова якої вивчається; пошукова діяльність; включення до навчальних досліджень; змістовне та мовно-інтегроване навчання; використання Європейського мовного портфелю для об'єктивної самооцінки;

цінності: соціальні та культурні цінності; різноманітність мов і культур; важливість вивчення та навчання іноземних мов і культур; навчання на засадах європейської співдружності; навчання командної діяльності, співпраці та взаємодії всередині і за межами шкільного навчання; важливість здобуття освіти протягом усього життя.

У професійній підготовці майбутнього педагога варто врахувати, що динаміка суспільного життя країни і пов'язані з нею перетворення, міждержавна інтеграція в сфері освіти, доступ до інформаційного багатства, до якісної освіти в країні і за кордоном викликають суспільну потребу в оволодінні сучасними мовами. Основні функції, які виконують сучасні мови в суспільстві, полягають у : встановленні взаєморозуміння між народами - носіями різних мов і культур; забезпеченні доступу до різноманіття світової політики і культури, в тому числі і за допомогою засобів нових інформаційних технологій.

Мовна освіта виступає як важливий інструмент успішної життєдіяльності людини в полікультурному і мультилінгвальному співтоваристві, як важливий засіб, який формує свідомість особистості, її здатність бути соціально мобільною в суспільстві і вільно «входити» у відкритий інформаційний простір. Мовне різноманіття і різноманіття культур розглядаються в даний час як один з найбільш цінних елементів світової і європейської культурної спадщини і як філософія міжкультурного соціального взаємовпливу.

Мовна освіта як процес є сукупністю його чотирьох рівнозначних сфер: «вчитель» – «учень» і «навчання мови» – «вивчення мови». Школа покликана допомогти кожній дитині усвідомити свій індивідуальний шлях оволодіння як рідною, так і нерідною мовою, стимулювати її до прояву власної активності (розумової, мовленнєвої, мисленнєвої, творчої), а вчителю – до творчого здійснення своєї професійної діяльності з метою якісного досягнення поставлених завдань.

Аналіз наукових джерел [3; 7; 9; 10] дає підстави зробити висновок, що мовна підготовка в умовах вищої школи є багатоаспектним феноменом, сутність якого розкривається в кількох площинах. В історико-культурному плані мовна освіта і мовна підготовка належать до базових архетипів європейської культури і найтісніше пов'язані з парадигмою релігійної освіти. В інституціональному плані мовна освіта і мовна підготовка виникають як одна з підсистем національних освітніх систем, що забезпечує формування необхідних практико-орієнтованих компетенцій в системі гуманітарної природничо-наукової і технічної освіти. У системно-структурному аспекті мовна підготовка є сукупністю варіативних моделей, які відрізняються за національно-культурними ознаками, професійними вимогами, а також організаційно-управлінським і навчально-методичним забезпеченням.

Зміст підготовки вчителя початкової школи щодо мовної та мовленнєвої підготовки включає сукупність різних предметів, завдання яких полягають у формуванні комунікативної компетентності педагога, здатності спілкуватися державною мовою на офіційно-діловому рівні, володіти навичками нормативного літературного мовлення (усною та писемною формою) в різних сферах комунікації, здатності до розуміння чужих і продукування власних програм комунікативної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, активній взаємодії з іншими мовленнєвими суб'єктами, уміння володіти різновидами стилів мовленнєвого спілкування в ситуаціях запобігання та врегулювання конфліктів. Комплекс дисциплін, що безпосередньо спрямовані на мовну підготовку майбутніх фахівців, зокрема спеціальності 013 «Початкова освіта», складають дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», «Українська мова з практикумом», «Іноземна мова», «Практикум з усного та писемного мовлення (іноземна мова)», «Методика навчання української мови з каліграфією», «Методика навчання літературного читання» та інші. Опосередковано формування комунікативної компетентності здійснюється на заняттях з «Педагогічної майстерності (педагогічної творчості)».

Формування та удосконалення мовних знань майбутніх педагогів щодо чіткості і правильності вживання української мови як державної, дотримання вимог культури усного й писемного мовлення та визначення типів документів за різними класифікаційними ознаками забезпечують дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» та «Українська мова з практикумом». Зміст цих дисциплін спрямований на формування вміння застосування особливостей усної і писемної форм мовлення у педагогічній діяльності, доречне поєднання вербальних та невербальних засобів спілкування, забезпечення знань правил мовленнєвого етикету в різних комунікативних ситуаціях, складання і редагування текстів документів, аналіз педагогічних термінів нормативно-правових актів з погляду їхньої доцільності, відповідності правовим поняттям, навичок оперування фаховою термінологією, редагування, корегування та перекладу наукових текстів. В процесі вивчення української мови формуються вміння застосовувати професійно профільовані лінгвістичні і літературознавчі знання як теоретичної основи початкового курсу мови навчання, іноземної мови, літературного читання та їхніх окремих змістових ліній.

Спеціальні компетенції щодо формування в учнів уміння й навичок застосування української та іноземної мов, забезпечення навчально-організаційних, загально-мовленнєвих, загально-пізнавальних, контрольно-оцінних завдань; застосовування традиційних й інноваційних методів навчання рідної й іноземної мови, добору мовних, мовленнєвих вправ, комунікативниз задач, здійснення аналізу уроку словесності в початковій школі та навчання спілкуватися державною мовою на офіційно-діловому рівні; володіти навичками нормативного літературного мовлення (його усною та писемною формою) в різних сферах комунікації, розуміння чужих і продукування власних програм комунікативної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, активній взаємодії з іншими мовленнєвими суб'єктами забезпечується дисциплінами «Методика навчання української мови з каліграфією», «Методика навчання іноземної мови», «Дидактика» та іншими. Варто підкреслити, що важливими є при цьому підготовка майбутнього педагога до навчання учнів володіти різновидами стилів мовленнєвого спілкування, здатність обирати найефективніший навчально-методичний комплекс для досягнення цілей і завдань навчання предмета/освітньої галузі в початковій школі, визначених Державним стандартом і навчальною програмою

В контексті підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності варто дослухатися до порад М. Вашуленка, що «слово мовлене не піддається практично ніякій корекції – ні в орфоепічному, ні в акцентологічному, ні в граматичному та стилістичному аспектах, за винятком мимохідь зроблених поправок у висловлюванні. І якщо дорослий слухач, учасник спілкування самостійно здійснює певною мірою цю корекцію у внутрішньому плані мовленнєвого сприйняття, то діти сприймають усе, особливо від учителя, без будь-яких внутрішніх поправок, засвоюють сприйняте і потім відтворюють у власному мовленні в такому варіанті, у такій формі, в якій вони цю інформацію сприйняли. При цьому маємо взяти до уваги ту обставину, що навчальне спілкування молодших школярів, особливо сільської школи, практично замикається на одній дорослій особистості, оскільки професіограма вчителя початкових класів є багатопредметною і особливо інтегрованою. Учитель початкових класів має допомогти учням усвідомити, що вони повинні говорити і писати зрозуміло для інших, що існують правила (норми), яких необхідно обов'язково дотримуватися кожній освіченій, культурній особистості. А тому традиційних знань з фонетики і граматики стає недостатньо, щоб успішно користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього треба знати ще й найважливіші соціальні правила, вироблені народом упродовж віків, зважати на них і використовувати у різних ситуаціях [1, с. 8].

Висновки та перспективи подальших осліджень. Мовний освітній простір на сьогодні вбачається організованим у такий спосіб, щоб у ньому відображалася мовна політика, яка б сприяла зміцненню позицій рідної мови і також відкривала нові можливості для професійного розвитку особистості. У структурі професійної підготовки майбутнього вчителя мовна освіта є чинником формування комунікативної, соціолінгвістичної та загальнокультурної компетенцій, що в умовах продуктивних реформ і переорієнтації на якісне і результативне навчання потребує наукового осмислення теоретико-методологічних засад дидактики і мови, що і буде предметом подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Вимоги до професійної мовленнєвої підготовки сучасного вчителя / М.С. Вашуленко // Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога (Матеріали регіональної науково-методичної конференції, 27 березня 2008 р.). – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С.6 – 12.

2. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

3. Локшина О.І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О.І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 19 – 33.

4. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussels : European Commission, 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: // europa. eu.int./comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.

5.OECD. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf.

6.Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L., Hilmarsson-Dunn A. The Training of Teachers of a Foreign Language : Developments in Europe. A Report to the European Commission DG Education and Culture. University of Southampton, UK. – 2002. – 186 p.

7.Kelly M., Grenfell M. European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. University of Southampton, UK. – 2004. – 124 p.

8.Turning Education Structures in Europe. General brochure [Електронний ресурс]. – 2007. – Режим доступу : http://tun-ing.unideusto.org.

9. Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to Bologna Process, Final Report – Phase 2/ Edited by Gonzales, J., Wagenaar, R. – University of Duets, University of Groningen, 2005. – P. 75.

10. The Teacher Education Curricula in the EU [Електронний ресурс]. – Brussels, 2010. – Режим доступу :http://ec.europa.eu/education/school-ucation/doc/teacherreport.pdf.

11. Zlepšování kvality vzdělávání učitelů [Електронний ресурс]. – Brussels, 2014. – Режим доступуhttps://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT

References

1. Vashulenko M.S.(2008), Vymohy do profesiinoi movlennievoi pidhotovky suchasnoho vchytelia [Requirements for professional speech training of modern teacher/pedagogist] Ways to improve the linguistic competence of modern teacher/pedagogist (Materials of regional scientific and methodical conference, March 27, 2008). Zhytomyr: Published by ZhSU named after I. Franko, P.6 - 12.

2.Klepko S.F. (2006), Filosofiia osvity v yevropeiskomu konteksti [Philosophy of Education in European Context], Poltava : POIPPO, 328 p.

3.Lokshyna O.I. (2009), Stanovlennia «kompetentnisnoi» idei v yevropeiskii osviti [Formation of "competent" idea in European education], Realization of European experience of a competent approach in higher education of Ukraine: materials of methodological seminar, K. : Pedagogical thought, P. 19 – 33.

4.European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications, Brussels: European Commission (2005), [Electronic Resource], Available at: http:// europa.eu.int./comm/education/ policies/2010/doc/principles_en.pdf [Accessed 12 February 2018].

5.OECD. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary (2005), [Electronic Resource], Available at: http://www.oecd.org/ dataoecd/47/61/35070367.pdf [Accessed 12 February 2018].

6.Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L., Hilmarsson-Dunn A. (2002), The Training of Teachers of a Foreign Language : Developments in Europe. A Report to the European Commission DG Education and Culture. University of Southampton, UK, 186 p.

7.Kelly M., Grenfell M. (2004), European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. University of Southampton, UK, 124 p.

8.Turning Education Structures in Europe. General brochure (2007), [Electronic Resource], Available at: http://tun-ing.unideusto.org [Accessed 12 February 2018].

9. Edited by Gonzales, J., Wagenaar, R. (2005), Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to Bologna Process, Final Report, Phase 2,University of Duets, University of Groningen, P. 75.

10. The Teacher Education Curricula in the EU (2010), Brussels [Electronic Resource], Available at: http://ec.europa.eu/education/school-ucation/doc/ teacherreport.pdf [Accessed 12 February 2018].

11. Zlepšování kvality vzdělávání učitelů (2014), [Electronic Resource], Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT [Accessed 12 February 2018].

В статье рассматривается проблема языкового образования в структуре профессиональной подготовки будущего педагога. Определено, что языковая подготовка в условиях высшей школы является многоаспектным феноменом, сущность которого раскрывается в историко-культурном, институциональном, системно-структурном аспектах. Подчеркнуто, что содержание подготовки учителя начальной школы состоит в формировании коммуникативной компетентности будущих учителей начальной школы, способности к пониманию чужих и выработке собственных программ коммуникативного поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, активном взаимодействии с другими речевыми субъектами, умение владеть разновидностями стилей речевого общения в ситуациях предотвращения и урегулирования конфликтов. Сделан вывод, что языковое образовательное пространство на сегодня видится организованным таким образом, чтобы в нем отражалась языковая политика, которая бы способствовала укреплению позиций родного языка, открывала новые возможности для профессионального развития личности.

Ключевые слова: *языковое образование, будущий педагог, профессиональная подготовка, коммуникативная компетентность.*

The article deals with the problem of language education in the structure of the future teacher's professional training. The characteristics of the European profile of language pedagogical education are presented as follows: knowledge of the main language categories, definition of strategies and skills, development of reflexive language practice and objective self-esteem; understanding of social and cultural values, the diversity of languages and cultures, the importance of studying and teaching foreign languages and cultures, learning on the basis of the European Commonwealth. It has been determined that language training in higher education is a multidimensional phenomenon, the essence of which is disclosed in the historical and cultural aspect (archetype of European culture), institutional aspect (subsystem of national educational systems), system and structural (a set of typologically different variational models that differ in national-cultural features, professional requirements, organizational, managerial , teaching and methodological support). It is emphasized that the content of the elementary school teacher training consists in forming the communicative competence of future teachers of the post-secondary school, the ability to communicate in the official language at the official-business level; have the skills of normative literary speech (his oral and written form) in various spheres of communication, the ability to understand others and produce their own programs of communicative behavior, adequate to goals, spheres, situations of communication, active interaction with other speech actors, ability to possess varieties of speech styles communication in situations of conflict prevention and resolution. It is concluded that the language education space today is organized in such a way that it reflects a language policy that would contribute to strengthening the position of the native language and also opened up new opportunities for the professional development of the individual. The language educational space today is organized in such a way that it reflects a language policy that would contribute to strengthening the position of the mother tongue and also opened up new opportunities for professional development of the individual.

Key words*: linguistic education, future teacher, professional training, communicative competence.*

УДК 378:373.3.011.3-051:81

Фенцик Оксана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито сутність поняття лінгвометодична компетентність вчителя початкової школи, подано його структуру. Автор визначає, що лінгвометодична компетентність вчителя початкових класів є інтегративною єдністю сформованих предметно-фахових знань, умінь і навичок та досвіду навчально-методичної роботи, готовності та здатності творчо розв'язувати професійні завдання, які необхідні для якісного проектування, організації навчально-виховної роботи та здійснення продуктивної процесуально-технологічної діяльності на уроках української мови та літературного читання. Формування лінгвометодичної компетентності – це процес набуття педагогом сукупності компетенцій (мовно-літературної, соціокультурної, предметно-методичної та технологічної, діяльнісної, прогнозувально-рефлексивної, контрольно-оцінювальної), що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність, реалізовувати і впроваджувати інноваційні методики для підвищення якості мовно-літературної освіти у початковій школі.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, професійна компетентність, методична компетентність, лінгвометодична компетентність, комунікативна та читацька компетентності молодших школярів; професійна лінгвометодична підготовка.*

Постановка проблеми. Модернізація освіти, відповідно до вимог Європейського освітнього простору, закономірно супроводжується оновленням всієї освітньої системи України. Таке реформування спонукає науковців продовжувати наукову дискусію щодо пошуку концепції підготовки майбутніх спеціалістів, удосконалення її якості, підвищення рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури вчителя тощо. Нині ідея компетентнісно спрямованої освіти в Україні є домінантою, тому гостро постає питання формування готовності й здатності майбутнього педагога організовувати освітній процес в умовах динамічних змін та різних ситуацій. Йдеться про особливі освітні результати системи професійної педагогічної освіти, в контексті яких знання є необхідною, але не достатньою умовою досягнення якісної професійної освіти. Такими результатами є компетентність та її складові - професійні і базові (ключові) компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідні науковці вітчизняної професійної початкової освіти (В. Бондар, Н. Бібік, О. Біда, Т. Байбара, М. Вашуленко, П. Гусак, С. Мартиненко, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І.Шапошнікова та інші) визначали сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів. Проблему сутності методичної компетентності науковці: І. Акуленко, Н. Бібік, Н. Глузман, Л. Коваль, А. Кузьминський, Є. Лодатко, І. Малова,О. Матяш, В. Моторіна, О. Савченко, С. Семенець, Н. Тарасенкова та ін. Методична компетентність вчителя початкових класів у навчанні молодших школярів математичної освітньої галузі стала предметом дослідження Н. Глузман, Л. Коваль, С. Скворцової і Я. Гаєвець, О. Борзенкової та ін; методична компетентність у навчанні природничої освітньої галузі (А. Бальоха, І. Вікторенко, І. Жаркова, С. Приходько). Реалізація мети мовно-літературної освітньої галузі відповідно до Державного стандарту початкової загальноосвітньої школи – формування комунікативної, читацької та інших компетентностей, розвиток особистості здобувачів початкової освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності – вимагає якісної лінгводидактичної підготовки вчителя початкових класів у вищому педагогічному навчальному закладі.

На нашу думку, лінгвометодична компетентність (деякі науковці вживають поняття «лінгводидактична компетентність») є особливою складовою професійної та предметно-методичної компетентності вчителя початкових класів. Адже освітня галузь «Мови і літератури» посідає важливе місце серед інших, оскільки загальновідомий вплив читацької та мовної грамотності учнів на успішність опанування інших навчальних предметів.

Мета статті: на підставі аналізу наукової літератури сформулювати визначення поняття «лінгвометодична компетентність вчителя початкових класів», охарактеризувати його складники.

Результати дослідження. Проблема формування лінгвометодичної компетентності як найважливішого складника професійної підготовки вчителя початкових класів обумовлює необхідність визначення вихідних положень дослідження: «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність учителя», «методична компетентність».

На думку І. Підласого [8, с.188-190], компетенція – відчужена, наперед задана соціальна потреба (норма) до освітньої підготовки студента, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній галузі. Компетентність– володіння студентом відповідною компетенцією, яка включає його особисте ставлення до неї і предмету діяльності. Компетентність – це особиста якість (сукупність якостей) студента, яка вже сформувалась і мінімальний досвід діяльності в заданій галузі.

У новому Законі України «Про освіту» визначено, що «компетентність - динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність»[6].

У своєму дослідженні ми погоджуємось із авторами словника-довідника з української лінгводидактики [12, с.112], що компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини, а компетентність – це інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію.

Розглянемо інтерпретацію феномену «*професійна компетентність учителя*». Деякі дослідники трактують поняття професійної компетентності вчителя як комплекс інтегрованих професійних якостей особистості – Н. Остапенко [8, с. 128]; як комплекс якостей фахівця – Б. Андрієвський [1]; А. Воєвода [4] інтерпретує поняття професійної компетентності як системну властивість особистості та володіння певними фаховими компетенціями.

На думку О. Савченко, професійна компетентність педагога є інтегрованим результатом набуття особистістю знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду, професійної діяльності, грунтується на ціннісно-мотиваційних орієнтирах, що виявляються у поведінці, рефлексії. Компетентність не лише синтезує результати його сумлінного й систематичного навчання в аудиторії у співпраці з викладачем, а й самоосвіту, життєвий досвід, ставлення до майбутньої професії [10, с.19].

Аналіз наукових джерел [8,10,11] дозволяє визначити професійну компетентність учителя початкових класів як комплекс якостей особистості, що виявляються в здатності продуктивно організувати освітній процес в початковій загальноосвітній школі відповідно до сучасних вимог на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного та інтегрованого

підходів; єдність теоретичної і практичної готовності педагога до провадження педагогічної діяльності, що виявляється в наявності системи знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень до професійної діяльності; здатності ефективно розв'язувати різні педагогічні ситуації, що виникають у процесі навчання, виховання й розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Аналізуючи змістову структуру професійної компетентності, І. Зязюн[7] виокремлює знання предмета, методику його викладання, педагогіку та психологію, рівень розвитку професійної самосвідомості тощо. Важливою особливістю професійних знань вважає їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій.

На думку деяких зарубіжних вчених професійна компетентність включає педагогічну, особистісну, методичну та соціальну компетентності. Зарубіжні вчені (Є. Джеменз, М. Леннон, П. Мерсер та ін.) під педагогічною компетентністю розуміють не тільки знання свого фаху, свого предмета (змістова компетентність), але й педагогічні знання та вміння, до яких входять комунікативність, вибір ефективних методів викладання матеріалу, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з різними учнями [14].

Цілком підтримуємо висловлену І.А.Хижняк думку, що структура професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів місить такі складники: *спеціальна компетентність* – глибокі знання, кваліфікація і досвід діяльності в галузі предметів початкової ланки; *методична компетентність* у галузі формування знань, умінь і навичок учнів – володіння різними методами навчання, знання психологічних механізмів засвоєння; *психолого-педагогічна компетентність* – володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні стосунки з молодшими школярами, здійснювати індивідуальну роботу, знання вікової психології, психології міжособистісного й педагогічного спілкування; уміння виявляти особистісні особливості, установки і спрямованість учнів; *інформаційно-комунікаційна компетентність* як знання основних інформаційних технологій організації навчально-виховного процесу та уміння застосовувати їх під час викладання різних дисциплін початкової ланки; *особистісна компетентність* – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей, знання про способи професійного самовдосконалення, уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, бажання самовдосконалюватися[13,с.236].

Таким чином, аналіз наукових джерел показав, що немає єдиного підходу щодо визначення змісту й структури професійної компетентності педагога, проте значна частина науковців у структурі професійної компетентності педагога виділяють методичну компетентність.

На нашу думку, саме методична компетентність учителя початкових класів заслуговує найбільшої уваги, оскільки йдеться про компетентність у процесі навчання різних освітніх галузей початкової школи.

Слушною є думка О. Біляковської, яка вважає, що методична компетентність включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання [3, с. 231].

Методичну компетентність учителя початкових класів до навчання математики С. Скворцова трактує як «властивість особистості, що виявляється в здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі, яка ґрунтована на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і вмінь з окремих розділів та тем курсу, етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій)» [11, с.255]

Методичну компетентність Н. Глузман [5, с.153] також описує її як системне оволодіння дидактико-методичними компетенціями (мотиваційними, методичними, діагностичними, організаційними, комунікативними, проектувальними тощо), застосування системи загальнонавчальних технологій навчання математики в початковій школі; володіння досвідом, властивостями, особистісними якостями, що вможливлюють ефективне провадження педагогічної діяльності; цілеспрямовану реалізацію процесу педагогічного спілкування, взаємодію, самовдосконалення й розвиток особистості молодшого школяра.

О. Бігич переконана в тому, що методична компетентність є сукупністю методичних знань, навичок, вмінь та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей. Ця сукупність функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчання, освіту, розвиток школярів засобами навчального предмету [2, с. 129].

Звернемося до розгляду визначення лінгвометодичної (лінгводидактичної) компетентності майбутнього вчителя.

Так, І. Хижняк у структурі професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів виокремлює *лінгводидактичну компетенцію*, яку тлумачить як «здатність на високому науковому й методичному рівнях, з урахуванням психологічної та виховної специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організовувати процес становлення в молодших школярів мовної та мовленнєвої компетенцій»[13, с.238].

У нашому дослідженні методичну компетентність майбутніх учителів початкових класів до навчання мовно-літературної освітньої галузі називаємо *лінгвометодичною компетентністю вчителя початкових класів*», яку розуміємо як інтегративну єдність сформованих предметно-фахових знань, умінь і навичок та досвіду навчально-методичної роботи, готовності та здатності творчо розв'язувати професійні завдання, які необхідні для якісного проектування, організації навчально-виховної роботи та здійснення продуктивної процесуально-технологічної діяльності на уроках української мови та літературного читання.

Формування лінгвометодичної компетентності – це процес набуття педагогом сукупності компетенцій, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність, реалізовувати і впроваджувати інноваційні методики для підвищення якості мовно-літературної освіти у початковій школі. Під компетенціями розуміємо такі характеристики педагога, що визначають індивідуальний стиль роботи вчителя, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність його професійної діяльності.

Беручи до уваги те, що методична компетентність є результатом оволодіння системою компетенцій, то у структурі лінгвометодичної компетентності виділяємо такі компетенції:

– *лінгвістично-літературознавча* (лінгвістична і літературознавча обізнаність; володіння нормами української літературної мови та основами аналізу літературного твору);

– *комунікативна* (охоплює комунікативні здібності вчителя, комунікативно досконале мовлення);

– *соціокультурна* (вміння доформування засобами предмета патріотичних почуттів, поваги до історії, традицій українського народу, державної та рідної мови, державних символів);

– *частково-методична та технологічна* (охоплює розуміння закономірностей розвитку мовної особистості, формування комунікативної та читацької компетентностей молодших учнів; вміння визначати цілі компетентнісно орієнтованого уроку української мови та літературного читання та відповідно добирати методи, прийоми та засоби навчання;

здатність проектувати та моделювати уроки мовно-літературної освітньої галузі за різними навчальними технологіями);

– *діяльнісна* (охоплює знання, уміння, навички, досвід планування як власної діяльності, так і конкретного учня, класу, враховуючи знання методики й технології навчального процесу на уроках української мови та літературного читання);

– *прогнозувально-рефлексивна* (включає вміння конструювати траєкторію мовного та літературного розвитку молодшого школяра, технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу, здійснювати контрольно-оцінну діяльність);

– *контрольно-оцінювальна* (вміння оцінювати навчальні досягнення учнів, вміння відстежувати результати навчання у процесі формування мовленнєвої діяльності та вносити корективи).

Формування лінгводидактичної компетентності в системі професійної підготовки потребує перегляду перегляду та якісних змін. Безперечно, стрижнем професійної лінгводидактичної підготовки є орієнтація на формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя, адже слово вчителя це основний інструмент його професійної діяльності. Крім того, в центрі навчання української мови на всіх освітніх етапах є мовна особистість – людина, яка знає мову, володіє багатством її виражальних засобів, продукує мовлення в різних життєвих ситуаціях, шанує, любить і дбає про її збереження й розвиток. Проте основу лінгвометодичної компетентності становлять предметно-лінгвістичні, дидактико-психологічні знання й уміння, але лінгвометодична компетентність безпосередньо формується в майбутніх учителів початкових класів під час методичної підготовки до навчання молодших учнів мовно-літературної освітньої галузі, де закладається здатність учителя змінювати досвід методичної діяльності, що перестає бути продуктивним за певних педагогічних обставин.

Лінгвометодична підготовка вчителів початкових класів в системі професійної педагогічної освіти полягає у сукупності мовних та літературознавчих знань, умінь, навичок, засвоєння нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, інтегрованого та соціокультурного) і технологій (ігрових, розвитку критичного мислення, інтерактивних, розвивальних, ТРВЗ та ін.); формування початкового досвіду застосування інноваційних методів, форм і способів організації навчання на уроках української мови та літературного читання; здатності до професійної рефлексії, відкритості до змін та новацій нової української школи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами окреслено сутність лінгвометодичної компетентності учителя початкових класів, окреслено її структурні компоненти. Однак, проведене дослідження не вичерпує розв'язання проблеми формування лінгводидактичної компетентності в системі професійної підготовки вчителів початкових класів. Подальшим напрямом перспективних наукових розвідок автора є дослідження моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів до навчання мовно-літературної освітньої галузі молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Андрієвський Б. М. Професійна компетентність сучасного педагога / Б. М. Андрієвський // Педагогічні науки : зб. наук. праць [ред. Є. С. Барбіна]. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2014. – С. 216 – 220.

2. Бігич О. Б. Передумови та складники системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Житомир : ЖДПУ імені І. Франка, 2003. – Вип. 12. – С. 129–132.

3. Біляковська О.О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О. О. Біляковська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – С. 229-234. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2011_7/7/37.pdf

4. Воєвода А. Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Воєвода Аліна Леонідівна ; Вінницький держ. пед. ун-т. ім. Павла Тичини. – Вінниця, 2009. – 241 с.

5. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія / Глузман Н. А. – К. : ВИЩА ШКОЛА- ХХІ, 2010. – 407 с.

6. Закон України "Про освіту" № 2145-VIII від 05.09.2017 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України [сайт]. – Режим доступу http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 – Назва з екрану

7. Зязюн І. А. Професія вчителя у вимірі педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5Т. / НАПН України ; [ред. рада : В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. – С. 229 − 245.

8. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ : монографія / Остапенко Н. М. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.

9. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіт / І. П. Підласий – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – С. 188-230.

10. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти : дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – С. 15 – 22.

11. Скворцова С. О. Методична компетентність учителя початкової школи / С. О. Скворцова // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Херсон : ХДУ, 2014. – Випуск 65. – С. 254 – 259.

12. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посіб.] / [М.Пентилюк та ін.] ; за заг. ред. проф. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 319 с.

13. Хижняк І. А. Лінгводидактична компетенція як складник професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів / І. А.Хижняк // Проблеми сучасної педагогічної освіти / РВНЗ "Крим. гуманіт. ун-т". - Ялта : РВВ КГУ, 2010. - Сер. : Педагогіка і психологія, Вип. 30. - С. 235-241.

14. Murray H., EthicalPrinciplesinUniversityTeaching / H. Murray, E. Gillese. M. Lennon, P. Mercer, M. Robinson. – Society for Teaching and Learning in Higher Education, 1996. – 386 p.

References

1. Andriyevskyi B. M., Barbina Ye. S. - editor (2014), Profesiyna kompetentnist' suchasnoho pedahoha [Professional competence of a modern teacher], Pedagogical sciences: collection of scientific articles, Kherson : Published by KhSU, P. 216 – 220.

2. Bihych O. B. (2003), Peredumovy ta skladnyky systemy metodychnoyi osvity maybutn'oho vchytelya inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly [Prerequisites and components of the system of methodological education of foreign language future teacher at elementary school], Herald of Zhytomyr Pedagogical University, Zhytomyr : ZhSPU named after I. Franko, Issue 12, P. 129–132.

3. Biliakovska O.O. Profesiyna kompetentnist' uchytelya yak skladova efektyvnoyi pedahohichnoyi diyal'nosti [Professional competence of a teacher as a component of effective pedagogical activity], Scientific Herald of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy. – P. 229-234, [Electronic resource], Access mode: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2011_7/7/37.pdf

4. Voievoda A. L. (2009), Formuvannya fakhovoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv matematyky zasobamy rozvytku piznaval'noyi aktyvnosti : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 [Formation of professional competence of future mathematics teachers by means of development of cognitive activity : dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.04] , Vinnytsia State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, Vinnytsia, 241 p.

5. Hluzman N. A. (2010), Metodyko-matematychna kompetentnist' maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv : monohrafiya [Methodological and mathematical competence of future teachers of elementary school: monograph], K. : Vyshcha shkola- 21, 407 p.

6. Zakon Ukrayiny "Pro osvitu" № 2145-VIII vid 05.09.2017 [Law of Ukraine "On Education" № 2145-VIII dated 05.09.2017], [Electronic resource], Verkhovna Rada of Ukraine [site], Access mode: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 – Title from the screen [Date of review:17.06.2018]

7. Ziaziun I. A. (2012), Profesiya vchytelya u vymiri pedahohichnoyi maysternosti [The profession of a teacher in measurement of pedagogical skill], Pedagogical and psychological science in Ukraine : 5 Volumes. , NAPS of Ukraine, K. : Pedagogical thought, Vol. 4 : Professional education and adult education. P. 229 − 245.

8. Ostapenko N. M. (2008), Teoriya i praktyka formuvannya linhvodydaktychnykh kompetentnostey u studentiv filolohichnykh fakul'tetiv VNZ : monohrafiya [Theory and practice of forming lingvodidactic competencies among students of philological faculties of higher educational institutions: monograph], Cherkasy : Publisher Chabanenko Yu., 330 p.

9. Pidlasyi I. P. (2004), Praktychna pedahohika abo try tekhnolohiyi : interaktyvnyy pidruchnyk dlya pedahohiv rynkovoyi systemy osvity [Practical pedagogy or three technologies: an interactive tutorial for educators of market education system], K. : Publishing House «Slovo», P. 188-230.

10. Savchenko O. Ya.; Onopriyenko O. V. - writ. (2011), Kompetentnisnyy pidkhid yak chynnyk yakosti profesiynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya [Competency approach as a factor in quality of a future teacher's professional training], Formation of key and subject competences of junior pupils in educational process: theoretical aspects: Digest, Donetsk : Kashtan, P. 15 – 22.

11. Skvortsova S. O. (2014), Metodychna kompetentnist' uchytelya pochatkovoyi shkoly [Methodological competence of elementary school teacher] Pedagogical Sciences : Collection of scientific articles, Kherson : KhSU, Issue 65, P. 254 – 259.

12. Pentyliuk M. – editor (2015), Dictionary of Ukrainian linguistic didactics: teaching aid. K. : Lenvit, 319 p.

13. Khyzhniak I. A. (2010), Linhvodydaktychna kompetentsiya yak skladnyk profesiyno-pedahohichnoyi kompetentnosti vchytelya pochatkovykh klasiv [Linguodidactic competence as a component of elementary school teacher's professional and pedagogical competence], Problems of modern pedagogical education Republic Higher Educational Institution " Crimean Humanitarian University. Series: Pedagogy and Psychology, Issue 30., Yalta : RVV KHU, P. 235-241.

14. Murray H., Gillese E., Lennon M., Mercer P., Robinson M. (1996), Ethical Principlesin University Teaching , Society for Teaching and Learning in Higher Education, 386 p.

В статье представлены сущность и структура понятия лингвометодическая компетентность учителя начальной школы. Применяя методы анализа и синтеза, сравнение, автор определяет, что лингвометодическая компетентность учителя начальных классов является интеграционным единством предметно-профессиональных знаний, умений и навыков и опыта учебно-методической работы, готовности и способности творчески решать профессиональные задачи, которые необходимы для качественного проектирования, организации учебно-воспитательной работы и осуществление продуктивной процессуально-технологической деятельности на уроках украинского языка и литературного чтения.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, методическая компетентность, лингвометодическая компетентность, коммуникативная и читательская компетентности младших школьников; профессиональная лингвометодическая подготовка.*

In the article the essence of the concept of linguistically methodical competence of the teacher of elementary school, and is presented its structure has been disclosed. Applying the methods of analysis and synthesis, comparison, etc., the author determines that linguistically methodical competence of the teacher of elementary classes is an integrative unity of the formed subject-specific knowledge, skills and experience of teaching and methodical work, readiness and ability to creatively solve professional tasks that necessary for qualitative design, organisation of educational work and implementation of productive process-technological activity in the lessons of Ukrainian language and literary reading. Formation of linguistically methodical competence is a process of acquiring a combination of competencies (language-literary, sociocultural, subject-methodical and technological, activity-oriented, predictive-reflexive, control-evaluation), which allow to successfully carry out professional activity, embody and implement innovative methods for improving the quality of language -literature education in elementary school.

Key words: *competence, professional competence, methodical competence, linguistically methodical competence, communicative and reader competence of junior pupils; professional linguistically methodical preparation.*

УДК 372.8=161.2+378.147

Хома Тетяна Василівна,
кандидат педагогічних наук,
Мукачівський кооперативний економічно-торговельний коледж, м. Мукачево

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ЇЇ СКЛАДОВІ

У статті розкрито поняття «комунікативна компетентність», охарактеризовано її складові. Автором наведено формулювання вченими цього поняття, і на їх основі виокремлено ті компоненти, що є важливими у формуванні комунікативної компетентності в умовах коледжу. Охарактеризовано окремі завдання з української мови, наведено приклади ситуативних та комунікативних завдань.

Ключові слова: *компетентність, комунікативна компетентність, складові компетентності, українська мова, ситуативні завдання.*

Постановка проблеми. Освіта в Україні проходить процес реформування, що передбачає зміни не тільки в організації навчально-виховного процесу, а й у філософії змісту, методів і прийомів навчання. Закон України «Про освіту», Концепція Нової

української школи ставлять акценти на формуванні життєво важливих компетентностей, що дають людині можливість орієнтуватися та соціалізуватися в сучасному суспільстві. У Законі України «Про освіту» сформульовано поняття «компетентність». «Динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту, 2017, розділ 1, п.15) [2]. Йдеться про важливі складові: знання, уміння й навички, досвід, цінності, і, як результат, соціалізація.

Проблема комптентнісного підходу до навчання досліджується низкою науковців (Н. Бібік, Н. Голуб, О. Горошкіна, К. Пономарьова, О.Савченко, А. Хуторянський та інш.). Ученими обгрунтовуються наукові засади компетентнісного підходу, шляхи його реалізації.

Ураховуючи дослідження науковців, аналізуючи законодавчу базу, ми схиляємося до думки, що поняття «компетентність» необхідно розглядати як нову одиницю виміру освіченості особистості, в якій увага акцентується не тільки на сумі набутих знань, а здатності діяти в різноманітних ситуаціях. У свою чергу, комунікативна компетентність − це не тільки сукупність мовних, мовленнєвих знань, а й професійних умінь і навичок, здатність комунікувати в соціумі. Це пояснюється тим, що нами досліджується проблема змісту і структури комунікативної компетентності в процесі навчання української мови в умовах коледжу економічного спрямування. Актуальність її пояснюється багатьма чинниками, серед яких: забезпечення реалізації статті 7 Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи та підготовкою майбутнього фахівця до професійної діяльності. Вважаємо, що комунікативна компетентність в багатомовному середовищі, яким є Закарпаття, є складовою міжкультурної компетентності та передбачає наявність комплексу знань, умінь, що дають можливість адекватно оцінювати комунікативну ситуацію і діяти в ній. За словами Л. Мамчур, комунікативна компетентність – найвищий щабель у досягненні культурної комунікабельності особистості, а знання мови і структури мовленнєвої комунікації обов'язкове в розвитку власної мовної інтелектуальності [3, с.14].

На сучасному етапі розбудови країни не виникає сумнівів щодо державотворчого статусу української мови, її ролі й місця в структурі мовної освіти й життєвої необхідності досконалого володіння нею всіма громадянами України незалежно від національності. У зв'язку з цим важливим є питання взаємозв'язку знань із мови й рівня мовленнєвої культури людини, що сприятиме формуванню комунікативної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури (Л. Мамчур, О. Павленко, В. Черевко,А. Хуторянський та інші) показав, що єдиний підхід до визначення структури комунікативної компетентності відсутній. Набір її компонентів не є вичерпним, і в кожному конкретному випадку структура має варіативний характер у залежності від мети і завдань формування комунікативної компетентності. Наведемо окремі визначення.

Таблиця 1.

Складові комунікативної компетентності

Структурні складники комунікативної компетентності	Автор
Субкомпетентності: **мовна** *(*засвоєння базових мовних знань); **мовленнєва**(ознайомлення із функціюванням мовних засобів, вивчення стилів, типів і жанрів); **комунікативна**(усвідомлення ролі комунікативного процесу, поетапності його підготовки і реалізації); **соціокультурна**(засвоєння особливостей національного спілкування, вивчення національної культури українського народу); **діяльнісна (стратегічна)**(опрацьовування стратегічного планування комунікативної діяльності).	Мамчур Л.І. [3, с. 24]
когнітивний (знання, навички і здібності, які можуть використовуватися у будь-якій діяльності, у тому числі й специфічній); **лінгвістичний** (фонологічна, орфографічна, граматична, лексична, прагматична та соціолінгвістична компетенції); **мовленнєвий** (мовлення, аудіювання, читання, письмо); **особистісний (поведінковий)** (уміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами комунікації, володіння технікою спілкування)	Павленко О. О. [4, с.71-72]
когнітивний (теоретичні знання з психології спілкування; адекватна орієнтація в собі, у партнерові, у ситуації професійного спілкування); **емоційно-оцінний** (мотиви вибору та інтерес до обраної професії, прийняття себе та інших, настанова на роботу з комунікативного самовдосконалення); **поведінковий** (володіння технікою спілкування).	Черевко В.П. [6, с.11]

А. Бойко [1], узагальнюючи думки вчених, пише про наявність трьохкомпонентної структури комунікативної компетентності: когнітивний, емоційний, поведінковий.

Мета статті: з'ясувати складові і зміст комунікативної компетентності. Методами наукового дослідження стали: спостереження, контекст-аналіз, узагальнення власного досвіду проблеми дослідження.

Результати дослідження. Наше дослідження зумовлене специфікою навчання в коледжі, в першу чергу, професійним спрямуванням занять з української мови. Вивчення проблеми щодо формування комунікативної компетентності та з'ясування її складових проводилося нами у процесі викладання дисципліни «Українська мова» в умовах коледжу економічного спрямування. Чинна програма передбачає вивчення курсу української мови у процесі здобуття студентами вузів І-ІІ рівнів акредитації повної загальної середньої освіти й спрямована на реалізацію мовленнєвої компетентності студентів.

Головними завданнями курсу української мови визначено такі: виховання свідомого прагнення до вивчення української мови; вироблення у студентів компетенцій комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях; ознайомлення з мовною системою як основою для формування мовних умінь і навичок – орфоепічних, граматичних, лексичних, правописних, стилістичних; формування духовного світу студентів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу й людства в цілому.

Враховуючи зазначене, вважаємо, що структура комунікативної компетентності може охоплювати такі компоненти:

1) мотиваційний, що містить у собі мотивацію до оволодіння українською мовою, яка є державною; комунікаційні цінності, настанови, володіння культурою спілкування, комунікативне самовдосконалення для майбутньої професійної діяльності;

2) когнітивний, що передбачає усвідомлене оперування засобами мови, дотримання норм українського мовлення; навичок і

умінь швидкого, автоматичного, доречного вживання мовних засобів; здатність розуміти і висловлювати зміст (значення), породжувати нові мовні форми, вміння стилістично правильно користуватися всіма засобами мови; знаходження рішення завдань, що постають перед суб'єктом;

3) перцептивний, що полягає у сприйнятті й оцінці співрозмовниками один одного у конкретних ситуаціях спілкування;

4) прогностичний, що дозволяє здійснити критичний аналіз своїх та чужих висловлювань, спрогнозувати результат комунікації, сформувати здатність до самоконтролю, здібність до вирішення конфліктних ситуацій; набути впевненості, рішучості; усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри, що можуть відображати індивідуальні психологічні особливості співрозмовників, їх взаємовідношення;

5) професійно-діяльнісний, що відображає наявність інтересу до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення значущості мовних компетенцій;

6) ціннісний, що спрямований на формування національно мовленнєвої особистості.

Основним критерієм успішного формування комунікативних умінь є здатність зрозуміти, ставити й розв'язувати різні за характером комунікативні завдання, тобто вміння правильно й оптимально використовувати мовленнєво-мисленнєву діяльність у процесі спілкування.

За словами К. Пономарьової, в умовах компетентнісно орієнтованого навчання важлива не кількість засвоєних знань, а здатність учнів самостійно шукати потрібну інформацію, вибирати спосіб дії в певних умовах і, що найголовніше, застосовувати необхідні знання, вміння й навички для розв'язання поставлених навчальних завдань. У зв'язку з цим постає потреба у застосуванні в практичній діяльності компетентнісно орієнтованих завдань, що сприяють залученню учнів, студентів коледжів до активних дій [5].

У процесі нашого дослідження, у поєднанні із традиційними методами, перевагу надавали інтерактивним, створенню мовленнєвих ситуацій, як-от:

Ситуативні завдання для студентів спец. Ресторанне обслуговування:

1. Клієнт замовив обід, однак страва вимагає часу на приготування, гість виявляє невдоволення затримкою обіду. Владнайте конфліктну ситуацію.

Студенти добирають варіанти розв'язання ситуації, як-от: «Ви обрали одну з найкращих страв нашого ресторану, однак на її приготування потрібно щонайменше 30 хвилин. У нас є декілька цікавих салатів, чи не бажаєте скуштувати в очікуванні основної страви?»

2. Гість замовляє страву, якої нема, а в меню виправлення не внесені. Запропонуйте обрати іншу страву.

Ситуацію вибачення студенти моделюють такими формулами мовленнєвого етикету: «Перепрошую, на жаль, сьогодні ця страва не готується, але шеф-кухар пропонує Вам скуштувати не менше вишукану, якою пишається наш ресторан».

Сьогодні ефективним є, на нашу думку, текстоцентричний підхід до оволодіння рідною мовою за різними рівнями. «На текстовій основі формується комунікативна компетентність, у процесі якої мовленнєвознавча теорія засвоюється учнями не у вигляді окремих понять, правил, а цілісно в практично-діяльнісній формі, у вигляді вмінь, навчальних дій із цими поняттями і правилами, з можливістю створювати власне висловлювання. У процесі розвитку комунікативної компетентності учнів текстоцентричний підхід реалізується на основі дібраних навчальних текстів, що використовуються як дидактичний матеріал мовної і мовленнєвої змістових ліній, а також за допомогою системи спеціально орієнтованих завдань, що передбачають оцінювання текстів, побудову на їх основі власних висловлювань різних стилів і типів мовлення [3, с.19]». Це ефективна технологія навчання, так як текст подає інформацію, досвід суспільства історично закодовано і зафіксовано в мові, у її лексиці, граматиці. Семантика мовних одиниць у кожному авторському тексті реалізується індивідуально, неповторно.

Ураховуючи структуру комунікативної компетентності, на заняттях з української мови пропонуємо добирати лінгвістичні або мовні тексти, що дають повне уявлення про основні функціональні стилі сучасної української мови, кожен текст повинен характеризуватись основними стильовими ознаками наукового, художнього, публіцистичного стилів; тексти професійного спрямування, що поглиблюють знання фахової термінології; етнокультурознавчі тексти, які описують життя, побут, культуру, етикет українського народу; тексти-дискурси.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, провівши аналіз наукової літератури, на основі власних досліджень, нами визначено складові комунікативної компетентності: мотиваційний, когнітивний, перцептивний, прогностичний, професійно-діяльнісний, ціннісний. Наведено окремі компетентнісні завдання. Безперечно, що означена проблема потребує подальшого дослідження, перспективу якого вбачаємо у розробці інноваційних методів навчання.

Список використаних джерел

1.Бойко А. Е. Сутність та структура комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів /А.Е.Бойко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – Вип. 17(1). – С. 104-111.

2.Закон України «Про освіту». Прийнято Верховною Радою України 05.09.2017: http //zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата опублікування: 28.09.2017/

3.Мамчур Л.І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: автореферат дисертації на здобуття наукового ступ. д. пед.н.: 13.00.02. теорія та методика навчання (українська мова) / Л. І. Мамчур, Херсон, 2012. – 44с.

4.Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. О. Павленко. – К., 2005. – 560 с.

5.Пономарьова К. Компетентнісно орієнтовані завдання з української мови: особливості конструювання та застосування. / К.Пономарьова // Учитель початкової школи. – 2016. – № 12. – С. 8-14.

6.Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності менеджера у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. псих. наук: спец 10.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.П. Черевко. – К, 2001. – 20 с.

References

1. Boiko, A. E., (2013). Sutnist ta struktura komunikatyvnoi kompetentnosti vykhovantsiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv [The essence and structure of communicative competence of pupils of extracurricular educational institutions]. Theoretical and methodical problems of education of children and pupils.], 17 (1), p. 104-111.

2. Zakon Ukrainy (2017), «Pro osvitu». [Abouteducation] PrinceVerkhovnoiRadoiuUkrainy 05.09.2017: http //zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (data opublikuvannia: 28.09.2017).

3. Mamchur, L.I., (2012). Perspektyvnist i nastupnist u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly: [The outlook and succession in forming of communicative competence of basic school pupils] , Kherson.

4. Pavlenko, O. O., (2005). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi profesiinoi osvity [Forming Communicative Competency of Customs Officers under the System of Lifelong Professional Education], Kyiv.

5. Ponomareva, K., (2016). Kompetentnisno oriientovani zavdannia z ukrainskoi movy: osoblyvosti konstruiuvannia ta zastosuvannia. [Competently oriented tasks in the Ukrainian language: features of design and applicatio]. Primary school teacher, 12., p. 8-14.

6. Cherevko, V.P., (2001). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti menedzhera u protsesi profesiinoi pidhotovky: [Formation of communicative competence of future manager during thevocational training], Kyiv.

В статье раскрыто понятие «коммуникативная компетентность», охарактеризованы ее составляющие. Автором приведены формулирования ученых по этому вопросу, и на их основе выделены те составляющие, которые являются важными в формировании коммуникативной компетентности в условиях колледжа. Охарактеризованы отдельные задания по украинскому языку, приведены примеры ситуационных и коммуникативных заданий.

***Ключевые слова**: компетентность, коммуникативная компетентность, составляющие компетентности, украинский язык, ситуационные задачи.*

In the article is revealed the concept of «communicative competence», described its components. The purpose of this article is to find out the components and contents of communicative competence.Methods of scientific research are: observation, context-analysis, generalization of own experience of research problems. Scientific novelty is to study the components of communicative competence, the practical importance – the selection of competent tasks. The research urgency is caused by many factors. There is no doubt that today regarding the state status of the Ukrainian language, its role and place in the structure of language education and of the vital necessity of perfect possession by all citizens of Ukraine regardless of their nationality. In this regard, important is the relationship between knowledge of language and the level of speech culture of the person, that promotes the formation of communicative competence.Author shows scientists formulations on the concept of "communicative competence" and on that basis determined that it is not only a combination of language, speech knowledge, there are also professional skills, the ability to communicate in society. Due to the fact that the problem of the content and structure of communicative competence in the process of learning the Ukrainian language in the College environment economic trends. The current program provides studying of the Ukrainian language in the process of getting students of universities I-II levels of accreditation secondary education and seeks to implement the speech competence of students.The author identified the components of communicative competence. Motivational component, which includes motivation to learn the Ukrainian language, which is a state language; cognitive component, involving the conscious manipulation of language, observance of the Ukrainian broadcasting; perceptual component, which consists in the perception and evaluation of the interlocutors to each other in specific situations; predictive component, enabling critical analysis of their own and other people's statements, predict the result of communication; professional activity, reflecting the interest of the future professional activities, the perceived importance of linguistic competence; value, directed on formation of a national-linguistic identity.Characterized individual situational tasks of the Ukrainian language. They are aimed at the development of coherent speech of students and to prepare future specialists of the restaurant business. Given the structure of communicative competence in the lessons of the Ukrainian language were used linguistic or language texts, which focus on the main functional styles of the modern Ukrainian language.

***Key words**: competence, communicative competence, elements of competence, Ukrainian language, competent task.*

УДК 371.1:81’243

Чейпеш Іванна Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кухта Марія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ Ужгородський національний університет, м. Ужгород

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

В статті на основі аналізу наукових джерел розкрита суть іншомовної комунікативної культури як структурного компонента базової педагогічної культури і засобу підвищення фахового рівня. Умотивований прикладний характер досліджуваного феномена в умовах поліетнічності середовища життя й освітнього простору сучасних школярів. В контексті завдань концепції «Нова українська школа» та їх реалізації в шкільній практиці роль іншомовної комунікативної культури сучасного вчителя визначена в трьох аспектах: як засобу соціалізації, академічної мобільності та полікультурного виховання учнів.

***Ключові слова**: іншомовна комунікативна культура, концепція «Нова українська школа», соціалізація, академічна мобільність, полікультурне виховання.*

Постановка проблеми. Нове освітнє середовище, запрограмоване реформою загальноосвітньої школи України і концепцією «Нова українська школа», значно підвищує вимоги до комунікативної культури вчителя, готового до виховання конкурентоздатного випускника XXI ст. [5]. Важливою складовою професійної готовності є іншомовна комунікативна культура сучасного вчителя, яка забезпечує долучення до світового банку педагогічних знань і відкриває нові можливості фахового зростання. Крім того, поліетнічність середовища життя й освітнього простору учнів багатьох регіонів України, в тому числі й Закарпатської області, актуалізує іншомовну культуру як засіб міжкультурного діалогу й полікультурного виховання для уникнення різного роду деформацій і досягнення взаєморозуміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічну основу нашого дослідження складають праці українських вчених, у яких проблема комунікації аналізується як соціальне явище (І.Бех, С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко).

У розкритті базового поняття теми – іншомовної комунікативної культури – спираємося на наукові розвідки зарубіжних і вітчизняних дослідників, які стосуються культурного (О. Балагура, Ю. Лотман, О. Садохін, Т. Старостіна, С. Тер-Мінасова, С. Черепанова) та міжкультурного контексту комунікації фахівців різних сфер діяльності (М. Галицька, Р. Гришкова, А. Іванова, Т. Колбіна, І. Кухта, Н. Микитенко, Л. Морська, Ю. Ніколаєнко). Адже нині, вважає В. Куриляк, на вітчизняному ринку праці та послуг потрібні міжкультурно компетентні фахівці. Їх нестача призводить до втрат і пов’язана зі зниженням конкурентоспроможності вітчизняних фахівців на міжнародному рівні [2]. В міжкультурній дидактиці як прикладній науковій галузі суть поняття «культура» виходить за межі традиційного

сприйняття, пов'язаного з історією, літературою, мистецтвом. Дослідники акцентують увагу на її соціальному аспекті, що дає можливість розглядати іншомовну культуру як спосіб життя, набір стереотипних моделей поведінки, історично вироблених взірців міжособистісної взаємодії, відкритих чи завуальованих, раціональних чи ірраціональних, які виступають у якості морально-етичних норм поведінки в конкретному соціальному оточенні [1].

Цікавим є погляд на іншомовну культуру Д.Робінзон-Стюарт, яка також відходить від традиційної точки зору і тлумачить її не як досвід чи систему знань і навичок, а як процес, тобто спосіб відчуття, сприйняття, інтерпретації світу й існування в ньому [11]. Такий погляд на досліджуваний феномен вважаємо найбільш сучасним, адекватним до викликів інформаційного простору і закономірностей взаємодії в ньому.

Прагматичний соціальний контекст досліджуваного феномена умотивовує С. Черепанова, наголошуючи на необхідності дотримання взаємозв'язку між освітою, культурою та комунікацією в наявному полікультурному середовищі життя сучасної людини: «Освіта, орієнтована на цінності культури, людини і науки, активізує творчий розвиток особистості. Людинознавчий вимір філософії освіти зумовлює її функціонування як відкритої системи зі здатністю до полікультурної комунікації при збереженні розмаїття національної ідентичності» [9, с.5].

Зазначені тези для розкриття нашої теми є концептуальними, оскільки ціннісні орієнтації, спілкування й комунікація в культурі, самовідтворення й самоствердження особистості в культурі – це ті культуроформувальні можливості, які складають основу сучасної філософії освіти і викликають інтерес для педагогічних досліджень іншомовної комунікативної культури.

Мета статті: розкрити роль іншомовної комунікативної культури сучасного вчителя як засобу соціалізації, академічної мобільності та полікультурного виховання учнів у контексті завдань концепції «Нова українська школа».

Результати дослідження. Спираючись на класифікацію професій Є. Климова, зокрема на поданий вченим ієрархічний опис особистісних і професійних якостей, необхідних у системі «людина – людина», можемо стверджувати, що фах учителя орієнтований на організацію взаємодії засобами мови. Однак за сучасних умов соціальної ситуації розвитку учнів призначення та функції вчителя не обмежуються дидактичними й виховними. Тому зміна специфіки об'єкта професійної педагогічної діяльності, співвіднесена із суспільними процесами, зумовлює й особливі вимоги до особистісно-фахових характеристик і компетентностей сучасного вчителя. Однією з таких вимог вважаємо володіння вчителем іншомовною комунікативною культурою як показником готовності до розвитку в учнів десяти запрограмованих концепцією «Нова українська школа» компетентностей. Наша позиція підтверджується тенденцією до посилення комунікативної спрямованості педагогічного процесу сучасної загальноосвітньої школи, оскільки три з десяти ключових компетентностей – міжкультурна, соціально-громадська й загальнокультурна, – яких «учні набуватимуть поступово під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти» [5, с.13], пов'язані з їх готовністю до міжкультурного діалогу. Згідно з теорією В. Миронова, «діалог культур – це пізнання іншої культури через свою, а своєї через іншу шляхом культурної інтерпретації та адаптації цих культур одна до одної в умовах змістового неспівпадання більшої частини обидвох» [4, с.150].

Отож у полікультурному соціумі як об'єктивній реальності особливого значення набуває діалог культур, для здійснення якого важливо з'ясувати вплив культурних чинників на процес спілкування і соціальну поведінку суб'єктів взаємодії. Зміст тези перегукується із завданнями, визначеними концепцією «Нова українська школа», в якій підкреслюється: «Процеси розвитку, виховання й соціалізації в новій українській школі поступово набуватимуть нового змісту, наповнення якого забезпечує вчитель» [5].

Отже, діалог культур вимагає відповіді на запитання, як і чому культура детермінує різницю в спілкуванні і поведінці людей, які етнічно або територіально належать до різних культур, які чинники викликають культурні відмінності, які теоретичні моделі комунікації можуть допомогти виявити зв'язок культури, мови, комунікації й освіти в сучасних умовах глобалізації та різного роду трансформацій.

Відповідь на ці та інші запитання буде кваліфікованою, на нашу думку, за умови оволодіння вчителем іншомовною культурою як «сукупністю культурно, національно та соціально зумовлених сценаріїв мовно-комунікативної поведінки, притаманних певним національним та соціальним спільнотам» [6, с.21]. Культурно детерміновані сценарії складаються зі стабільних форм поведінки, які диктують встановлення норм мовленнєвого контакту між партнерами, правил вибору потрібного стилю спілкування відповідно до соціальних ролей та комунікативних ситуацій. Таке твердження дозволяє дослідникам розглядати культуру іншомовного спілкування як процес соціальної інтеграції особистості в іншу, нерідну культуру [1]. Здатність до інтеграції в іншомовну культуру вважаємо обов'язковою складовою успішної професійної діяльності сучасного вчителя й особистісну якість, яку слід розвивати в учнів з метою уникнення так званого «культурного шоку» [8]. Адже, потрапляючи в чуже мовно-культурне середовище, людина практично відкриває інший, незнайомий світ цінностей, насамперед культурних, і законів спілкування. У зв'язку з цим підкреслюємо, що в культурі іншомовного спілкування акцент ставиться не на володінні іноземною мовою, а на здатності до діалогу культур, що передбачає взаєморозуміння, прийняття «чужого» крізь призму власної толерантності, оскільки, зазначає С.Тер-Мінасова, слово адекватне не предметові, а тільки розумінню цього слова в контексті культури. Саме тому існує не тільки добре відчутний мовний, а й менш помітний культурний бар'єр, що перешкоджає ефективній іншомовній комунікації [7]. Оволодіння культурою іншомовного спілкування – один із способів його перебороння.

Зазначені позиції вчених виводять на важливість в іншомовній комунікації кваліфікованого мовного виховання й комунікативної поведінки учнів. Мовне виховання, зазначають дослідники, – це формування естетичної сприйнятливості цінностей світової культури й осмислення серед них місця культури свого народу [3, с.10]. Мовне виховання, як правило, поєднується з етикою, мораллю, правилами поведінки, звичаями, народною культурою і забезпечує комунікативну поведінку. Комунікативну поведінку вчені відносять до обов'язкових елементів комунікативної культури, тому що вона відображає уміння використовувати мову в конкретній ситуації спілкування відповідно до комунікативної та мовної компетентностей особистості [3, с.10].

Незалежно від багатогранності тем, форм, способів, видів спілкування, існує, на думку фахівців, або кооперативна, або конфліктна комунікативна поведінка. Кооперативна поведінка означає здатність до командної співпраці, до успішної безконфліктної взаємодії в колективі, в тому числі й не монокультурному. Кооперативність стосунків у комунікації залежить від дотримання таких комунікативних постулатів: інформативність (висловлювання не повинно містити нічого зайвого, але бути змістовним); істинність (говорити слід правду, не говорити без достатніх підстав); релевантність (говорити тільки те, що стосується справи); ясність (говорити слід коротко й зрозуміло, уникати невпорядкованих висловлювань) [6].

Це означає, що іншомовна комунікативна культура в новому освітньому середовищі стає засобом соціалізації учнів на основі «глибокого розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [5, с.14]. Прикінцевим результатом цього процесу стає випускник загальноосвітньої школи «здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя» [5, с.8].

Суть зазначених завдань і готовність до їх реалізації сучасною школою виводить на розуміння іншомовної комунікативної культури як здатності виокремлювати межі значущого й незначущого, виявляти цінність, вести діалог. Це

сьогодні життєво важливо, оскільки канал освіти, який відтворює культуру, відтворює її застарілу основу – знання, а інтенсивність життя в XXI ст. і розвиток сучасного соціуму базуються не стільки на пізнавальній здатності, як на здатності до взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що одним із засобів реалізації завдань навчання, розвитку й соціалізації, визначених концепцією реформування загальноосвітньої школи України, є іншомовна комунікативна культура сучасного вчителя. Вона виступає важливою складовою базової педагогічної культури, яка підвищує загальний фаховий рівень міжособистісної взаємодії в умовах нового освітнього середовища. Її опанування не пов'язане з вивченням іноземної мови і не обмежується вчителями іноземної мови, а є необхідністю в реалізації дидактичних принципів культуровідповідності та полікультурності як учителями-предметниками, так і класоводами загальноосвітньої школи. Це означає, що іншомовна культура вчителя виступає критерієм готовності до професійної діяльності в якості «агента» змін, передбачених реформуванням школи.

Соціальна ситуація розвитку сучасних школярів перетворює іншомовну комунікативну культуру в узвичаєний засіб соціалізації, мета якого – поступова адаптація до міжкультурної взаємодії й інтеграція в складний процес міжособистісних стосунків за законами, характерними для відкритого полікультурного інформаційного простору. Опанування іншомовною культурою в шкільному віці забезпечує академічну мобільність учня в пошуку знань, поінформованість, поглиблення ерудиції, а в майбутньому – нові можливості в здобутті якісної освіти і життєвого самоствердження.

Список використаних джерел

1. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
2. Куриляк В.Є. Міжнародний менеджмент / В.Є.Куриляк. – Тернопіль: Карт-бланш, 2004. – 268 с.
3. Мацько Л.І. Культура української фахової мови/ Л.І. Мацько, Л.В.Кравець. – К.: Академія, 2007. – 359 с.
4. Миронов В.В. Философия и метаморфозы культуры / В.В. Миронов.– М., 2005.– 164 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2-х кн. / Л.Е.Орбан-Лембрик. – Кн.2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. – К.: Либідь, 2006. – 560 с.
5. Проект «Нова школа» / Міністерство освіти і науки України. [Електронний ресурс] // Режим доступу: mon.gov.ua ‹education›ua–sch.2016.
6. Сахарова О.В. Вступ до психолінгвістики / О.В.Сахарова.–К., 2001.–71 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2008. – 344 с.
8. Чейпеш І.В. Іншомовна компетентність як критерій фаховості сучасного вчителя /І.В.Чейпеш // Збірник наукових праць ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції. Частина І. Ключові компетентності в моделі сучасного фахівця. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – С. 119-123.
9. Черепанова С.О. Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна, Великобританія, Німеччина, Франція, Іспанія / [Черепанова С.О., ідея проекту]. – Львів, 2007. – 392 с.
10. LadoR. LanguageTeaching. AScientificApproach. Mc. Grau – HillInc. N. – Y., 1964. – 152 p.
11. Robinson-StuartG., NoconHonorine. SecondCultureAcqisition: EthnographiintheForeignLanguagesClassroom // TheModemLanguageJournal. – N. – Y., 1996. – Yol. 80. – № 4. – P. 431 – 449.

References

1. Kahan, M.S. (1988) Myr obshhenyya: problema mezhsubjektnykg otnoshenyj [The world of communication: the problem of intersubject relations]. M.: Polytyzdat.
2. Kurylyak, V.Ye., (2004). Mizhnarodnyj menedzhment [International Management].Ternopil": Kart-blansh.
3. Mac'ko, L.I., (2007). Kul'tura ukrayins'koyi fakgovoyi movy [The culture of the Ukrainian professional language]. K.: Akademiya..
4. Myronov, V.V., (2005). Fylosofyya y metamorfozy kul"tury [Philosophy and metamorphosis of culture]. – M. – 164 s.
5. Proekt «Nova shkola», (2016) ["New School" Project]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. [Electronic Resource],: mon.gov.ua ‹education›ua–sch. 2016.
6. Sakgarova, O.V., (2008). Vstup do psycholinhvistyky [Introduction to psycholinguistics]. K.
7. Ter-Mynasova, S.H., (2008). Vojna y myr yazykov y kul"tur. Voprosy teoryy y praktyky mezhyazykovoj y mezhkul"turnoj kommunykacyy [War and peace of languages and cultures. Questions of the theory and practice of inter-language and intercultural communication].M.: Slovo/ Slovo..
8. Chejpesh, I.V., (2016). Inshomovna kompetentnist' yak kryterij fakgovosti suchasnoho vchytelya [Foreign language competence as a criterion for the specialty of a modern teacher]. Zbirnyk naukovych prac' III Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi. Chastyna I. Klyuchovi kompetentnosti v modeli suchasnoho fakgivcya. – Pereyaslav-Kgmel'nyc'kyj. S. 119-123.
9. Cherepanova, S.O., (2007). Filosofiya osvity i pedahohika: cinnosti kul"tury. Komunikatyvnyj etyket: Ukrayina, Velykobrytaniya, Nimechchyna, Franciya, Ispaniya [Philosophy of education and pedagogy: the values of culture. Communicative etiquette: Ukraine, Great Britain, Germany, France, Spain]. L"viv. .
10. Lado, R., (1964). Language Teaching. A Scientific Approach. Mc. Grau – Hill Inc. N. – Y. – 152 p.
11. Robinson-Stuart G., Nocon Honorine, (1996). Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Languages Classroom // The Modem Language Journal. Yol. 80. 4., P. 431 – 449.

В статье на основании анализа научных источников раскрыта сущность иноязычной коммуникативной культуры как структурного компонента базовой педагогической культуры и средства повышения профессионального уровня. Мотивированный практический характер исследуемого феномена в условиях полиэтничности среды жизни и образовательного пространства современных учащихся. В контексте задач концепции «Новая украинская школа» и их реализации в цкольной практике роль иноязычной коммуникативной культуры современного учителя определена в трех аспектах: как средства социализации, академической мобильности и поликультурного воспитания учащихся.

***Ключевые слова**: иноязычная коммуникативная культура, концепция «Новая украинская школа», социализация, академическая мобильность, поликультурное воспитание.*

The purpose of the paper is to reveal the role of a foreign language communicative culture of a modern teacher as a means of socialization, academic mobility, and multicultural education of students in the context of the tasks of the "New School" concept.Research results. On the basis of the analysis of domestic and foreign scientific sources, the essence of the foreign-language communicative culture as a structural component of the basic pedagogical culture and means of raising the professional level is revealed. Applied character of the phenomenon is explained under investigation in the conditions of the polyethnic environment of life and the educational space of modern schoolchildren.The scientific novelty of the research is to identify the tasks of reforming the secondary school in Ukraine, the realization of which is correlated with the foreign-language communicative culture of a modern teacher.Practical meaning. The role of the foreign-language communicative culture of a modern teacher in the context of the tasks of the "New School" concept is defined in three aspects: as a means of socialization, academic mobility, and multicultural education of students.

Key words: *foreign language communicative culture, «New school» concept, socialization, academic mobility, multicultural upbringing.*

UDC 378.4

Igor Bopko,
PhD in Pedagogica lSciences, Associate Professor,
Mukacevo state university

PECULIAR FEATURES OF FOREIGN LANGUAGETRAIN IN GOFTHEFUTURENON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES TEACHERS

The article is devoted to the issue of foreign language training of the future non-philological specialties. The objectives of this process have been defined, namely: mastering of the necessary amount of knowledge and skills; the formation of the ability to perform professionally focused intercultural communication; development skills for free and adequate understanding and creation of peculiar speech utterances.The contentual directions of foreign language training have been given, including the formation of professional competence components: speech competencies including listening, speaking, reading writing and translation competencies; linguistic competency, which means the knowledge of language material, formedness of receptive and productive skills of its implementation: linguosociocultural competency, the main components of which are sociolinguistic, sociocultural and social competences. The active learning methods that are used to form the foreign language competence of non-philological specialties students have been shown, to which belong: imitational, as a rule, presupposing professional skills training and are associated with professional activities modelling, in other words, the situation and the very professional activity are imitated; non-game, presupposing the analysis of specific situations; decision of situational tasks; exercises, individual tasks performance; game, playing roles (role-play, business game).

Key words: *foreign language training, foreing language professional competency, active learning methods, individual work, professional competency.*

Urgency of the problem. Higher education is the cornerstone of the individual development of personality, as well as it promotes the formation of intellectual, spiritual and productive potential of the society. The situation in the field of foreign languages teaching of future specialists of non-philological specialties has changed under the influence of recent changes that have taken place in society, - the rating of foreign language as a discipline has significantly increased. As it has been pointed out by researchers, that the status of the academic discipline "Foreign Language" changes, firstly, from the viewpoint of its cultural function, since the language is not only a source of communicative activity, but also a means of cognition, formation and transfer of thoughts, feelings expression, emotional states of human being, means of realization of all the needs of an educated nation. [4].

The leading aim of foreign languages studying by students of institutions of higher education of different directions of training is the foreign language competence of the individual, and the desired result - the use of a foreign language as an accessible means of communication and enrichment of professional experience.

Foreign language is considered by the present-day students as a real means for communication between specialists from different countries, and a prerequisite for the successful conducting of international research and development activities.

Therefore, the educational process should pay special attention to modern requirements for the foreign language activities of a specialist, especially, it is necessary to take into account the professional specificity, the focus on the implementation of the tasks of future professional activities of the graduates, who should "master the skills to speak fluently, without significant time expenditures to find adequate linguistic means in the their process of achieving social, academic and professional goals "[2].

Recent research and publications analysis. The problems of improving the efficiency of foreign language training at a high school through the provision of a professional and profile orientation have received adequate attention in the works of G. Barabanov, O. Bernatskaya, N. Drab, G. Hryniuk, L. Lichko, O. Tarnopolsky; the concepts and a system of exercises to prepare students for intercultural interaction have received careful consideration in the works of O. Bihych, T. Pakhomova, N. Sklyarenko; the independent work and process of foreign language competences formation have been investigated by O. Vyetokhov, A. Kozyreva, O. Markheva, O. Tymchenko;the certain aspects of the formation of foreign-language professional communication skills of specialists of non-philological specialties have been presented in the works of A. Astadur'yan, L. Borozenets', N. Havrylenko, O. Hryhorenko, M. Yevdokimov, B. Zykov, E. Komarov, N. Kucherenko, T. Luchkin, YU. Maslov, O. Met'olkina, O. Fadyeykin.

Target setting. It has been noted by scientists, that foreign language professional communication competence is an integral part of the training of non-philological specialties students, since it promotes the productive interaction with the surrounding world, that is, the successful professional development of a future specialist. Besides, there are continuous contradictions between traditional and new approaches to learning, in spite of a large number of studies, the shifting of emphasis towards the domination of oral teaching to the detriment of written speech, the disregard of the individual students' needs in terms of their foreign language mastering. Therefore, taking into account the changes in the State standard, the problem of formation of students' foreign-language professional communication skills continue to be relevant and requires further detailed elaboration, which is the subject of the article.

Presentation of basic material of the research. There is a significant difference, according to the researchers, in the formation of foreign language competence of students-philologists and those of non-philological specialties. Thus, in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages, a student of philology must have the ability to speak fluent without significant time spent searching for adequate linguistic means in the process of achieving social, academic and professional goals [6, p. 115],i.e. to have a command of a language at the level of an experienced user (C1 and C2).

For students of non-philological specialties, the content of foreign language teaching should be optimized from the viewpoint of the professionalization level, that is, thematically and professionally oriented. But narrow professionalization of foreign language training, which is realized through the formation of thematically and professionally oriented communicative skills, as experience has proven, does not allow to meet the professional content challenges to the full extent. Therefore, the foreign language competence formation is not formally, but content-

targeted at achieving this goal, which involves the overlaying of foreign language skills on the professional content area in the performance of professional tasks [4, p. 86-89].

To the tasks of foreign language training for future teachers of non-philological specialties belong:

– the acquisition of the necessary amount of knowledge, skills and skills that determine the degree of maturity of his/her professional activities, the style of professional communication and his personality as a bearer of certain values, ideals and professional consciousness [6, p. 116];

– the formation of the ability to perform intercultural professionally-oriented communication, to interact with bearers of another culture, taking into account national values, norms and ideas, to choose communicatively targeted methods of verbal and non-verbal behaviour on the basis of knowledge about the science and culture of other peoples [7, p. 16];

– skills development to freely and adequately understand and determine certain speech utterances in accordance with the conditions of social and role situations of professional activity, taking into account the theoretical regulations and knowledge performing the informational and communicational function, as well as practical skills providing perceptually-communicative and interactive-communicative functions of communication by means of foreign language tools [1].

The contentual orientations of foreign language training have also been determined, according to which foreign language training presupposes the following components formation of foreign language professional competence:

– speech competence, which includes competences in listening, speaking, reading, writing and translation;

– linguistic competence, that is, knowledge of linguistic material, the maturity of receptive and productive skills of its usage;

- linguistic and socio-cultural competency, the main components of which are sociolinguistic, socio-cultural and social competences [8, p.13].

The ultimate objective of the foreign language training should correspond the general ideas of students about their future professional activity (thingness of activity), stimulate the appropriate measures of the students' need for foreign language studying (proper substantiation of activity), harmonize the educational activity with the student's personal goal in a foreign language (desirability of activity), as well as up-to-date understanding of the necessity to study a foreign language as a guarantee of becoming an educated, cultural, professional, competitive and successful person (awareness of activity).

Thus, the student is considered as an active personality, who in certain circumstances should be able to solve both general cultural and professional tasks by means of a foreign language.

Today, social experience is the main source of content for the future professionals training.

The following four elements, as the experience of cognitive activity, the result of which is knowledge, the experience of reproductive activity, the methods of implementation of which are skills and abilities, the experience of creative activity, represented in the form of problem-based situations, and the experience of the emotional and value relationships implementation should accordingly be the main components of the foreign-language professional training content of future non-philological profile specialists in higher educational establishments [5, p. 112].

Therefore, in order to activate these elements, the appropriate choice of organization form, methods and means of training should be underlain in the content of students' foreign language training.

Such specifications require the inclusion in foreign language training the ability to compile letters in a foreign language of professional content, fluency in language (speaking and listening), adequate translation skills, complicated complex skills for conducting operative bibliographic search and review, preparation and conducting of business conversations and speeches, compilation and conducting business documentation, using paralinguistic elements [10, p. 90].

Nowadays, higher education establishments are trying to use diversified, depending on the initial level of foreign language, students' training programs, specialized and socio - political periodicals in a foreign language, designed to implement the connection of the foreign language teaching practice with specific disciplines and the needs for further career growth. The thematic compliance of the curricula of the profile disciplines helps to form the semantic field of the specialty. The saturation of texts with special technical vocabulary and terminology allows learning the special professional terms of the specialty. The profile informational saturation and the novelty of information lead to an interest increase in the studied material [9, с. 151-154].

The formation of the necessary professional skills for the future teachers of non-language specialties, which are provided by qualification characteristics, promotes the usage of objectives and techniques that help to stimulate the mental activity. This approach allows to create preconditions for acquisition of meaningful knowledge, realization of intellectual actions and operations (such as analysis, synthesis, comparison, forecasting, etc.), which are widely used in the further application of the obtained, during reading, information.

In the course of foreign language training the future specialists receive speech, behavioural and specific skills: skills for everyday office communication, for conducting business negotiations and presentations, as well as business correspondence and preparation of business documents [5, с. 112-113].

Foreign languages learning of future teachers of non-philological specialties are understood as the teaching of intercultural communication, which is indispensably linked with the use of modern methods. In other words, it is necessary to introduce such foreign language training methods, which will allow to achieve the higher level of specialists' training through the integration of the linguistic and professional spheres [3, с. 88]. The point at issue is about the introduction of active learning methods that encourage the student's and teacher's active participation in the interaction during the learning process, promote the students' creative abilities development, thinking and the ability to reorient in a modern society, as well as allow them to focus on group and paired work activities.

In order to form the foreign language competence of the non-philological specialties students during the foreign language classes, according to our reckoning, it is meaningful to use such active teaching methods as: simulations which usually include training of professional skills and skills related to the professional activity modelling, in other words, simulated both the situation and the professional activity itself; non-gaming, providing for analysis of specific situations; the solution of situational tasks; exercises, the performance of individual tasks; playing, role-playing (role play, business game) [3, с.89].

The modernization of students' foreign language training is, in our opinion, also associated with the increase of the cognitive autonomy role of each participant in the educational process, which is the means of raising the awareness and effectiveness of knowledge, an indicator of the intellectual development of those who study.

This can be achieved through the precise planning and organization of students' classroom and independent work, through the usage of creative tasks, defined forms and methods of work, as well as through detailed methodological guidelines on the course, methodological guidelines for students' independent work in various types and forms, methodological operation manuals and recommendations for individual topics, types and forms of the tasks.

The ability to organize their cognitive activity independently and reasonably, from setting goals to obtaining and evaluating the result, should become relevant for each student.

In this regard, the encouragement and, even the encouragement of students to develop their own cognitive autonomy, we consider, as a guarantee for further professional self-improvement of the specialist, since the knowledge acquired at higher school requires periodic renewal, due to the dynamically changing reality and new scientific knowledge accumulation.

In the process of extracurricular individual activity, one of the most effective means of foreign language training of the non-philological specialties, in our opinion, is reading of the authentic texts in the specialty. In the process of foreign language learning for professional purposes, the authentic text, acting as a learning one, has its advantages. The main one is that it contains not only valuable content base, from a

professional view point, but also, it is the source of the normative foreign language for professional purposes, as well as the context of speech activity. That is, the authentic educational text, as a means of communication, in itself, carries both, the useful information for a future specialist, as well as basic linguistic blocks of a particular foreign language. The authentic fragments of the verbal row of the text reflect the functioning of the linguistic units in corresponding situations adequately.

Characteristic features of the authentic educational text for professional purposes are communicative integrity, professional orientation, meaningfulness, situational compliance, and subordination to the language standards of the original language.

Conclusions.Hence, the necessity of the professionally oriented content of foreign language training for students of non-philological specialties is determined by the requirements of society for the competent specialists training and follows from the objective legitimate connection between the content of teaching and modern educational concepts, between the objectives of foreign languages learning and the general objectives of professional training.

The level of the students' foreign language proficiency within the framework of professionally-oriented learning should be determined by the following criteria: level of foreign language proficiency (possession of grammar structures; lexical units for professional purposes); maturity for linguistic professional interaction (possession of all kinds of speech activities on the basis of professionally-oriented vocabulary; ability to realize their personal needs in professional foreign language communication through various linguistic means); maturity for creative professional activity (motivation, cognitive and creative activity of students).

The effectiveness of foreign language training for non-philological specialties students depends essentially on the choice of teaching methods. The implementation of active methods, among which we separate imitational, situational, game and individual independent tasks, into the foreign languages teaching practice of future non-philological specialties teachers place students in an active position that presupposes not only the language learning, but also promotes the training of professionally-oriented communication.

Список використаних джерел

1. Бернацька О. В. Теоретичні основи соціокультурної компетенції в системі навчання майбутніх учителів початкової школи та іноземної мови / Олена Володимирівна Бернацька // Вісник психології і педагогіки: Збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (22 листопада, 2012 р., м.Київ). – Випуск 10. – К., 2012. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_10. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Тамара Іванівна Коваль // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 6(26). – С.86-92.

4. Костенко Н. І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей / Наталія Іванівна Костенко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2012. – № 5. – С.86-89.

5. Макаев Х. Ф. Роль иностранного языка в подготовке специалиста для химической промышленности в техническом вузе / Ханиф Фахретдинович Макаев // Башкирский химический журнал. – 2006. – Том 13. – № 3. – С.112-113.

6. Маслак Л. П. Проблеми підготовки спеціаліста в контексті євроінтеграційних процесів в Україні / Людмила Петрівна Маслак // Модернізація вищої освіти в контексті євро-інтеграційних процесів: зб. наук. праць учасників Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю. – Житомир: ЖДУ, 2007. – С.114-120.

7. Махінов В. М. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів / Віктор Миколайович Махінов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. «Теорія і практика навчання та виховання». – К.: НПУ, 2011. – Вип.17. – С.13-23.

8. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / Софія Юріївна Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С.11 –17.

9. Покушалова Л. В. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции у студентов технического вуза /Лидия Владимировна Покушалова // Молодой ученый. – 2011. – № 3. – Т. 2. – С.151 – 154.

10. Ябурова О. В. Іншомовна комунікація майбутніх педагогів: сутність та зміст проблеми / Олена Володимирівна Ябурова // Лінгводидактика: теорія, методика, досвід. – Слов'янськ, 2013. – Вип. 4. – С.89 – 94.

References

1. Bernats'ka O. V. (2012.) Teoretychni osnovy sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi v systemi navchannya maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly ta inozemnoyi movy [Theoretical foundations of socio-cultural competence in the system of teaching future teachers of elementary school and foreign language] / Olena Volodymyrivna Bernats'ka // Visnyk psykholohiyi i pedahohiky: Zbirnyk materialiv Mizhkafedral'noho metodolohichnoho seminaru «Suchasni osvitni stratehiyi formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly» (22 lystopada, 2012 r., m.Kyyiv). – Vypusk 10. K., [Electronic Resource]:http://www.psyh.kiev.ua/Zbirnyk_nauk._prats'._Vypusk_10.

2. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya / Nauk. red. ukr. vyd-nya S. YU. Nikolayeva. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.

3. Koval' T. I. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya inozemnykh mov u vyshchykh navchal'nykh zakladakh / Tamara Ivanivna Koval' // Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya. – 2011. – № 6(26). – S.86 – 92.

4. Kostenko N. I. Osoblyvosti formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti u studentiv VNZ nefilolohichnykh spetsial'nostey / Nataliya Ivanivna Kostenko // Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu "Ukrayina". – 2012. – № 5. – S.86-89.

5. Makayev KH. F. Rol' inostrannogo yazyka v podgotovke spetsialista dlya khimicheskoy promyshlennosti v tekhnicheskom vuze / Khanif Fakhretdinovich Makayev // Bashkirskiy khimicheskiy zhurnal. – 2006. – Tom 13. – № 3. – S.112-113.

6. Maslak L. P. Problemy pidhotovky spetsialista v konteksti yevrointehratsiynykh protsesiv v Ukrayini / Lyudmyla Petrivna Maslak // Modernizatsiya vyshchoyi osvity v konteksti yevro-intehratsiynykh protsesiv: zb. nauk. prats' uchasnykiv Vseukr. metodoloh. seminaru z mizhnar. uchastyu. – Zhytomyr: ZHDU, 2007. – S.114-120.

7. Makhinov V. M. Inshomovna komunikatyvna kompetentsiya v konteksti suchasnykh sotsiokul'turnykh problem fakhovoyi pidhotovky maybutnikh vchyteliv / Viktor Mykolayovych Makhinov // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 17. «Teoriya i praktyka navchannya ta vykhovannya». – K.: NPU, 2011. – Vyp.17. – S.13 – 23.

8. Nikolayeva S. YU. Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu / Sofiya Yuriyivna Nikolayeva // Inozemni movy. – 2010. – № 2. – S.11 – 17.

9. Pokushalova L. V. Formirovaniye inoyazychnoy professional'no-oriyentirovannoy kompetentsii u studentov tekhnicheskogo vuza /Lidiya Vladimirovna Pokushalova // Molodoy uchenyy. – 2011. – № 3. – T. 2. – S.151 –154.

10. Yaburova O. V. Inshomovna komunikatsiya maybutnikh pedahohiv: sutnist' ta zmist problemy / Olena Volodymyrivna Yaburova // Linhvodydaktyka: teoriya, metodyka, dosvid. – Slov"yans'k, 2013. – Vyp. 4. – S.89 – 94.

У статті розглянуто питання іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. Визначено завдання такого процесу, а саме: оволодіння необхідною сумою знань, умінь і навичок; формування здатності здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування; розвиток умінь вільно та адекватно розуміти й зумовлювати певні мовленнєві висловлювання. Подано змістові напрями іншомовної підготовки, що передбачають формування складових професійної компетентності: мовленнєвої компетентності, до якої включаються компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі; мовної компетентності, тобто знання мовного матеріалу, сформованість рецептивних та продуктивних навичок його застосування; лінгвосоціокультурної компетентності, основними компонентами якої є соціолінгвістична, соціокультурна та соціальна компетенції. Вказано активні методи навчання, що використовуються з метою формування іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей до яких віднесено: імітаційні, які передбачають навчання професійним умінням і навичкам та пов'язані з моделюванням професійної діяльності, імітуються як ситуація, так і сама професійна діяльність; неігрові, що передбачають аналіз конкретних ситуацій; рішення ситуаційних задач; вправи, виконання індивідуальних завдань; ігрові, розігрування ролей (рольова, ділова гра).

***Ключові слова**: іншомовна підготовка, іншомовна професійна компетентність, активні методи навчання, самостійна робота, професійна компетентність.*

В статье рассмотрены вопросы иноязычной подготовки будущих учителей нефилологических специальностей. Определены задачи такого процесса, а именно: овладение необходимой суммой знаний, умений и навыков; формирование способности осуществлять межкультурное профессионально направленное общение; развитие умений свободно и адекватно понимать и вызывать определенные речевые высказывания. Подано содержательные направления иноязычной подготовки, предусматривающие формирование составляющих профессиональной компетентности: речевой компетентности, в которую включаются компетенции в аудировании, говорении, чтении, письме и переводе; языковой компетентности, то есть знание языкового материала, сформированность рецептивных и продуктивных навыков его применения; лингвосоциокультурной компетентности, основными компонентами которой являются социолингвистическая, социокультурная и социальная компетенции. Указано активные методы обучения, используемые с целью формирования иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей к которым отнесены: имитационные, которые предусматривают обучение профессиональным умениям и навыкам и связанные с моделированием профессиональной деятельности, имитируются как ситуация, так и сама профессиональная деятельность; неигровые, предусматривающие анализ конкретных ситуаций; решение ситуационных задач; упражнения, выполнение индивидуальных заданий; игровые, разыгрывание ролей (ролевая, деловая игра).

***Ключевые слова:** иноязычная подготовка, иноязычная профессиональная компетентность, активные методы обучения, самостоятельная работа, профессиональная компетентность.*

UDK 378.802.037

Konchovych Kateryna
Candidateof Pedagogical Sciences, Senior Teacher
Mukachevo State University

THE MAIN REQUREMENTS TO THEORETICAL AND PRACTICAL QUALIFICATION OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The professional competence of the future English teacher is the integral personal creation, which contains appreciatively- motivational (motives, professional position, attitude),cognitive (knowledge, skills),personal (personal features and skills), reflexive(self-correction, self-assessment) components with the help of which the effective professional duties of foreign language teacher are fulfilled. On the other hand, it is the result of professional competence acquisition (in the process of professional and practical training).The peculiarity of foreign language professional competence formation is in the fact that the half of these competences are acquired during the training at the first specialty.

***Key words:** professional competence, pedagogical mastery, theoretical competence, practical competence, communicative competence, language competence, social and cultural competence, lingual and methodological competence.*

Today, Europe has been in search of new values that are related to mutual understanding, cooperation, agreement, aspiration to create a multicultural, polylinguistic and multi-ethnic Europe. In the implementation of these values, a new generation of European teachers has assigned a certain place.

The urgency of the study is connected with the conditions of the establishment of Ukrainian statehood, the revival of national spirituality, the formation of national dignity of citizens, the development of ties with the countries of Europe, therefore the role of teachers in society is growing. The process of learning foreign languages in secondary schools to be effective and consistent with the current stage of learning, the teacher must master the theoretical and practical knowledge of the techniques that are the key to his professionalism.

The problem of teacher training is very important and interesting. Many domestic and foreign researchers engaged in the problem of teacher training, has made a significant contribution to the development of this issue. Nowadays the problem of the professional competence of the teacher involves the following scientists: V.A. Adolf, T.G. Brazhe, V.I. Zhuravlev, S.B. Yelkanova, S.Yu. Nikolaev, T.G. Novikova, V.G. Redko, V.A. Skazkina.

The new national standard for learning English is based on key concepts such as communication, culture, motivation and interactivity.

The purpose of the article is theoretical development, scientific substantiation of pedagogical technology, which provides the professional competence of the future teacher of a foreign language.

The leading goal of teaching a foreign language is the recognition of the formation of communicative competence, which has several components: linguistic; sociolinguistic; social and cultural; strategic; social; discursive [1, p.37].

Linguistic competence involves mastering a certain amount of formal knowledge and corresponding skills related to different aspects of language: vocabulary, phonetics, grammar. This raises the question: what

words, grammatical structures and intones are necessary for a person of this or that age, profession, etc., to ensure a normal interaction with the language being studied.

Sociolinguistic competence is the ability to select linguistic forms, use and transform them according to the context. Language reflects the peculiarities of people's lives. By studying the diversity of expression plans, you can understand a lot and learn about the culture of the country in which the language is studied. And this requires us to form social and cultural competence. Acquiring social and cultural competence is not limited to the formation of global ideas about the world. It offers the whole process of learning a foreign language.

Some skills and abilities in the organization of speech, the ability to build it logically, consistently and convincingly, set goals and achieve the goal - is a new level of communicative competence, which in the materials of the Council of Europe called strategic or discursive. Many issues of this level of communicative competence are well developed in the course of rhetoric: no wonder some humanitarian schools include this discipline in the compulsory program.

The key notion of the concept of learning foreign languages in European countries is the "threshold of communication", and the methodological guidelines are the correct pronunciation and the modern spoken language. Learning a foreign language, therefore, goes beyond pedagogy and acquires an important political significance. It is about reorientation from mastering grammatical structures to mastering living language [2, p. 3-6].

The last of the components of communicative competence, but in no way the last of significance ("The last but not least") is social competence. It involves readiness and desire to interact with others, self-confidence, and the ability to put yourself in the position of another and the ability to cope with the situation.

Such an approach to the teacher's professional training has also been reflected in the modern method of teaching – communicative and activity that aims to teach a language through speech and is based on such key concepts as communication, culture, motivation, and interactivity. The leading characteristics of this method include the following: adequacy for real communication; the priority of speech activity in the interconnection of all its types; the use of active forms of communication (conversations, disputes, conferences, round tables,discussions, work in the "English-speaking Club"), which give an opportunity to express themselves, express their thoughts in dialogue or monologue; synchronization, sequence [3, pp. 43-56].

Considering training in this regard, it should be noted that teaching a language - this means not only (to give knowledge of the language), but also to teach how to use the language as a means of communication, think critically, receive information from all available sources, evaluate it, understand the interlocutor, formulate own thoughts So, it is about forming the communicative competence of students.

Modern age psychology recognizes the leading activity of pupils of primary school of play, for the middle level - cognitive and value-oriented, and in the senior classes the communicative activity acquires great importance: the ability to speak a foreign language. Taking into account these leading activities, the teacher does not have to transform the lesson into a "lesson about language", but to create a speech situation for communication training, to correctly and positively comment on assessments, to create a situation for success for everyone who learns, to develop a positive attitude to language [3, with. 5-10].

The communicative and activity approach also changes the role of the teacher: he does not simply imply knowledge, but organizes the cognitive activity of students, creates conditions for expressing his own opinion, the attitude to the material being studied, correlating it with real life.

In the methodical means of the teacher, today, prevail along with traditional forms, new ones: thematic conversations are not preliminarily learned, but discursive, disputes, discussions, interviews, round tables, conferences, project protection, reviewing and referencing, communication via e-mail and the Internet with the following discussion of the information received, role plays, dramatization, translations (synchronous, sequential, literal, artistic), "English-speaking Club", etc. [4, p.23-29].

The variability and personal orientation of modern education require changes in the theory and methodology of teaching a foreign language in secondary schools, changes in teaching technologies at all levels. The proportion of techniques that contribute to the formation of practical skills in the search and analysis of information, self-study, self-organization, experience of responsible choice and behavior, and the formation of value orientations is increasing.

In this regard, the circle of requirements for a person of a foreign language teacher, determined not only by qualification characteristics, but also by changes in society, is growing, and in practice it is becoming increasingly difficult to meet these requirements.

According to the Ukrainian target comprehensive program "Teacher", the methodical component of the qualification characteristic of a modern foreign language teacher includes such requirements to the practical qualification of a foreign language teacher [5, p. 10-19].

A future teacher of a foreign language must be able to implement: - communicative and educational function; - upbringing function; - developing function; - educational function; The teacher must also be able to: - gnostic function; - constructive and planning function; - organizational function (in connection with gnostic and constructive and planning functions).

It is clear that for the successful fulfillment of the above-mentioned functions it is necessary not only to have a course in the methodology of teaching foreign languages, but also to monitor the changes that take place in our national education system, on the specific tasks facing the modern school [6, p. 42-46].

Today, for example, it is a person-oriented education. Consequently, we must be guided in our activity by its essential features, such as: - personally oriented human cooperation of all participants in the educational process; - diagnostic and stimulating method of organization of educational knowledge; - activity and communicative activity of students; - designing by a teacher (and later also students) of individual achievements of students in all kinds of activities; - taking into account the content, methodology, system of evaluation of a wide range of personal needs and opportunities for children to acquire quality education.

From the above mentioned, we must conclude that the tasks of the modern school are: - to teach students to plan their informational and innovative activities, to acquire knowledge themselves, to form a creative approach to the use of knowledge in practice; - to formulate the idea of the diversity of cultures in the world, to educate a positive attitude towards cultural differences that contribute to the progress of humanity and serve the conditions of self-realization of the individual; - to create conditions for the integration of students into the culture of other peoples; - to form and develop skills and abilities of effective interaction with representatives of other cultures; to educate students in the spirit of peace, tolerance, and human interethnic communication [7, p. 21-31].

We must understand the transition from education as a "transfer of knowledge" to productive teaching, when the growth of knowledge occurs through the process of creating a student of his own creative products, the transition from school ready-made book solutions to school, which laid the foundations of knowledge and skills for their practical use, the need for self-development and innovative activity, the ability to realize the wishes of the school administrator, teacher, student through the system of intercultural communication [8, p. 65-67].

Today it is necessary to use all the opportunities that have emerged due to the fact that the concept of competence of the student acquires the importance of the student, which is determined by many factors, because it is the competence, according to many international experts, which are indicators that determine the readiness of the student to graduate to life, his further personal development and active participation in the life of society.

Considering educational competence, which involves the student's assimilation of not separated from each other knowledge and skills, and mastering the complex procedure, in which for each selected direction there is an appropriate set of educational components that have personality and activity orientation[9, p. 46-67].

For example, competence in the process of teaching a subject

"Foreign Language" implies:

-receiving and creating different types of messages;

- application of various means in accordance with the needs of analysis of various texts and cultural phenomena;

- integration of linguistic and interpretive knowledge and skills in different communication situations;

- testing and application of cultural (intercultural) functional literacy and relevant perceived skills [9, p. 138-143].

Only with our help today's school can ensure the full realization of the opportunities of a child of a certain age and a sequence of learning based on the achievement of the previous level of education and development. We must be prepared to ensure that the competence approach also changes the notion of evaluating students' knowledge. It is not important to have an internal organization of knowledge, personal qualities and abilities, but the ability to apply competence in learning and life [10, p. 5-8].

It is very important to take into account the innovative trends of the educational process, for example, such as:

- humanization of the process of teaching foreign languages, which involves increasing the attention to the personality of each student as the highest social value of society, the establishment of a citizen with a high intellectual, moral and physical qualities;

-cultural approach to the selection and methodical organization of the content of teaching a foreign language;

- better understanding of national culture through the strengthening of the role of foreign language in the education of students and their involvement in world culture;

- early beginning of study (by preschoolers) of a foreign language;

- profile-oriented training of high school students of a foreign language;

- use of elements of problematic and intensive learning of foreign languages;

- the use of such modern teaching technologies as design methodology, training in cooperation, etc .;

- system of lingodidactic testing of pupils;

- the emergence of pan-European language education recommendations - study, teaching, and evaluation, which must be carefully studied by teachers, because they provide many answers to the questions of the modern education in general and the Ukrainian one in particular[8, p. 26-30].

Today, we are facing the fact that Internet education begins to prevail at virtually all levels of education. Accordingly, our professional training gradually includes another competence - mastering the basics of information technology and the methods of their use in teaching foreign languages. It is clear that a foreign language teacher should prepare for the implementation of new curricula of this promising form of learning organization, and for this he will have to prepare a whole range of educational materials, which today are defined as "case" or "information package". A foreign language teacher should know well and be able to clearly explain to students and their parents why his subject is included in the content of school education, which can give knowledge of this subject to the student as an individual and through him to the whole society [5, pp. 134-138].

In order to improve pedagogical qualities, it is necessary to communicate more effectively with students in an informal setting. Showing interest in some sphere, not even associated with the profession (sports, painting, tourism), should not be hidden, but rather used for establishing contact with children. This will facilitate the mutual understanding of the teacher with the students, and will also affect the effectiveness of the lessons. Do not forget about the benevolent tone that creates psychological comfort, the kind words and praises that support interest in the lesson.

An important factor today is actually the teacher's desire to perfectly master the profession, have adequate self-esteem, self-development. Improving the qualities of a person is a difficult task. Here we need the will, perseverance. Do not be afraid to creatively approach your professional tasks; do not be afraid to make a mistake. Everything can be corrected if there is an installation for self-examination. The key to the success of each teacher in improving his pedagogical skills is in the ability to self-education.

For a qualitative characteristic of pedagogical activity the pedagogical category "professional competence" is used. According to the results of the analysis of scientific sources, the professional competence of the future teacher of a foreign language is to be interpreted as an integral personal entity, which includes value and motivation (motives, value orientations, professional positions, attitudes), cognitive and operational (knowledge, skills and abilities), personal (personal qualities and abilities) and reflexive (self-examination, self-assessment, self-correction, self-improvement) components that provide the ability to effectively perform professional duties of a foreign language teacher. On the other hand, it is the result of mastering (in the process of social and humanitarian, psychological and pedagogical, professional and practical training) professional competences of a teacher of a foreign language - general and cultural, pedagogical, psychological, linguistic, pedagogical, foreign language communicative (which includes language (linguistic) speech, social and cultural), educational and cognitive. The peculiarity of the process of forming the professional competence in a foreign language is that the future teacher acquires partly the competencies mentioned in the process of the first specialty preparation.

Promising directions for future research consider studying the process of professional training of future teachers of foreign languages abroad.

References

1.Barkasi V.V. Formation of professional competence in future teachers of foreign languages: candidate thesis on pedagogical sciences: 13.00.04 / Barkasi Victoria Volodymyrivna. - O., 2004. - 171 p.

2. BihychO. V. Formation in the students of methodical competence of the teacher of a foreign language of elementary school / Oksana BorisovnaBihych. // Foreign languages. - 2002. - No. 2. - 27-31p.

3. Verbitsky A.A. Active Learning in Higher School: Context Approach / AndreyAleksandrovichVerbitsky. - M .: Vyssh. Shk., 1991. - 207 p.

4. Dakhin A. Competence and competencee: how much does a Russian schoolboy possess? / Alexander Nikolayevich Dakhin. // Popular education. - 2004. - No. 4. - 136-144 p.

5. Pavlyutenkov E.M. Model of professional competence of the teacher's personality / EvgeniiMikhailovichPavlyutenkov // Formation of the creative personality: problems and contradictions: Sb. sciences works. -Zaporozhye: ZOIUV, 1995. - № 3.- 53-54p.

6. Podlasiy I. Formation of professional potential as a goal of teacher training / I. Podlasii, S. Trypolska // Native school. - 1998. - № 1. - 3-6 p.

7. Razina N.A. Model of professional competence of a teacher in accordance with education standards / NatalyaAleksandrovnaRazina // Zavuch. - 2001. - No. 4. - 113-137 p.

8. Redko V.G. Linguodidactic principles of teaching foreign language students of elementary school students / Valery GrigorovichRedko. - K .: Genesis, 2006. - 136 p.

9. Seleuko G. Competencies and their classification / German Selevko. // Popular education. - 2004. - No. 4. - 138-143 p.

10. Sklyarenko N.K. How to teach foreign languages today (Concept) / Nina KonstantinovnaSklyarenko. // Foreign languages. - 1995. - № 1. - 5-8 p.

Профессиональная компетентность будущего учителя иностранных языков – это интегральное личное создание, которое состоит из ценносно-мотивационного (мотивы, профессиональные позиции, отношение), когнитивно-операционного (знания, умения и

навыки), личный (личные качества и способности) и рефлексивный (самоанализ, самооценка, самокорекция) компонентов, которые обеспечивают умение эффективно выполнять профессиональные обязанности учителя иностранных языков. С иной стороны, она является результатом усовершенствования (в процессе социально-гуманитарной, психолого-педагогической и практической подготовки) профессиональных компетенций учителя иностранных языков. Особенностью процесса формирования профессиональной компетенции по иностранному языку является то, что часть этих компетенций будущий учитель иностранных языков усваивает в процессе подготовки по первой специальности.

Ключевые слова: *профессиональная компетенция, педагогическое мастерство, теоретическая компетенция, практическая компетенция, комуникативная компетенция, речевая компетенция, социо- культурная компетенция, лингвометодическая компетенция.*

Професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови – це інтегральне особистісне утворення, що включає ціннісно-мотиваційний (мотиви, ціннісні орієнтації, професійні позиції, ставлення), когнітивно-операційний (знання, уміння й навички), особистісний (особистісні якості та здібності) і рефлексивний (самоаналіз, самооцінка, самокорекція, самовдосконалення) компоненти, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні обов'язки вчителя іноземної мови. З іншого боку, вона є результатом оволодіння (у процесі соціально-гуманітарної, психолого-педагогічної, фахової і практичної підготовки) професійними компетенціями вчителя іноземної мови. Особливістю процесу формування професійної компетенції з іноземної мови є те, що частиною згаданих компетенцій майбутній учитель оволодіває в процесі підготовки з першої спеціальності.

Ключові слова: *професійна компетенція, педагогічна майстерність, теоретична кваліфікація, практична кваліфікація, комунікативна компетенція, мовленнєва компетенція, мовна компетенція, соціокультурна компетенція, лінгвометодична компетенція.*

UDK 378. 14

Lypchanko-Kovachyk Oksana Vasylivna,
PhD in Pedagogy, senior teacher
Martyn Natalia Volodymyrivna,
senior teacher,
Mukachevo state university, Mukachevo

METHODOLOGICAL BASIS OF ORGANISATION DIALOGICAL AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Integration of the ideas of dialogic learning into the conceptual system of pedagogical science reflects one of the modern trends in the development of theory and practice of education - the focus on the establishment of the subject-subject paradigm of pedagogical interaction. The article under consideration throws light upon certain features and explored the concepts of "dialogue", "dialogue interaction". In accordance with the goal, a comprehensive analysis of the dialogue as a complex social phenomenon was carried out. The peculiarities of formation of students' readiness for dialogical interaction, developed within the limits of philosophical, activity, personal, culturally relevant and information approaches, are determined. A carried out theoretical analysis of methodological foundations determines the fact that the mastery of readiness for conducting a pedagogical dialogue, according to most scholars, implies the development of at least three groups of abilities: communicative, perceptive, interactive.
Key words: *dialogue, interpersonal interaction, dialogization, communication.*

Uprising of the problem. Integration of the ideas of dialogic learning into the conceptual system of pedagogical science reflects one of the modern trends in the development of the theory and practice of education - the focus on the establishment of the subject-subject paradigm of pedagogical interaction. At the present stage of socio-cultural development, the dialogue is a reference into a model of communication at all levels of social life on a global scale. Implementation of the principles of dialogue in the process of interaction between the subjects of the pedagogical process is the task of the higher school as a socio-cultural institution. The humanitarian, cultural, social, ontological, spiritual and emotional content of the phenomenon of dialogue introduces wide opportunities for the disclosure of personal potential and the realization of the existential needs of the subjects of pedagogical interaction, ensuring the personal orientation of the educational process. Dialogue of pedagogical communication is objectively connected with the necessity of special preparation of future foreign language teachers, which involves the development of appropriate personal and professional qualities, the formation of communicative skills, because the teaching of students of a foreign language involves the teacher's ability to conduct a foreign language training dialogue with the focus on the formation of communicative competence of schoolchildren.

Considering the professional education of students of higher educational establishments, it should be noted that for the future teacher, education becomes a way of mastering effective means of obtaining information about the world, acquiring skills of self-education, organization of life and professional growth. Nowadays, there is a need for such pedagogical interaction, which, with all the differences of views, positions, and installations, is based on the principles of dialogical communication, cooperation and co-creativity.

However, the teacher is not always ready to build his relationships with students on a dialogue basis, using educational dialogue not only as a form of communication and learning, but also as a means of creative development of their personality. Therefore, the problem of constructing the educational process on the principles of dialogical communication, as forms of pedagogical interaction and cooperation is being urgent.

With the change-over to a humanistic paradigm of education, aimed at supporting the student in his/her development and self-development, qualitatively new requirements are put forward to the teacher's professional training. Higher pedagogical education there faces the task to prepare specialists who are able to understand and accept the inner world of schoolchildren, seek to organize interpersonal relationships on the basis of dialogue, have the ability to build open relationships, who are ready for adequate pedagogical communication with a student in the process of joint activity with him, to maximize the realization of student abilities . In this context, more and more attention is paid to inter-subject pedagogical interaction, which humanistic pedagogy recognizes as the most effective means of achieving of mutual understanding, coherence of the positions of participants in the educational process, where the dialogue is the basic form of communication.

Inter disciplinary of pedagogical interaction is determined by the fact that the future teacher should act as the subject of his own pedagogical professional activities, and a student as the subject of his own educational and cognitive activity. The analysis of scientific literature suggests that teachers of the past were deeply interested in the problem of the development of the teacher's personality, his/her preparation for pedagogical activity. At the present stage, professional training in higher educational institutions does not deny the progressive ideas of the past, but requires the rethinking and creative development of all valuable achievements and achievements connected with the problem

of training teachers. Dialogue on the local and global levels is a way of communication and understanding, coexistence of historically different cultures, a means of productive thinking and personality development, and hence the conceptual basis of new education.

Dialogue is a complex social phenomenon that requires a comprehensive, systematic study of various sciences: philosophy, epistemology, cultural studies, logic, psychology, sociology, linguistics, and pedagogy.

Analysis of recent researches and publications. Having been worked out, on the principles of rhetorics of Aristotle, theories of communication found their logical sequence by modern investigations. Nowadays, the dialogue as a form of pedagogical interaction is investigated from the point of its philosophic concept (M. Bakhtin [2], V.Bibler [3] and others.); psychological theory of personality (B. Ananiev [1] and others.); social and psychological theories of relation of communication and activity (G. Andreva, S. Rubistein and others.); psychological and pedagogical concepts of interaction in the process of education (E. Korotaieva, A. Kocharian, I. Zymnaya);. investigation of the problems of the culture of pedagogical communication, ways of improving the efficiency of pedagogical communication (N. Butenko, I. Isaev, N. Kuzmina, I. Kolmogorova, V. Slastyonin, etc.). Considerable idea of understanding the dialogue from the standpoint of linguistic culture is viewed by (V. Kalinin, L. Matsko, O. Semenoh, etc.).

The article **aims at** the analysis of scientific thought towards determination of approaches in understanding the concept «dialogical and pedagogical» interaction and ways of its realization in the process of training future foreign language teachers

Results of investigation. The analysis of scientific literature on the problem of research has shown that among scientists there is no single approach to the interpretation of the concepts of "dialogue", "dialogic communication", "dialogical and pedagogical communication". This leads to ambiguous understanding of pedagogical phenomena, differences in the interpretation of the essence of dialogical interaction, the ways of its organization, indicating the need to specify the methodological foundations of the formation of students' readiness for dialogue interaction.

Thus, G. Ball [1], M. Bakhtin [2], V.Bibler [3] and others determine the dialogue as the basis of human understanding; A. Korol and others as a special socio cultural phenomenon, means of communication and reproduction of subjects of culture; A. Kasyuk [5, c. 15-19] – as the specific socio cultural enviroment, creating favorable conditions for acquiring personality of new experience, revaluation of values. Summing up mentioned above it is worth indicating that scientists emphasize the fact that the concept of "dialogue" is used in two aspects – day-to-day (conversation of two people) and scientific, philosophical (information interaction of people as subjects, regardless of linguistic or other semiotic means, whose purpose is to increase the degree of their spiritual community or achievement of this community).

Scientists point out that in the first sense of the dialogue no pedagogical significance is required, since any communication between a teacher and a pupil is their interview - by exchanging replicas in a language known to them with paralinguistic means, and in special situations - graphic, sound intonation , plastic-demonstration, cinematographic equipment. As for the second aspect, the appeal to such a dialogue becomes a serious pedagogical problem. In the psychological studies of Y. Lotman, O. Matiushkin and others a dialogue is seen as the interaction of positions, the mechanism of work of consciousness, personality development. Of an undoubted interest for modern theory and practice is the pedagogical work connected with personally oriented, productive dialogue as a means of forming the subject-subject relations (O. Semenoh), the dialogue technologies of learning (O. Ulyanov), with the influence of the nature of the pedagogical the interactive interaction of the teacher and students with the professional and personal development of the future teacher (T. Dobrynin, R. Pavlyuk), with the preparation of the future teacher for activities in the multicultural educational environment (T. Sydorenko), etc.

Dialogue (from Greek – talk) – is the process of communication of two and more peole, process of their interrelation. By revealing the peculiarities of the dialogue, the scientists compare it with the monologue, contrasting the distinctive features and emphasizing the common. Thus, researchers determine the difference between dialogue and monologue by their extra-linguistic predisposition. A dialogue in this context takes place in the process of communicating two or more partners, envisaging the perception of collective information, its understanding and evaluation. Also takes into account the influence of the environment on the interlocutors, causing an emotional assessment of the latter.

Other scholars put the functional and semantic principle in the basis of the distinction between dialogue and monologue [6]. In dialogical speech the sentence is constructed according to the content principle and presupposes the presence of a speech reaction. In a monologous speech, a sentence expressing the basic idea of a statement does not usually involve any reaction. Taking account these differences, linguists distinguish dialogical and monologic forms of speech, that is, dialogue and a monologue as communicative acts of speech. If in linguistic studies only the linguistic aspect of dialogue is studied, and in this sense it is opposed to the monologue, in psychological and pedagogical works various aspects of the dialogical form of speech, in particular, the features of interaction of the partners in the joint activity, are outlined.

As a result of theoretical and methodological analysis of the defining basis of the concept "dialogue", three directions of its representation in the modern pedagogical theory are defined. In the first - didactic - the dialogue is considered as a heuristic method of learning, which provides activation of cognitive activity of students through their approach to the independent formulation of conclusions and generalizations with the help of a prepared system of questions (Y. Andreev, M. Vashulenko, I. Glazkova, etc.). The basis of the second line is the liberal and democratic concept of a dialogue (J. Lock, J. - J. Russo etc.), Which is based on the categorical series "freedom - justice - equality - a compromise". In the pedagogical context, it finds expression in the understanding of the dialogue as a system of specially organized interactions aimed at solving certain educational and training tasks involving equality, the partnership nature of interaction, mutual understanding, the exchange of views, ideas, positions (N. Balitska, O. Bida, O. Zarchina). Somewhat in another value-methodological plane the essence of pedagogical dialogue in the existential-humanistic concept is considered. Representatives of this direction (V. Kalinin, O. Kopitsa, G. Tokman, etc.) treat dialogic communication as the supreme, spiritual level of communication, which involves a deep personal "immersion" into the problems and interests of the interlocutor, the common search for truth, the desire for unity and accord, a means for realization of the deep needs of the child in trust, acceptance and personal contact.

The study of the dialogue from different positions has a direct connection with philosophical ideas. A new unusual "image" of dialogue appears in the works of M. Bakhtin [2], V. Bibler [3] and others. Scientific interest attracts the definition of "dialogue" which was provided by M. Bakhtin: "Dialogue is the interaction of two or more full-fledged content positions that are not reduced to each other" [3, p. 42-54]. The researcher believes that dialogue is a means of forming not the personality of a future specialist, but its being; not an impulse to action, but an action itself.

One of the methodological guidelines for forming future readiness of bachelors-philologists on the basis of dialogic interaction is the philosophical approach to understanding the problem of dialogue. In particular, we agree with the scientific opinion of O. Kirichuk. Thus, the author, emphasizing the specific role of the dialogue, notes that dialogue is the equality of positions where there is no domination of one person over another, there is no one-way ascent of one person to the logics of another; this is the true and only way for self-development of a person [6, p. 24-46]. Dialogue relations foresee, above all, mutual respect and acceptance of the equal position of the communication partner, readiness to tolerate opinions and points of view of the interlocutors, to change their own position, if it seems to the subject appropriate or necessary. As the researchers point out, adherence by the teacher of these postulates serves as the basis for using interactions in foreign language lessons at school. Students will become partners in communication of future bachelors-

philologists, therefore such relationships should meet the criteria of dialogue, provide subject-subject principle of interaction. Only in this case, such communication will become a dialogic pedagogical communication, which will positively reflect on the success of students [6].

Mastering by a student his individual style of making up a dialogue and skills towards organization of dialogic interaction will be possible in terms of taking into account ideas of *personality approach* as one of the methodological basis of formation of readiness to dialogic interaction. Personality approach lies in the fact of constructing and realization of pedagogical process where teachers orient on personality as the aim, subject, result and main criterion of its effectiveness. This approach presupposes recognition of the uniqueness of the student's personality - the future bachelor-philologist, his intellectual and moral freedom, the right to respect; provided for the creation of appropriate education and training conditions for the natural process of self-development of creative potential of the individual. In our study, the personal approach enabled us to consider preparing students for the use of interactive technologies in future professional activities as an integral part of the formation of the personality of the future bachelor-philologist in the process of his professional training.

Thus, *personality approach* − lies in contribution of development of every student, in singling out its characteristics and abilities of individuality, which presuppose mastering of knowledge towards conducting pedagogical dialogue and abilities of organization of dialogic interaction in the process of interactions at the foreign language lessons.

Many psychological and pedagogical investigations stress on the synthesis of activity and personality approach. Modern tendency lies in the integration of activity approach into personality approach, which can perform joining function. From this respect, V. Рибалка investigates personality oriented character of interrelation among methodological approaches. The activity approach integrated to personally oriented pedagogy in the sense of personal adaptation of the student's theoretical knowledge and the development, based on this individual style, of professional creative behavior of the future foreign language teachers, to the use of interactive learning technologies through the organization of dialogic interaction in the lessons of a foreign language.

Personality and activity paradigm for the development of vocational education teacher-philologist involves the integration of student's personal qualities and his professional readiness to organize dialogical interaction at school. Such synthesis allowed to overcome the isolation of the educational process from the individual, creating prospects for improving the professional training of future bachelors-philologists to use interactive technologies in professional activities. In this approach, the teachers' professional and pedagogical activity was aimed at putting the student in the position of the active subject of learning; develop his ability to self-control (self-regulation, self-organization, self-control); to organize the learning process based on interaction, dialogue, modeling of choice situations, free exchange of ideas, advance of success, etc. It allows students not only to master the theoretical foundations of organizing dialogical interaction in the conditions of interactive learning in foreign language lessons, but also to perfectly master the skills and skills of critical analytical, creative thinking, the design of linguistic interactive exercises, etc., while studying in universities, to choose effective methods and means of interactive technologies in the professional activity of the teacher of a foreign language.

Activity approach is based on the recognition of activity as a basis, a means and a decisive condition for the development of personality. This fact determines the need for implementation in the pedagogical study and practice of the activity approach, which is closely related to personal. Activity approach requires special efforts aimed at the selection and organization of the student's activity, for activation and transformation into the position of the subject of knowledge, work and communication, which, in turn, involves developing the ability to choose a goal, plan activity, organize, execute, regulate , monitor it, analyze and evaluate its results. All professional-pedagogical activity of the future teacher-philologist is based on interaction for the purpose of exchange of information, data, thoughts, ideas, decisions, effective organization which involves mastering the necessary skills for this.

Entire professional and pedagogical activity of future foreign language teacher is based on interaction with the aim of information exchange, exchange of data, thoughts, ideas, solutions,effective organization of which presupposes mastering of necessary abilities.

The study of psychological and pedagogical literature suggests that the dialogue is mainly considered from the point of view of language constructs. An understanding of the difference between two ways of contacting a person with a person (a teacher and a student, a teacher and a student) associated with the "division of labor" is important for understanding the essence of the dialogue. In the first case, it is assumed that the teacher will pass on certain information to the teacher (there is an attitude of the subject to another person as an object), which is called communication. And in the second - the joint development of new information (the attitude of the subject to another, as an equal partner, that is, to the subject), which is directly dialogical communication. Thus, Y. Emelianov notes that dialogue dialogue is a special type of speech activity, which is fundamentally different from communication in a systematic educational process. The researcher believes that dialogue is a deeply personal phenomenon (educational communication - a social phenomenon), which involves the voluntary inclusion of subjects in communication, as well as the participation of equal and equal individuals, who are both addressers and recipients at the same time. The task of the instructor was to create the ability of future bachelors-philologists to create a positive communicative learning environment in a foreign language lesson, using the means, methods of interactive technologies, which would ensure students' initiative in fulfilling linguistic tasks.

Conclusions and prospects of further investigations. A theoretical analysis of methodological foundations (philosophical, personal, activity approaches) of students' readiness to dialogue interaction in the professional activity of the teacher of a foreign language has made it possible to prove the fact that the mastery of readiness for conducting a pedagogical dialogue, according to the majority of scholars, implies the development of at least three abilities:

1) *communicative or language* (to formulate clearly thoughts and ideas; argument; convince; prove by evidence; analyze expressions etc);

2) *perceptive* (ability to listen and to hear – to interpret information correctly, including non-verbal;to understand feelings of another person – ability to empathy, keeping tact, ability to analyze –ability to «reflection and self-reflection»);

3) abilities of interaction in the process of communication, that is interactive (ability to hold a conversation, negotiation, discussion, ability to express opinions, raise questions, formulate the requirement, communicate in conflict situations, behave oneself in communication).

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : монографія / Г. О. Балл [за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі]. – Ніжин : Міланик, 2007. – 343 с.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Бахтин М. М. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

3. Библер В. С. Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога). Психолого-педагогические основы современных отечественных дидактических систем / В. С. Библер. – Москва : АНО ПЭБ, 2008. – С. 327– 331.

4. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. … доктора психол. наук : 19. 00. 05 / *Юрий Николаевич*Емельянов. − Л., −1990. − 403 с.

5. Зязюн І. А. Вузівська підготовка педагога до профільного навчання учнів старших класів / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2004. – Вип. 4. – С. 3–11.

6. Копіца О. І. Діалогічна взаємодія у вищій школі / О. І. Копіца // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – 2004. – Вип. 33. – С. 49–53.

7. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання навч. посібник для студентів пед. навч. закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – Харків : «ОВС», 2002. – 400 с.

References

1. Ball H. O. Dialohichnist yak forma isnuvannya i rozvytku osobystosti : monohrafiya H. O. Ball [Dialogicality as the form of existence and development of personality] [za zah. red. H. O. Balla, M. V. Papuchi]. – Nizhyn : Milanyk, 2007. – 343 s.

2. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aethtetics of verbal creativity]/ Bakhtin M. M. – M. : Iskusstvo, 1979. – 424 s.

3. 3.Bibler V. S. Myshleniye kak tvorchestvo (vvedeniye v logiku myslennogo dialoga). [Thinking as creative activity] Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy sovremennykh otechestvennykh didakticheskikh sistem / V. S. Bibler. – Moskva : ANO PEB, 2008. – S. 327– 331.

4. Emelianov Y. N. Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoy kompetentnosti : dis. … doktora psikhol. nauk : 19. 00. 05 [Theory of formation and practice of existence communicative competence] / Yuriy Nikolayevich Emelianov. − L., −1990. − 403 s.

5. Ziaziun I. A. Vuzivska pidhotovka pedahoha do profilnoho navchannya uchniv starshykh klasiv [Preparation by higher educational establishment /of teacher of senior pupils] I. A. Ziaziun // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy. – 2004. – Vyp. 4. – S. 3–11.

6. 6.Kopitsa O. I. Dialohichna vzayemodiia u vyshchiy shkoli [Dialigic interaction in high school]/ O. I. Kopitsa // Pedahohika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti: problemy i poshuky : zb. nauk. prats. – 2004. – Vyp. 33. – S. 49–53.

7. 7.Lozova V. I. Teoretychni osnovy vykhovannya i navchannia navch. posibnyk dlia studentiv ped. navch. zakladiv [Theoretical principles of education and manual for students of pedagogical establishments]/ V. I. Lozova, H. V. Trotsko. – Kharkiv : «OVS», 2002. – 400 s.

На підставі аналізу досвіду науковців з питань педагогічної взаємодії, визначені особливості та досліджені поняття «діалог», «діалогічна взаємодія». Відповідно до мети, здійснено комплексний аналіз діалогу як складного соціального феномену. Визначено особливості формування готовності студентів до діалогічної взаємодії, що склалися у межах філософського, діяльнісного, особистісного, культуровідповідного та інформологічного підходів.

***Ключові слова*:** *діалог, міжсуб'єктна взаємодія, діалогізація, комунікація.*

На основании анализа опыта ученых по вопросам педагогической взаимодействия, определены особенности и исследованы понятие «диалог», «диалогическая взаимодействие». Согласно цели, осуществлен комплексный анализ диалога как сложного социального феномена. Определены особенности формирования готовности студентов к диалогическому взаимодействию, сложившиеся в рамках философского, деятельностного, личностного, культуровидповидного и информологичного подходов.

Ключевые слова: *диалог, межсубъектное взаимодействие, диалогизация, комунникация.*

РОЗДІЛ V

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378.14

Безлюдний Олександр Іванович,
доктор педагогічних наук, професор,
Комар Олег Станіславович,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ФАКТОРИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Статтю присвячено аналізу факторів і тенденцій розвитку системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу. Визначено основні підходи до організації та забезпечення післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, проаналізовано різні способи та форми залучення вчителів до підвищення кваліфікації. Виокремлено головні фактори, що впливають на ефективність післядипломної освіти та професійного підвищення кваліфікації вчителів, а також відображено основні тенденції, що відбуваються в системах освіти європейських країн та зумовлюють окремі аспекти післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови.

Ключові слова: *післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, вчитель англійської мови, фактори, тенденції.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасної освіти вимагає від європейського вчителя англійської мови зміни професійної позиції, осмислення нових функцій професійно-педагогічної діяльності, опанування інноваційної професійної компетенції тощо. Новий зміст професійної діяльності вчителя зумовлюється змінами, що відбуваються в європейському освітньому просторі, формуванням нової європейської культури, нормативно-правових, політичних та економічних механізмів, що регулюють розвиток та функціонування освіти [12]. В умовах, що динамічно змінюються, вчителеві англійської мови потрібно допомогти усвідомити глобальні інноваційні зміни, які відбуваються в сучасній освіті, а також надати можливість осмислити свою професійну позицію, яка визначає ставлення й готовність учителя до засвоєння конкретних інновацій. Розв'язати означені вище проблеми покликана чітко організована європейська система післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів.

Останнім часом простежується тенденція до зміни форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів у країнах ЄС. Традиційні форми, зокрема тренінги, курси та конференції, продовжують бути широко представленими у більшості освітніх систем. Водночас нові форми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації виникають і знаходять підтримку передусім серед самих учителів [8]. Особливою популярністю користуються ті форми, які менш структуровані та ґрунтуються на принципах рівності, співпраці та широкого залучення бажаючих навчатися. Особливе значення в означеному контексті мають форми підвищення кваліфікації, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, наприклад створення мереж вчителів, покликаних сприяти професійному розвитку, менторингу та навчанню колег [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі організації та функціонування системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, зокрема й вчителів англійської мови, присвячено дослідження ряду вітчизняних та закордонних дослідників, зокрема Н. Білик, Б. ван дер Гейден, С. Джонсона, П. Ітона, К. Коллін, А. Крафта, Є. Носачевої, М. Рудіної, Дж. Сахз, Л. Сігаєвої, С. Шандрук, Л. Шаповалової та ін. Проте, динамічний прогрес суспільства загалом, та системи освіти зокрема, зумовлює необхідність постійного моніторингу тенденцій розвитку системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, оскільки саме вони визначають спектр форм та способів залучення вчителів до підвищення кваліфікації, а також її зміст та методологію.

Мета статті: визначення основних тенденцій розвитку системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу і факторів, що зумовлюють такий розвиток.

Результати дослідження. Підходи до організації та забезпечення післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів різняться у країнах Європейського Союзу. Загалом, можна виділити три основних підходи [10]:

– самостійна організація післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителями (лише Шотландія, з виходом Великобританії зі складу ЄС цей підхід стане нерелевантним для загальноєвропейської системи підвищення кваліфікації);

– спільна участь вчителів та органів місцевого самоврядування, закладів середньої освіти та провідних фахівців (зокрема Бельгія, Латвія, Угорщина та ін.);

– визначення основних пріоритетів організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації (починаючи від загальних рекомендацій – до обов'язкових форм) національними та регіональними освітніми установами (зокрема Греція, Італія, Франція та ін.).

Також варто зазначити, що у ряді країн ЄС (зокрема Естонія, Іспанія, Португалія, Словенія) спостерігається поєднання двох останніх підходів з провідною роллю керівних освітніх установ в організації системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації [5].

Способи та форми залучення вчителів до підвищення кваліфікації відрізняються у різних країнах ЄС, проте суттєвою є тенденція запозичення позитивного досвіду освітніми системами у розрізі як регулювання та рекомендацій, так і в плані конкретних підходів та практик. Обсяг часу, який вчителі приділяють післядипломному розвитку професійних якостей, частково залежить від статусу післядипломної освіти та системи підвищення кваліфікації у конкретній національній освітній системі. Наприклад, у країнах, де післядипломна освіта не вважається частиною виконання професійних обов'язків та не є суттєвою необхідністю для кар'єрного зростання, процент залучення вчителів до різних форм підвищення кваліфікації у цілому нижчий від середньоєвропейського, а також менша варіативність напрямів, які пропонуються для вивчення або тренування вивчення. З другого боку, в тих країнах, де післядипломна освіта та підвищення кваліфікації є частиною професійних обов'язків вчителя, яка робить вагомий внеском в його кар'єрне зростання, простежується тенденція до перевищення середніх показників залучення вчителів по ЄС [10]. Важливим роль у цьому процесі відіграють керівні органи освіти, що виражається у мінімальній кількості днів або академічних годин, необхідних вчителям для завершення курсу підвищення кваліфікації, або вивчення однієї чи декількох

обов'язкових тем, або ж у формальному контролі процесу післядипломної освіти.

Загалом, сучасний підхід до організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів широко представлений у дослідженнях, що проводяться за фінансування Організації економічної співпраці та розвитку (OECD), зокрема в освіті та інноваціях [7]. Так, у звітах щодо проведених досліджень з питань післядипломної освіти та підвищення кваліфікації європейські дослідники виділяють такі тенденції в означеній царині [там само]:

– здійснення загальноєвропейських та національних реформ;
– сприяння розвитку професійної компетентності вчителя;
– оновлення педагогічних контентних та контекстних знань окремих вчителів;
– особистісне зростання педагогів;
– обмін інформацією та новітніми експертними знаннями;
– підтримка педагогів нижчої професійної кваліфікації;
– стимулювання кар'єри вчителів;
– підтримка закладів середньої освіти у їхньому розвитку.

Означені тенденції відображають загальне бачення процесів, що відбуваються в системах освіти європейських країн та зумовлюють окремі аспекти післядипломної освіти та підвищення кваліфікації. Водночас, загальні тенденції визначають і фактори ефективності як організаційної, так і змістової сторони післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів. Ряд дослідників освіти [2; 6; 9] виділяє такі фактори, що впливають на ефективність післядипломної освіти та професійного підвищення кваліфікації вчителів, зокрема й вчителів англійської мови: слідування принципам освіти дорослих; орієнтація на досвід, як індивідуальний, так і колективний; ідентифікація потреб учителя та спрямованість на потреби його учнів; сприяння співробітництву між вчителями, шкільними адміністраціями та представниками національної/регіональної системи освіти; забезпечення оптимального співвідношення між економічними, соціальними, політичними чинниками, що впливають на систему освіти, та самоідентичністю вчителів, яка зумовлює право вибору власного шляху безперервного професійного розвитку; здійснення системного моніторингу та розповсюдження позитивного досвіду підвищення кваліфікації; залучення внутрішньошкільного підвищення кваліфікації, яке працює не ізольовано, а у співпраці з іншими закладами середньої та вищої освіти; забезпечення оптимального співвідношення між індивідуальною практикою вчителя та колективною дискусією щодо підвищення кваліфікації; надання вчителям можливості для дослідження, експериментування та рефлексії; зв'язок безпосередньо з роботою вчителя та залежність від неї; ґрунтування на конкретних наукових даних та результатах науково-дослідницької роботи; забезпечення змістового наповнення, яке зосереджено навколо специфічних практичних проблем; інноваційний, інтерактивний та кооперативний характер організації підвищення кваліфікації; зв'язок з іншими аспектами змін та розвитку закладів середньої освіти тощо.

Окрім європейського вектору у визначенні тенденцій у післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації вчителів, цікавою постає і специфіка означеного процесу в різних країнах. Проте, варто зазначити, що переважна більшість національних особливостей є різними стадіями того самого загального процесу, що відбувається в Європі, або відображають різні підходи та принципові рішення, що приймаються в різних країнах, або ж характеризуються традиційним історично зумовленим баченням післядипломної освіти та підвищення кваліфікації у системі неперервної освіти фахівців. Не зважаючи на певні відмінності серед національних систем організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, сучасні програми переважної більшості з них ґрунтуються на концепції навчання протягом усього життя та характеризуються такими ознаками [1]: чітко виражена цілеспрямованість програм підвищення кваліфікації; розробка змісту підвищення кваліфікації на основі єдності наявних базових знань вчителя та засвоєння принципово нових знань; урізноманітнення технологій та методик навчання дорослих, які забезпечують динаміку розвитку професійної компетентності; розширення спектру закладів та форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, зокрема мережеве підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, внутрішньошкільна освіта педагогів, дистанційне навчання, сертифікація недержавними структурами та он-лайн-платформами (MOOC) тощо.

Загалом, зважаючи на загальноєвропейський підхід до власне понять «післядипломна освіта» та «підвищення кваліфікації», тенденції в означеній вище царині поділяються на ряд категорій, залежно від організації, змісту, мети та методів [3; 4; 5; 8; 11].

У плані організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови важливими постають такі тенденції: *перехід від зовнішніх курсів підвищення кваліфікації до внутрішньошкільних форм.* Традиційно курси підвищення кваліфікації організовуються спеціалізованими закладами, в яких підвищити кваліфікацію має можливість лише обмежена кількість вчителів. Останнім часом стейкхолдери тяжіють до організації підвищення кваліфікації у закладах освіти, в яких працюють вчителі, забезпечуючи безвідривне підвищення кваліфікації для значної частини педагогічного колективу; *переорієнтування від зовнішніх пропозицій до внутрішньої ініціативи.* Традиційно університети та інші заклади, що забезпечують підвищення кваліфікації, розробляють та організовують курси виходячи з власних можливостей і потреб. Останнім часом заклади середньої освіти самі визначають власні потреби та звертаються з пропозиціями провести ті чи інші заходи, тим самим стаючи суб'єктами реформ змісту та форм підвищення кваліфікації; *зміна централізованого фінансування на фінансування через заклади середньої освіти.* В багатьох європейських країнах школи мають певну автономію, втому числі й у фінансових аспектах провадження діяльності. Так, кошти на підвищення кваліфікації можуть надходити не лише у спеціалізовані заклади, а й у школи, що дає останнім можливість обирати необхідну кількість послуг і пропозицій з підвищення кваліфікації для своїх вчителів; *зростання конкуренції серед закладів та установ, що організовують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації.* За таких умов школи постають клієнтами, які отримують послуги від різноманітних закладів та установ, і мають можливість впливати на якість послуг з підвищення кваліфікації для своїх вчителів шляхом вибору необхідних з різноманіття пропозицій; *диверсифікація пропозицій з підвищення кваліфікації вчителів.* На ринку підвищення кваліфікації з'являється все більше нових установ та організацій, які конкурують як між собою, так і з закладами освіти, що традиційно організовують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації. Ринок у цій сфері стає все ширшим і водночас важким для охоплення, що вимагає спільного фокусування зусиль та пошуку шляхів співробітництва. У ряді країн означена тенденція спричинила появу агентств-посередників, які допомагають клієнтам зробити вибір, що відповідає потребам школи, а також виникнення педагогічних центрів та об'єднань закладів підвищення кваліфікації, зосереджених на довгостроковій співпраці зі школами.

З огляду на зміст післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови важливими вбачаються такі тенденції: *переорієнтування з вузькоспеціалізованого (предметного) на загальнопедагогічне підвищення кваліфікації.* Спостерігається зміна підходу до підвищення кваліфікації шляхом переходу від оновлення професійних знань з предмета, який викладає вчитель, до більш загальних аспектів, на кшталт новітніх методик навчання, моделі поведінки у багатонаціональних класах та класах з дітьми з особливими освітніми потребами, проблемно орієнтованого навчання, розробки інноваційних технологій навчання тощо; *тяжіння до взаємозв'язку з іншими сферами суспільного життя.* Відбувається урізноманітнення суб'єктів організації підвищення кваліфікації вчителів за рахунок закладів, які є недержавними та часто непов'язаними з системою освіти. Такі заклади дають

можливість вчителям отримати сучасні знання, вміння й навички у різних сферах «з перших рук». До таких закладів належать установи з розробки та забезпечення ІКТ, видавництва, консультаційні установи, експерти у різних сферах, агентства зі специфічною направленістю тощо; *перехід від змісту навчання предмета до методик, курикулуму та менеджменту*. Останнім часом спостерігається активний перехід від предметно орієнтованого підвищення кваліфікації до перегляду моделі поведінки вчителя з огляду на потреби навчального закладу та локальної общини, до якої такий заклад відноситься. Зміщення акценту підвищення кваліфікації зміщується від змісту предмета викладання до розгляду навчального плану в цілому, а потім до організації роботи навчального закладу та освітнього менеджменту загалом; *підвищення значення організації підвищення кваліфікації шляхом залучення «агентів змін» (changeagents).* Означена тенденція набуває все більшого поширення і в Україні. Значна увага приділяється використанню результатів підвищення кваліфікації на практиці, а представники інновації докладають зусилля з метою допомоги вчителям це зробити. За таких умов відбувається не лише реалізація програми підвищення кваліфікації, а й надається можливість поділитися практичним досвідом її імплементації, зокрема вчителі, що здійснили підвищення кваліфікації, виступають у власному навчальному закладі «агентами змін», розповсюджуючи інновації серед колег.

Мета післядипломної освіти та підвищення кваліфікації зумовлює такі тенденції: *зростання ролі підвищення кваліфікації як соціально-економічного важеля для інновацій.* У багатьох країнах світу освіта протягом життя загалом, і підвищення кваліфікації зокрема, постають інструментами для реалізації інновацій. Загальнодержавні інновації, на кшталт введення національного навчального плану, ОКХ фахівців тощо, повинні відповідати особливостям та потребам існуючої освітньої системи, а підвищення кваліфікації за таких умов використовується для впровадження інновацій; *зростання значення сертифікації для кар'єрного зростання.* У ряді європейських країн спостерігається тенденція до введення сертифікатної системи або ж системи накопичення мінімальній кількості днів чи академічних годин, необхідних вчителям для завершення курсу підвищення кваліфікації, що також засвідчується сертифікатом. Отримання сертифікату покликане сприяти професійному та науковому кар'єрному зростанню вчителя. Крім того, деякі заклади вищої освіти приймають сертифікати при здобутті наукового ступеня та зменшують обсяг наукової роботи, необхідної длявого отримання; *зростання значення підвищення кваліфікації як політичного важеля для змін.* Адміністрація закладів середньої освіти використовує підвищення кваліфікації з метою підтримки вчителів при розробці та імплементації нових програм, методик, технологій тощо. Особливо виразно означена тенденція спостерігається у країнах, де школи мають високий ступінь автономності, зокрема у Данії, Нідерландах та ін.

З огляду на методи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови важливими вбачаються такі тенденції: *інтернаціоналізація та академічна мобільність.* Мережа контактів між навчальними закладами в Європейському Союзі вже давно вийшла на міждержавний рівень. Означеній тенденції сприяють програми академічної мобільності, на кшталт Erasmus+, донедавна ErasmusMundus, національні та регіональні програми тощо, причому найголовнішим фактором тут постає не стільки спільна організаторська діяльність освітніх закладів, скільки власне процес інтернаціоналізації. Консолідація європейського освітнього простору сприяє розвитку означеної тенденції; *зміщення пріоритетів від курсів підвищення кваліфікації до заходів по підвищенню кваліфікації.* Традиційно підвищення кваліфікації часто обмежувалося курсами, під час яких вчителі отримували нову інформацію, а організатори курсів виконували функцію посередника у передачі знань. Останнім часом підвищення кваліфікації все більше набуває форм консультації, науково-дослідної роботи, розробки планів та програм тощо; *зміщення акцентів з внутрішньошкільного на мережеве підвищення кваліфікації.* Обмежена ефективність внутрішньошкільного підвищення кваліфікації спричиняє появу контактів з іншими закладами середньої освіти, які прагнуть обмінюватися практичним досвідом розв'язання тих чи інших проблем. Таким чином школи працюють у спільному режимі в плані організації та проведення заходів підвищення кваліфікації з метою навчатися разом.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, з огляду на стрімкий розвиток сучасної освіти та оновлення вимог до європейського вчителя англійської мови щодо зміни професійної позиції, у статті проаналізовано основні фактори та тенденції розвитку післядипломної освіти та підвищення кваліфікації. З огляду на представлені у статті тенденції, означена система повинна рухатись у напрямі синтезу розвитку шкільної системи та професійного статусу окремих учасників освітнього процесу. Здійснене дослідження не є вичерпним та відкриває перспективи подальших розвідок інноваційних форм організації післядипломної освіти, а також змісту і методів підвищення кваліфікації з метою залучення передового європейського досвіду в систему освіти України.

Список використаних джерел

1. Boyle, B., Lamprianou, I., &Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study. School Effectiveness and School Improvements, 16, 1-27.

2. Clarke, D.J. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education, 18, 947-967.

3. Darling Hammond, L., Holtzman, D.J., et al. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives, 13(42) 16-17, 20.

4. Eaton, P. & Carbone, R.E. (2008). Asking those who know: a collaborative approach to continuing professional development. Teacher Development, 12, 3, 261-270.

5. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Eurydice report (2001). Benelux Press Bruxelles, Belgium, 372.

6. Hutmacher W. (1997). Key competencies for Europe. Report of the symposium Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996. Strasburg.

7. OECD. Better Policies for Better Lives. [Electronic resource]. – Available on http://www.oecd.org/education/

8. Runhaar, P. (2008). Promoting teachers' professional development. Dissertation, Universiteit Twente. [Electronic resource]. – Available on https://research.utwente.nl/en/publications/promoting-teachers-professional-development

9. Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: Shifting perspective. Journal of Curriculum Studies, 36 (2), 256-271.

10. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies : Eurydice report (2015). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 134.

11. Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. Review of Educational Research, 79(2), 702-739.

12. Shandruk S. (2017) Modernizatsiya pidhotovky pedahohichnykh kadriv: svitovyy dosvid [Modernizationofpedagogicalpersonneltraining: globalexperience]. Vypusk 155, Seriya : Pedahohichni nauky, Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 16-20.

Статья посвящена анализу факторов и тенденций развития системы последипломного образования и повышения квалификации учителей английского языка в странах Европейского Союза. Определены основные подходы к организации и обеспечению последипломного образования и повышения квалификации учителей, проанализированы разные способы и формы задействования учителей в повышении квалификации. Выделены основные факторы, которые влияют на эффективность последипломного образования и повышения квалификации учителей, а также представлены основные тенденции, которые происходят в системах образования европейских стран и определяют отдельные аспекты последипломного образования и повышения квалификации учителей английского языка.

Ключевые слова: *последипломное образование, повышение квалификации, учитель английского языка, факторы, тенденции.*

The aim of the article lies in determination of the main tendencies in the development of the system of post-graduate education and professional development of teachers of English in the European Union countries as well as the factors causing such development. The methodology of the research covers the following aspects: systemic approach to education as a complex, interconnected, developing structure; theory of continuous development as a factor of individual growth; theory, concept and technologies of professional education; theory of post-graduate education; fundamental research in the sphere of adult educationRecently the tendency for changes of the forms of post-graduate education and professional development has been observed in the EU countries. Traditional forms, such as workshops, conferences and courses are still well presented in the majority of educational systems, although new forms of post-graduate education and professional development are appearing and find support primarily among teachers. The article deals with the analysis of factors and tendencies of development of the system of post-graduate education and professional development of teachers of English in the European Union countries. Main approaches to the organization and providing of post-graduate education and professional development of teachers are defined, various methods and forms of involvement of teachers in professional development are analysed. Key factors influencing the efficiency of post-graduate education and professional development of teachers are distinguished. Essential tendencies occurring in the systems of education of European countries causing specific aspects of post-graduate education and professional development of teachers of English are presented.

Key words:*post-graduate education, professional development, tacher of English, tendencies, factors.*

УДК 378.095

Бхіндер Наталія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національна академія Державної прикордонної служби
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ

У статті вивчено організаційно-педагогічні технології, що імплементовані у процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, а саме: мікронавчання,капсульне навчання, каскадне навчання, перехресне навчання та горизонтальне навчання. Крім того, автор детально описує їхні особливості, вимоги до правильного застосування, а також переваги для вдосконалення процесу професійної підготовки прикордонників. Беручи до уваги наукові джерела та нормативні документи, автор вказує курси, які викладають у відомчих навчальних закладах Республіки Індія з використанням організаційно-педагогічних технологій.

Ключові слова: *прикордонники, технологія, мікронавчання,капсульне навчання, каскадне навчання, перехресне навчання, горизонтальне навчання*

Постановка проблеми. Нові технології, форми та методи навчання, технічні засоби генерують значні можливості для підвищення ефективності підготовки фахівців, а інновація в освіті, в свою чергу, означає нові досягнення в галузі освіти з метою підвищення навчальних результатів тих, хто навчається, тому можна стверджувати, що інноваційні технології в процесі професійної підготовки стосуються нових або вдосконалених технологій навчання, метою яких є підвищення ефективності викладання, оцінювання, організації та власне навчання. Крім того, вважаємо за доцільне вивчати зарубіжний досвід щодо імплементації інноваційних технологій у процесі професійної підготовки, які очікувано можуть призвести до підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційні технології є темою досліджень багатьох вчених, зокрема Г. Хасан, Дж. Луні, Т. Вільямс, Д. Бревер, Ч. Наік, С. Ханг, К. Кіркланд, Д. Слутч, тощо. В той же час вважаємо за доцільне виділити дослідників, які вивчали інноваційні технології, а саме: мікронавчання (Й. Сінгх, К. Райан, А. Ремеш, М. Сайєд, В. Пунія, Н. Анантакрішан, Т. Рама, М. Ванаджа); каскадне навчання (М. Дічаба, М. Мокхеле, Т. Караліс, Й. Оно, Е. Фіске, Г. Ладд, Ш. Джоші, В. Наранг та ін.); капсульне навчання (Р. Бхатія, У. Наір, З. Сааеді, Дж.Фаталакі, М. Назарі, Ю. Банерджі, Дж. Даш, тощо); перехресне навчання (Д. Шарма, В. Перейра, А. Малік, Ж. Годард, Ш. Дедхія, Е. Салас, Т. Такада, С. Васанті, С. Рабійатхула Басарія, тощо); горизонтальне навчання (В. Гоель, М. Мурал, Д. Боунд, Р. Кохен, Дж. Сампсон, С. Бучс, К. Коедінгер, Р. Пеллетіер, Т. Джайн, М. Капур, С. Секхрі, Ю. Сінгх, С. Райчаудхурі та ін.). Проте слід відмітити недостатню увагу українських дослідників процесу професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія.

Мета статті: вивчити організаційно-педагогічні технології в процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, проаналізувати особливості їх імплементації для можливого застосування в Україні.

Результати дослідження. Організаційно-педагогічні технології є сукупністю нових чи вдосконалених можливостей, ідей, засобів, які забезпечують підвищення ефективності професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія. Прикладами організаційно-педагогічних інноваційних підходів до професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія є: мікронавчання, капсульне навчання, каскадне навчання, перехресне навчання та горизонтальне навчання. Проаналізуємо їх детальніше.

Мікронавчання означає «підхід, під час якого той, хто навчається, виконує роль викладача для невеликої групи у визначений період часу, навчаючи обмежене коло навичок чи пояснюючи чітко окреслений начальний матеріал» [17, с. 69]; спосіб представлення невеликої частини заняття для детального вивчення самими слухачами [14], демонстрація певної моделі поведінки, яку той, хто навчається, опановує за допомогою імітації [1]. Д. Аллен та К. Райан окреслили такі особливості мікронавчання: мікронавчання є справжнім навчання, під час якого демонструється тема з програми підготовки фахівця, яка до цього не була представлена викладачем; заняття у форматі мікронавчання зменшує кількість труднощів, які можуть виникнути у тих, хто навчається; підготовка до виконання конкретних професійних завдань; застосування

індивідуального підходу; швидкий зворотній зв'язок; практика лідерських якостей та навичок викладання [1], які необхідні у майбутньому для виконання ролі інструктора в підрозділі. Мікронавчання – інновація, яка використовується переважно для підготовки офіцерів-інструкторів та передбачає створення справжньої навчальної ситуації для розвитку професійних вмінь. У процесі професійної підготовки прикордонників у індійських відомчих навчальних закладах мікронавчання імплементується під час частини заняття для подачі окремого питання (мікроурок). Викладач фіксує результати слухача та оцінює його діяльність під час демонстрації. Мікронавчання є обов'язковою формою підготовки прикордонників у відомчих навчальних закладах, а проведення заняття є підсумковою формою оцінювання з дисциплін «Підготовка інструкторів» та «Методика навчання».

Каскадне навчання означає «низхідний підхід до професійної підготовки, метод розприділення знань та навичок» [10, с. 105], модель передачі знань та навичок від фахівців вищого рівня до нижчого. Каскадне навчання широко використовується для підготовки військовослужбовців у Республіці Індія, у тому числі прикордонників. Так, в системі професійної підготовки прикордонників каскадне навчання полягає у тому, що експерт на державному рівні згідно сертифікованої програми у відомчому навчальному закладі чи центрі підготовки офіцерів готує 6 інструкторів-викладачів. Далі кожен інструктор-викладач у центрі підготовки чи у військовій частині готує 6 інструкторів другого рівня, які в подальшому повинні підготувати по 6 солдат кожен [2] до виконання певного завдання чи сформувати у них специфічні військові навички. Каскадне навчання у процесі підготовки прикордонників в Республіці Індія спрямоване на імплементацію коротких курсів від 10 днів до 2 місяців, а також довгих – тривалістю 1 рік. Короткими курсами є: «Протидія повстанській та сепаратистській діяльності», «Протидія стихійним лихам», «Знешкодження вибухових пристроїв», «Протидія контрабанді», «Виявлення фальшивих купюр», «Паспортний контроль», «Спілкування з місцевим населенням», «Невербальна комунікація», «Допит порушника кордону» та ін. Каскадний курс тривалістю 1 рік впроваджено в Індо-Тибетській прикордонній поліції для вивчення китайської мови.

Капсульне навчання – технологія, що полягає у впровадженні в навчальний процес коротких, стислих курсів з різних дисциплін. Для часового скорочення курсу використовують такі способи: формування невеликих навчальних груп; збільшення завдань на самостійну підготовку; використання відеоматеріалів та аудіоверсій посібників; використання мультимедійних програм для опрацювання матеріалу; організація такого курсу під час літнього семестру. Для проведення капсульних курсів залучається дві групи викладачів: інструктори та консультанти. Інструктори проводили лекції, присутні були під час дебатів та здійснювали контроль навчальної діяльності. Консультанти були присутні під час перегляду відеосюжетів, прослуховування аудіозаписів, а також частково під час самостійної роботи курсантів. Серед капсульних курсів поширеними є курси для ознайомлення прикордонників з принципами роботи програмного забезпечення, які проводяться в цивільних навчальних закладах. Крім того значну кількість спеціалізованих капсульних курсів для військових інженерів проводять у Військовому інституті підготовки офіцерів та Інституті технологій озброєння («Курс для підготовки офіцерів-інженерів», «Танкові технології», «Курс для офіцерів-інженерів Берегової охорони», «Управління та забезпечення якості інженерної техніки та озброєння», «Технологія БТР», «Курс підготовки офіцерів логістичного забезпечення», «Додаткова військова підготовка», «Забезпечення якості та надійності військової техніки» [4]). Згідно з урядовою програмою короткотермінових курсів для офіцерів військових формувань та правоохоронних органів на 2017 – 2018 н. р. [7] передбачено такі курси: «Взаємодія зі ЗМІ», «Відомча комунікація», «Кризова комунікація», «Електронні ЗМІ», «Міжособистісна комунікація». Окремо для прикордонників виділяють капсульні курси, які стосуються безпосередньо охорони кордону, міграційної політики, а також курси з країнознавства сусідніх країн, особливо Пакистану та Китаю.

Перехресне навчання, за визначення Д. Шарми, означає практику переміщення курсантів та військовослужбовців в інші підрозділи з метою підготовки до виконання різних завдань [16]. В. Перейра та А. Малік стверджують, що перехресне навчання – альтернативний вид стажування під час професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах [13]. Основна мета перехресного навчання – збільшення досвіду тих, хто навчається, розширення кількості професійних навичок та підготовка до вирішення професійних завдань нестандартними методами [5], що дуже важливо для військового середовища, яке має стабільну та чітку організацію. Перехресне навчання – зміна способу мислення майбутнього фахівця, створення для нього можливості вивчити способи виконання специфічних функцій в межах професійної діяльності. Перехресне навчання змінює індивідуальний спосіб виконання професійних завдань тим, хто навчається [18].

У ході підготовки прикордонників у Республіки Індія застосовують такі види перехресного навчання: навчальні візити у складі групи; навчання в іншій групі того самого чи іншого навчального закладу; одиночне переміщення в органи охорони кордону; мініротація. На думку В. Перейри та А. Маліка перехресне навчання має включати такі види роботи: роботу в команді, розширення посадови обов'язків, «коло якості» (регулярні зустрічі для обговорення та вирішення професійних завдань), гнучке розприділення завдань, вправа «самокерована команда» [13]. Дж. Опроско [12] вважає, що викладач не повинен втручатися у процесі переміщеного слухача, а лише моніторити його діяльність.

Горизонтальне навчання – двостороннє взаємне навчання, що передбачає обмін знаннями, ідеями, навичками між тими, хто навчається [8]; прозорий та плановий процес навчання майбутніх фахівців, який полягає у взаємообміні досвіду між усіма учасниками навчальної групи, їхньою спільною діяльністю, спроектовану певним контекстом [3]. Основними характеристиками горизонтального навчання є рівність, взаємність, структурованість процесу навчання, яка залежить від поставленого завдання. У горизонтальному навчанні особливого значення набуває власне процес навчання, який окрім виконання завдання включає й емоційну взаємпідтримку рівних учасників, яку вони можуть запропонувати один одному. На практиці горизонтальне навчання імплементується, коли детально пояснено особливості та правила його застосування під час курсу, на це відводиться певний час та відбулася попередня апробація такого виду діяльності. Також потрібно заздалегідь обговорити оцінювання цього виду роботи, обсяг роботи, яку повинні виконати слухачі. Р. Кохен та Дж. Сампсон наполягають, що навчання у форматі рівних учасників має відбуватися добровільно, і якщо виникають заперечення щодо обсягу роботи чи важкості завдання, викладачу рекомендовано відмінити чи замінити таку вправу [3]. Горизонтальне навчання застосовується під час вивчення усіх курсів без винятку на всіх рівнях професійної підготовки.

Горизонтальне навчання – ефективний механізм для формування професійних навичок за умови створення сприятливого середовища та мінімізації поведінкових труднощів рівних учасників. Слухачі самі навчаються, коли пояснюють щось іншим чи спільно виконують завдання, а також у них формуються вміння організовувати та планувати навчальну діяльність, працювати в команді, здійснювати зворотній зв'язок, оцінювати чиюсь та власну діяльність [11]. Індійські вчені Т. Джайн та М. Капур [9] вважають, що горизонтальне навчання має більший позитивний ефект на старших курсах чи на етапі професійної військової освіти у порівнянні зі звичайними навчальними групами курсантів. Крім того, С. Секхрі наголошує [15], що горизонтальне навчання має особливо важливе значення в індійському багатокультурному суспільстві, оскільки є можливістю для представників різних релігій, культурних спільнот та каст усунути стереотипи й працювати разом з метою виконання професійних завдань в майбутній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі аналізу імплементації організаційно-педагогічних технологій ми можемо зробити висновок, що у процесі професійної підготовки вирішуються наступні проблеми, які характерні для відомчих навчальних закладів Республіки Індія, а саме: 1) забезпечення викладачами та інструкторами з фахових дисциплін; 2) забезпечення якісною професійною підготовкою у максимально короткі строки; 3) активна участь усіх учасників процесу навчання; 4) підвищення рівня професійних знань та навичок, розширення кругозору, ознайомлення з нестандартними способами вирішення задачі, а також вдосконалення необхідних професійних якостей (відповідальність, пунктуальність, лідерство, тощо); 5) вдосконалення вміння працювати в команді та навичок міжособистісного спілкування; 6) зменшення фінансового навантаження на відомчий навчальний заклад; 7) підвищення мотивації до професійної діяльності та самооцінки майбутніх фахівців, зменшення професійного вигорання, елімінація негативних психологічних станів; 8) доступність подачі нового матеріалу, зниження напруги в групі та створення сприятливої дружньої атмосфери. В подальшому планується вивчити імплементацію психолого-педагогічних технологій у процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія.

Список використаних джерел

1. Allen D. W. Microteaching / D. W. Allen, K. Ryan. – Boston: Addison-Wesley Pub. Co., 1969. – 151 p.
2. Barrett A. Monitoring and evaluating INSET in India: Challenges and possible solutions // Teacher Development and Education in Context: A selection of papers of Annual International IATEFL conference (15 March, 2010) / Ed. by Sheehan S. – Harrogate, 2010. – P. 5 – 16.
3. Cohen R. Implementing and managing peer learning / Cohen R., Sampson J. // Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other / Ed. by Boud D., Cohen R., Sampson J. – London: Kogan Page, 2001. – P. 50 – 66.
4. Dash J. P. Skilling Gaps in Defence Sector for "Make in India" // Indian Defence Review. – Vol. 32. – April- June 2017. – Режимдоступу: http://www.indiandefencereview.com/spotlights/skilling-gaps-in-defence-sector-for-make-in-india/
5. Dedhia Sh. Edyfying Effective Training and Development. – Solapur: Laxmi Book Publication, 2015. – 161 p.
6. Dichaba M. M. Does the Cascade Model Work for Teacher Training? Analysis of Teachers' Experiences. / M. M. Dichaba, M. L. Mokhele // International Journal of Educational Sciences. – No. 4(3). – 2012. – P. 249 – 254.
7. Government of India 2017-2018 Short Term Training Programmes. – Режимдоступу: http://www.gov.gd/egov/pdf/announcements/india-short-course.pdf
8. Griffiths S. Enhancing Student Learning Through Peer Tutoring in Higher Education / Griffiths S., Houston K., Lazenbatt A. – Coleraine: University of Ulster, 1995. – 124 p.
9. Jain T. The Impact of Study Groups and Roommates on Academic Performances / Jain T., Kapoor M. // Indian School of Business Working Paper. – October 13, 2013. – Режимдоступу: https://poseidon01.ssrn.com/delivery.php
10. Karalis T. Cascade Approach to Training: Theoretical Issues and Practical Applications in Non - Formal Education // Journal of Education & Social Policy. - Vol. 3. - No. 2. – 2016. – P. 104 – 108.
11. Mural M. Peer-to-peer learning: Entrepreneurs from Silicon Valley and India swap tales of their experience / Mural M., Abrar P. // The Economic Times. – November 24, 2014. – Режимдоступу: https://economictimes.indiatimes.com/small-biz/entrepreneurship/peer-to-peer-learning-entrepreneurs-from-silicon-valley-and-india-swap-tales-of-their-experience/articleshow/45141624.cms
12. Oprosko J. Internal Audit: The Next Step – Training // Indian Gaming August 2007. – P. 46. – 47.
13. Pereira V. Human Capital in the Indian IT / BPO Industry / Pereira V., Malik A. – London: Palgrave Macmillan; 2015. – 208 p.
14. Remesh A. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching // Journal of Research in *Medical* Sciences. - 2013. – 18(2). – P. 158 – 163.
15. Sekhri S. Does Academic Peer Quality Promote Solidarity? Evidence from Caste Based Peer Effects in India. – September 2012. – Режимдоступу: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.248.4820&rep=rep1&type=pdf
16. Sharma D. Leadership Lessons from the Military. – New Delhi: SAGE Response, 2014. – 184 p.
17. Singh Y. K. Micro-Teaching: Modified Syllabus of Indian Universities/Training Institute & Colleges / Ed. by Sharma A. – New Delhi: APH Publishing Corporation, 2004. – 257 p.
18. Vasanthi S. Cross Training Employees – A Conceptual Review / Vasanthi S., Rabiyathul Basariya S. // International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology. - Vol. 4. - Issue 3. – 2017. – P. 3542 – 3545.

References

1. Allen D. W. Microteaching / D. W. Allen, K. Ryan. – Boston: Addison-Wesley Pub. Co., 1969. – 151 p.
2. Barrett A. Monitoring and evaluating INSET in India: Challenges and possible solutions // Teacher Development and Education in Context: A selection of papers of Annual International IATEFL conference (15 March, 2010) / Ed. by Sheehan S. – Harrogate, 2010. – P. 5 – 16.
3. Cohen R. Implementing and managing peer learning / Cohen R., Sampson J. // Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other / Ed. by Boud D., Cohen R., Sampson J. – London: Kogan Page, 2001. – P. 50 – 66.
4. Dash J. P. Skilling Gaps in Defence Sector for "Make in India" // Indian Defence Review. – Vol. 32. – April- June 2017. – Retrieved from: http://www.indiandefencereview.com/spotlights/skilling-gaps-in-defence-sector-for-make-in-india/
5. Dedhia Sh. Edyfying Effective Training and Development. – Solapur: Laxmi Book Publication, 2015. – 161 p.
6. Dichaba M. M. Does the Cascade Model Work for Teacher Training? Analysis of Teachers' Experiences. / M. M. Dichaba, M. L. Mokhele // International Journal of Educational Sciences. – No. 4(3). – 2012. – P. 249 – 254.
7. Government of India 2017-2018 Short Term Training Programmes. – Retrieved from: http://www.gov.gd/egov/pdf/announcements/india-short-course.pdf
8. Griffiths S. Enhancing Student Learning Through Peer Tutoring in Higher Education / Griffiths S., et al. – Coleraine: University of Ulster, 1995. – 124 p.
9. Jain T. The Impact of Study Groups and Roommates on Academic Performances / Jain T., Kapoor M. // Indian School of Business Working Paper. – October 13, 2013. – Retrieved from: https://poseidon01.ssrn.com/delivery.php
10. Karalis T. Cascade Approach to Training: Theoretical Issues and Practical Applications in Non - Formal Education // Journal of Education & Social Policy. - Vol. 3. - No. 2. – 2016. – P. 104 – 108.
11. Mural M. Peer-to-peer learning: Entrepreneurs from Silicon Valley and India swap tales of their experience / Mural M., Abrar P. // The Economic Times. – November 24, 2014. – Retrieved from: https://economictimes.indiatimes.com/small-biz/entrepreneurship/peer-to-peer-learning-entrepreneurs-from-silicon-valley-and-india-swap-tales-of-their-experience/articleshow/45141624.cms

12. Oprosko J. Internal Audit: The Next Step – Training // Indian Gaming August 2007. – P. 46. – 47.
13. Pereira V. Human Capital in the Indian IT / BPO Industry / Pereira V., Malik A. – London: Palgrave Macmillan; 2015. – 208 p.
14. Remesh A. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching // Journal of Research in *Medical* Sciences. - 2013. – 18(2). – P. 158 – 163.
15. Sekhri S. Does Academic Peer Quality Promote Solidarity? Evidence from Caste Based Peer Effects in India. – September 2012. – Retrieved from: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.248.4820&rep=rep1&type=pdf
16. Sharma D. Leadership Lessons from the Military. – New Delhi: SAGE Response, 2014. – 184 p.
17. Singh Y. K. Micro-Teaching: Modified Syllabus of Indian Universities/Training Institute & Colleges / Ed. by Sharma A. – New Delhi: APH Publishing Corporation, 2004. – 257 p.
18. Vasanthi S. Cross Training Employees – A Conceptual Review / Vasanthi S., Rabiyathul Basariya S. // International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology. - Vol. 4. - Issue 3. – 2017. – P. 3542 – 3545.

В статье изучено организационно-педагогические технологии, которые имплементированы в процессе профессиональной подготовки пограничников в Республике Индия, а именно: микрообучение, капсульное обучение, каскадное обучение, перекрестное обучение и горизонтальное обучение. Кроме того, автор детально описывает их особенности, требования к их правильному использованию, а также преимущества для усовершенствования процесса профессиональной подготовки пограничников. Беря во внимание научные источники и нормативные документы, автор указывает курсы, которые преподают в ведомственных учебных заведениях Республики Индия с использованием организационно-педагогических технологий.
Ключевые слова: *пограничники, технология, микрообучение, капсульное обучение, каскадное обучение, перекрестное обучение, горизонтальное обучение*

The topic of the article concerns organizational and pedagogical technologies in the process of professional training of border guards in the Republic of India. The aim of the article is to study organizational and pedagogical technologies in the process of professional training of border guards in the Republic of India and to analyze the peculiarities of their implementation. Methods of investigation. During investigation the author used a wide range of methods. The most distinguishing are the following: archival research, content analysis, generalization of scientific material, deductive method of analysis. Living in the Republic of India for a while the author used non-participant observation method. Results. It has been found that in the process of professional training of border guards in the Republic of India the following organizational and pedagogical technologies are used: microteaching, capsulelearning, cascadelearning, cross-learning, and peerlearning.All the technologies described have a positive impact upon the process of formation of professional competence of future experts of border agencies. Novelty. The author was the first to investigate organizational and pedagogical technologies in the process of professional training of border guards in the Republic of India. Practical importance. Having found that there are similar social, economical and political tendencies as well as types of threats at the border in Ukraine and the Republic of India we have come to the conclusion that it is of vital importance to investigate the system of professional training of border guards in the Republic of India in details and reveal its innovative technologies with further creative implementation for training of personnel of the State Border Guard Service of Ukraine.
Keywords:*borderguards, technologies, microteaching, capsulelearning, cascadelearning, cross-learning, peerlearning*

УДК 37.015.31:7

Гнатів Зоряна Ярославівна,
кандидат філософських наук, доцент кафедри
методики музичного виховання і диригування,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ ОСВІТИ

В статті виявлено та обґрунтовано сучасні тенденції розвитку естетичного виховання в українському та європейському просторі освіти, встановлено місце і значення естетичного виховання для всебічного і гармонійного розвитку особистості, її культурної ідентичності в сучасних цивілізаційних умовах.
Ключові слова: *європейський освітній простір, європейська культурна ідентичність, інтернаціоналізація освіти, мета виховання, естетичне виховання.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку європейського освітнього простору визначені динамікою утвердження у країнах-учасницях Болонського процесу його вимог і настанов, які спрямовані на консолідацію потенціалу у сферах освіти і культури, що сприяє створенню робочих місць, економічному зростанню та утвердженню соціальної справедливості. У рамках єдиного Європейського освітнього простору до 2025 року планується запровадити єдину картку студента; забезпечити взаємне визнання дипломів; посилити співпрацю з удосконалення системи вищої освіти; розвивати знання іноземних мов (мінімум двох на додаток до рідної); заохочувати процес навчання упродовж усього життя; ширше запроваджувати інновації та цифрові технології в освітньому процесі; створити мережу європейських університетів; гарантувати соціальний захист викладачів; залучати інвестиції в освітню галузь та захищати культурну спадщину європейської ідентичності. При цьому визначено непорушні основи європейської спільноти – культура та знання. Як зазначив головуючий на Першому європейському Саміті з питань освіти (25.01.2018 р., Брюссель) Комісар ЄС з питань освіти, культури, молоді та спорту Тібор Навраксикс, сучасна освіта допомагає нам адаптуватися до змін у світі, розвивати європейську ідентичність, розуміти інші культури та отримувати нові навички, які потрібні в суспільстві, що стає більш мобільним, мультикультурним і цифровим [8]. Проблема захисту, збереження та розвитку європейської культурної ідентичності як тенденції європейської освіти в її загальному та особистісному вимірах корелюється з проблемою освіти та виховання, зокрема естетичного виховання в умовах інтернаціоналізації вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До вирішення проблеми естетичного виховання в системі сучасної європейської та української освіти зверталися українські та зарубіжні філософи, педагоги, психологи, зокрема: В.Мовчан трактує естетику як теорію виховання особистості, ключовим поняттям якої є «естетичне»; А. Пасісниченко розглядає шляхи формування європейської ідентичності засобами культури та виховання; М. Пащенко та І. Красноштан встановлюють генезис ідеї про всебічний та

гармонійний розвиток особистості, значення естетичного виховання в цьому процесі; М. Амадіо, Н. Труонг, Я. Чуренева визначають навчальний час та місце естетичного виховання в шкільних навчальних програмах на початку XXI ст. в європейському просторі.

Мета статті: виявлення та обґрунтування сучасних тенденцій розвитку естетичного виховання в українському та європейському просторі освіти. Для досягнення поставленої мети передбачається вирішення таких завдань: встановити місце і значення естетичного виховання для всебічного і гармонійного розвитку особистості, її культурної ідентичності в сучасних цивілізаційних умовах.

Результати дослідження. Тенденцією європейської та національних систем виховання в її загальному та особистісному вимірах єпроблема захисту, збереження та розвитку європейської культурної ідентичності. Сутність поняття європейської ідентичності як еволюція розвитку економічного, політичного, культурного співіснування та співдружностісуверенних національних держав розкрита в Копенгагенській «Декларації про Європейську ідентичність» (1973 р.) [7], Хартії європейської співдружності (1995 р.) [4], консолідованому договорі про Європейський Союз (Маастрихтський договір, 1993 р.) та договорі про Конституцію Європи (2004 р.)[9],Паризькій декларації під назвою «Європа, в яку ми віримо» (2017 р.), яку підписали 12 провідних європейських інтелектуалів із 9 європейських держав, серед яких Ремі Браг, Ришард Легутко, Роджер Скратон, Роберт Шпеман[5] та інші.

Культурна ідентичність європейської співдружності– цеспільність історичної долі, залежність народів Європи один від одного у розбудові мирного європейського правопорядку, спільність цінностей Ренесансу та Просвітництва, що беруть початок у класичності Стародавньої Греції та Риму, Християнстві, визнанні фундаментальних прав людини і норм права, на загальних принципах, що підтверджують волю індивідуальної і соціальної відповідальності, як спільність життєвого простору, в якому розвивається європейське громадянство, згідно з яким всі громадяни у всіх державах-членах мають однакові права й обов'язки, як створення політичної, економічної та соціальної спільнот, оскільки тільки через співробітництво, згуртованість і єдність Європа може ефективно допомагати вирішувати власні та світові проблеми; як специфічна відповідальність,заснованана використанні та впровадженні стандартів західноєвропейської культурної традиції, яку пов'язують із гуманізмом, правами людини, неприйняттям будь-яких форм тоталітаризму, визнанням суверенних прав кожного народу, законів ринкової економіки.

Поняття ідентичності та культури увійшли до офіційного політичного дискурсу ЄС тільки на пізньому етапі розбудови Об'єднаної Європи. На думку А. Пасісниченка, це свідчить про те, що європейська ідентичність не є природно сформованою (примордіальною) культурною ідентичністю та навряд чи відображає спільність історії європейської спільноти, а є продуктом соціального конструювання. Черговий поштовх інтересу до проблематики європейської ідентичності пов'язаний з тим, що вона разом з культурою останнім часом перетворилася в інструмент офіційної інтеграційної політики ЄС, аби надати європейцям неекономічні стимули для відчуття єдності. Запізніла увага європейських політиків до питань ідентичності та культури в академічному дискурсі відображається у боротьбі різних теоретичних концептуалізацій європейської ідентичності у культурних термінах [2, с. 40-42]. Одним із «неекономічних стимулів» для відчуття європейської ідентичності для країн-членів ЄС та країн-учасниць ініційованого ним Болонського процесу (1999 р.) виступають перспективи інтернаціоналізації вищої освіти в європейському просторі.

Підставою встановлення ідентичності української освіти та європейської є спільні цінності гуманістичної (неогуманістичної) педагогіки, яка на сьогодні є провідною тенденцією у розвитку світової педагогіки.

Згідно із висновками Комітету з Вищої освіти і Досліджень Ради Європи (2007 р.) під назвою «Університет між гуманізмом і ринком», сучасна вища освіта повинна досягати чотирьох головних фундаментальних цілей, а саме: підготувати випускника вишу до ринку праці; • підготувати до життя як активних громадян у демократичних суспільствах; сприяти особистісному розвитку; розробляти та підтримувати широку, передову базу знань [10, 6]. Таким чином, виховання у студентів навчального закладу вищої освіти здатності працевлаштуватися після закінчення навчання, пізнати свою екзистенцію та жити у злагоді з нею та усім світом, всебічно розвивати та вдосконалювати себе упродовж усього життя – ось цільовий напрям професійної підготовки та виховання студентів.

Досягнення цього ідеалу всебічного та гармонійного виховання однаково прагнуть як сучасна вітчизняна, так і зарубіжна школа і розумної альтернативи,як зазначають М. Пащенко та І. Красноштан, цьому немає[3]. Виховання є різнобічним, багатоплановим і, водночас, єдиним, цілісним процесом, бо різні риси і якості людської особистості завжди пов'язані між собою і не формуються ізольовано, а у внутрішніх залежностях. Умовою гармонійного розвитку особистості є взаємодія і єдність розумового, естетичного, морального, фізичного, трудового виховання.

Концептуалізуючи кожен із напрямів, визначаємо важливість естетичного виховання, оскільки, за А. Дістервегом, вища мета виховання – самостійність у служінні Істині, Красі і Добру. У сучасних умовах, як і в минулому, ці три великих цінності залишаються високим мірилом діянь та самого життя людини, пошуковими орієнтирами у взаєминах особистості зі світом.

Естетичне є якісно визначеним відношенням людини до виразних форм дійсності та переживанням нею цього відношення як певного емоційного стану (задоволення, захоплення, огиди тощо). А тому виховання, яке ми називаємо естетичним, має бути орієнтоване на досягнення особистістю цього стану відношення – емоційно-небайдужого, чуттєвого, осмислюючого, переживаючого. Категорія естетичного є метакатегорією, тобто загальним поняттям, визначення, зміст і використання якого виходять за межі художнього, мистецького.

Естетика, як стверджує В. Мовчан, є найефективнішою теорією виховання [1, с. 57], оскільки вона оперта на свободу творчої взаємодії суб'єкта виховання з його об'єктом як предметом небайдужості, який не може бути інтелектуально пізнаним без попереднього чуттєвого сприйняття, що, власне, і є естетичним відношенням. Естетичне відношення в чуттєвих актах свідомості є передумовою пізнання, умовою успішності процесу і результативністю наслідку – в осягненні істини, отриманні духовного досвіду (емоційного, морального, художньо-естетичного) та практичного (у тій чи іншій сфері).

Проблема естетичного виховання в сучасній системі української освітивирішується в руслі класичної естетики, яка розглядає своїм предметом класичне в мистецтві в альтернативі визначень Істини, Добра і Краси, що звужує, надає другорядного значення завданням естетичного виховання в загальноосвітній школі, виносить його в позакласні та позашкільні форми,нівелює актуальність у вищій, зокрема в процесі підготовки майбутніх учителів. Така тенденція у просторі сучасної постмодерної культури може мати у наслідку деформацію духовного світу особистості, примітивний естетизм і гедонізм, несприйняття, байдужість, втрату чуттєвості щодо сучасних реалій оточуючого світу, водночас, надмірну емоційність та ідеалізацію щодо минулого (зокрема національного), несприйняття і нерозуміння сьогодення, індивідуалізм, відчуження тощо.

Тенденції естетичного виховання в сучасному просторі європейської освіти формують виховну парадигму відкритого суспільства, надаючи цьому напряму соціальних функцій, що сприяє вихованню толерантного ставлення до чужих поглядів, переконань, духовних, естетичних і національних культурних цінностей, більш глибокому духовному збагаченню та взаємообміну культурними цінностями, стабілізації соціуму,

закріплюючи в мультикультурному суспільстві орієнтацію на ненасильство і терпимість. Поняття естетичного у виховному просторі відкритого європейського суспільства використовується як метакатегорія, що відповідає теорії некласичної естетики, практиці виховання в умовах технізації та інформатизації,духовної кризи,руйнації канонів класичного мистецтва та утвердження епатажу, абсурду в культурі, породженого відчуттям абсурду буття, в якому творчий дух втратив цінність емоційно-чуттєвого. Предметом естетичного у вихованні людини XXI ст. є не лише класичне мистецтво як ідеальне, досконале, взірцеве, але й реалії особистісного та суспільного повсякдення: абсурд, іронія, жорстокість, тілесність, віртуальність, симулякр, артефакт, еклектика тощо.

Сучасні тенденції європейського естетичного виховання в пошуках балансу між підходами «освіта в мистецтві» та «освіта через мистецтво» вирішують, перш за все, життєво-практичні завдання з метою адаптації особистості до умов буття, його конфліктності, зняття психологічного напруження, пошук шляхів для само ідентифікації [6, с. 15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Західноєвропейська модельестетичного світогляду та виховання орієнтована на вдосконалення зовнішніх форм і матеріальних умов соціального життя, а українська – на вродженій потребі в красі та гармонії, природному естетизмі, що виявляється в побуті, фольклорі, обрядовості, соціонормативній культурі, в інших сферах життя, вдосконаленні внутрішнього світу людини, розвиток її духовної свідомості тощо. У цьому сенсі важливими є погляди М. Шлемкевича, В. Липинського, Д. Донцова, які вбачали в естетичній спрямованості національного світогляду українців певну обмеженість до політичної творчої діяльності.

Модель дослідження теорії і практики естетичного виховання в умовах інтернаціоналізації вищої освіти (кінець XX – початок XXI століття) ґрунтується на спільних та відмінних аспектах західноєвропейської та української національної парадигми естетичного виховання особистості, перспективі оновлення змісту, форм і методів навчання, залучення студентів та викладачів до науково-дослідницької роботи естетичної освіти в діалогічних формах інтеграції, міжкультурного, міжсуб'єктного спілкування, які відкриває процес інтернаціоналізації, що допоможе урівноважити баланс чуттєвості та раціоналізму в естетичному вихованні в обох парадигмах, доповнити український варіант естетичного виховання більшою орієнтацією на дієве утвердження естетичних ідеалів «істини – краси – добра» у повсякденності, ставленні до довкілля, в особистісних та суспільних стосунках, професійній діяльності тощо, подолати відчуження, антагонізм, запобігти руйнації людської душі та світу.

Список використаних джерел

1. Мовчан В. С. Естетика: Навчальний посібник / В. С. Мовчан. – Київ : Знання, 2011. – 527 с.
2. Пасісниченко А. В. Формування європейської ідентичності: між культурним есенціалізмом та соціальним конструктивізмом / А. В. Пасісниченко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2012. – № 993. – С. 38-43.
3. Пащенко М. І. Зародження ідеї про всебічний розвиток особистості // Педагогіка / М. І. Пащенко, І. Красноштан [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1497050463268/pedagogika/zarodzhennya_ideyi_pro_vsebichniy_rozvitok_osobistosti
4. A charter of European identify [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.eurplace.org/diba/citta/cartaci.html
5. A Europewecanbelievein.The Parisstatement[Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://thetrueeurope.eu/a-europe-we-can-believe-in/
6. AmadioM.Instructionaltimeandtheplaceofaestheticeducationinschoolcurriculaatthebeginningofthetwenty-firstcentury/M. Amadio,N. Truong,J. Tschurenev. –Geneva: Б. В., 2006. – 44 с.
7. Declaration on European Identity [Електронний ресурс]. – Режимдоступу: http://aei.pitt.edu/4545/01/epc_identity_doc.pdf
8. Laying the foundations of the European Education Area: for an innovative, inclusive and values-based education [Електронний ресурс]. – Режимдоступу:https://ec.europa.eu/education/education-summit_fi
9. TheTreaty establishing a Constitution for Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://en.wikisource.org/wiki/Treaty_establishing_a_Constitution_for_Europe
10. The University between Humanism and Market: redefining its values and functions for the 21st century – Strasbourg, 20–21 November, 2007[Електронний ресурс]. – Режимдоступу: https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/UnivHumanismMarket/CDESR_2007_3_EN.pdf.

References

1. Movchan, V. S., 2011. Estetyka [Esthetics]. Kyiv: Knowledge.
2. Pasisnychenko, A. V., 2012. Formuvanniayevropeiskoiidentychnosti: mizhkulturnymesentsializmomtasotsialnymkonstruktyvizmom [Formation of European Identity: Between Cultural Essentials and Social Constructivism] The Bulletin of the Kharkiv National University named after VN Karazin, 993, p. 38-43.
3. Pashchenko M. Zarodzhennia idei pro vsebichnyi rozvytok osobystosti [The origin of the idea of a comprehensive development of personality] Pedagogy, availableat://pidruchniki.com/1497050463268/pedagogika/zarodzhennya_ideyi_pro_vsebichniy_rozvitok_osobistosti
4. A charter of European identify, availableat: http://www.eurplace.org/diba/citta/cartaci.html.
5. A Europe we can believe in. The Paris statement, availableat: https://thetrueeurope.eu/a-europe-we-can-believe-in/
6. Amadio, M., 2006. Instructional time and the place of aesthetic education in school curricula at the beginning of the twenty-first century. Geneva: B.V.
7. Declaration on European Identity, availableat:http://aei.pitt.edu/4545/01/epc_identity_doc.pdf.
8. Laying the foundations of the European Education Area: for an innovative, inclusive and values-based education. availableat: https://ec.europa.eu/education/education-summit_fi.
9. The Treaty establishing a Constitution for Europe, availableat: https://en.wikisource.org/wiki/Treaty_establishing_a_Constitution_for_Europe
10. The University between Humanism and Market: redefining its values and functions for the 21st century – Strasbourg, 20–21 November, 2007, availableat: https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/UnivHumanismMarket/CDESR_2007_3_EN.pdf.

В статье выявлены и обоснованы современные тенденции развития эстетического воспитания в украинском и европейском пространстве образования, установлено место и значение эстетического воспитания для всестороннего и гармоничного развития личности, ее культурной идентичности в современных цивилизационных условиях.

Ключевые слова: *европейское образовательное пространство, европейская культурная идентичность, интернационализация образования, цель воспитания, эстетическое воспитание.*

The modern tendencies of the development of aesthetic education in the Ukrainian and European educational space are reveals and substantiates in the article, the place and importance of aesthetic education for the comprehensive and harmonious development of the personality are establishedits cultural identity in modern civilization conditions.Aesthetic is a qualitatively defined human relation to expressive forms of reality and the experience of this relation as a certain emotional state (pleasure, admiration, disgust, and so on). That is why the aesthetic education is oriented on the achievement of the personality of this state of attitude – emotionally indifferent, sensual, in the unity of comprehension and experience. The problem of aesthetic education in the modern system of Ukrainian education tends to be solved in line with classical aesthetics. It narrows, gives a secondary importance to the tasks of aesthetic education,carries it out in extra-curricular, extra-curricular forms, reduces the relevance of higher education, in particular in the process of preparing future teachers.Such a tendency in the space of modern postmodern culture may result in the deformation of the spiritual world of personalityprimitive aestheticism and hedonism, indifference, loss of sensuality to contemporary realities of the surrounding world, at the same time, excessive emotionality and idealization of the past (in particular the national one), perception and understanding of the present, individualism, alienation, etc.The model of the study of the theory and practice of aesthetic education in the conditions of the internationalization of higher education from the end of the XX – the beginning of the XXI century is based on the prospect of updating the content, forms and methods of teaching, which will help balance the balance of sensuality and rationalism in aesthetic education to supplement the Ukrainian paradigm of aesthetic education with a greater orientation on the effective affirmation of aesthetic ideals "truths – beauty – good"in everyday life, attitude to the environment, in personal and public relations, professional activity, etc., to overcome alienation, antagonism, to prevent the destruction of the human soul and the world.

Key words: *european educational space,european cultural identityinternationalization of education, purpose education, aesthetic education.*

УДК 371.1

Панчук Богданна Богданівна,
аспірант,
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті розкривається роль асистента вчителя в забезпеченні педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Висвітлено посадові обов'язки асистента вчителя в контексті командної взаємодії із вчителем. Проаналізовано роль асистента вчителя крізь призму обов'язків учителя та обов'язків асистента учителя, а також діяльність, яку вони виконують разом, враховуючи такі критерії, як оцінювання, планування, спостереження, навчання, оцінка, звіт.

Ключові слова: *асистент вчителя, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами,парапрофесіонал, педагогічний супровід.*

Постановка проблеми. Сучасна освітня політика України у своєму розвитку виходить на якісно новий щабель, метою якої є залучення кожної дитини в освітній процес, що забезпечує реалізацію права на освіту кожної дитини, незалежно від особливостей її розвитку. Відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів та інших міжнародних документів необхідними умовами отримання якісної освіти для дітей з особливими потребами є вміння педагога здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу, оцінювати розвиток дитини на основі об`єктивних спостережень за її розвитком, розробляти індивідуальні навчальні програми, тісно співпрацювати з батьками дитини та іншими фахівцями. Звичайно, що для виконання цих та інших завдань педагогу потрібна допомога – з боку адміністрації навчального закладу, з боку інших фахівців, з боку батьків.

З метою покращення успішного навчально-виховного процесу в інклюзивному класі введено посаду асистента учителя, перед яким постає низка завдань: адаптація змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами та застосування під час уроку системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу [8, с.35].

Аналіз канадського, британського та американського досвіду свідчить, що основним завданням асистентів педагога на рівні дошкільної, початкової та середньої освіти є надання допомоги вчителю в організації, підтримці та проведенню освіьного процесу. Зазначимо, що у міжнародній практиці таку підтримку надають асистенти вчителя, волонтери та члени родини. «Асистент вчителя», «помічник учителя», «парапедагог», «парапрофесіонал» — усі ці терміни позначають посаду працівника допоміжного персоналу [2, с. 46]. За визначенням Е. Чорнобай, парапрофесіонал – це фахівець, що отримав середню спеціальну освіту, який не є вчителем, але виконує окремі обов'язки, пов'язані з учителями [11, с. 2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що українські вчені приділяють значну увагу вирішенню проблем, пов'язаних із забезпеченням фахової підготовки асистентів вчителів: А. Колупаєва, А. Заплатинська, І. Луценко, Н. Компанець, Л. Коваль, А. Лапін, Е. Чорнобай, Н. Софій та інші.

Н. Компанець зазначає, що окремим напрямом роботи в контексті запровадження інклюзивного навчання у закладах освіти є організація підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [4, с. 21].

Зауважимо, що запровадження посади «асистент вчителя» передбачено нормативно-правовими документами. У Постанові Кабінету міністрів України від 15 серпня 2011 року №872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», де зазначається, що «особистісно-орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами». З ініціативи МОН України Міністерством соціальної політики доповнено Класифікатор професій посадою «асистент вчителя інклюзивного навчання» (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 №327). Посаду асистента вчителя передбачено Постановою Кабінету Міністрів України №635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 року № 346 і від 14 червня 2000 року №963 [1, с. 42].

Мета статті: висвітлення ролі асистента учителя в інклюзивному класі.

Результати дослідження. Асистент учителя, як зазначає Л. Нос, – це людина, яка допомагає вчителю виконувати навчальну програму в початкових та дошкільних закладах. Асистенти працюють в державних і приватних школах, навчальних центрах, спеціалізованих навчальних закладах. Їхнє головне завдання – допомагати вчителю, який працює індивідуально, чи з групою учнів [7, с. 126].

Відзначимо, що в сучасних освітніх умовах діти з порушеннями рухової сфери, зору, слуху навчаються за адаптованими програмами, одержують педагогічну підтримку у вигляді корекційно-розвивальних і спеціальних занять,

спрямованих на подолання проблем у навчанні, а також необхідну допомогу в організації й проведенні дозвілля. Учні з порушеннями інтелектуального розвитку навчаються за спеціальними програмами з української мови, математики, природознавства. Право на адаптацію програмового матеріалу мають учні з особливими освітніми потребами, які повністю інтегровані в загальноосвітні заклади освіти. За побудовою та обсягом навчального матеріалу програми є базовими. Виходячи з місцевих умов навчання та подальшого працевлаштування випускників, школа має право обирати відповідні предмети та види праці для поглибленого вивчення, уточнювати зміст базових програм (деякі теми можуть не вивчатися) або за їх зразком розробляти нові з урахуванням індивідуальних потреб дитини з особливими освітніми потребами. Час на вивчення тем не регламентується з аналогічних причин [5, с. 220].

Ефективність подальшої соціалізації та інтеграції у суспільство учнів з особливими освітніми потребами переважно залежить від якості проведеної в школі корекційно-розвивальної роботи. Її основними напрямками для вчителя є підвищення рівня пізнавальної активності учнів і розвиток їхньої здатності до усвідомленої регуляції навчальної та трудової діяльності. Останнє передбачає формування в учнів необхідного обсягу знань і загальнотрудових умінь. Розвиток умінь відбувається шляхом планомірного скорочення допомоги учням у розумових і перцептивних (практичних) діях.

На початку навчання допомога має бути максимальною. Відносно орієнтовних дій вона полягає в демонстрації і поясненні кінцевого результату навчання та практичних дій, а також умов роботи (застосовуваних знарядь, матеріалів, наочних посібників). Розгорнута допомога в плануванні полягає в груповому обговоренні майбутньої роботи і у практичному показі асистентом вчителя послідовності її виконання, у застосуванні демонстраційних карт [5, с. 226].

Звернемося до зарубіжного досвіду. У канадських навчальних закладах асистенти вчителів входять до складу допоміжного персоналу освітньої спільноти — так називають членів персоналу, які допомагають вчителю здійснювати освітню місію школи. Допоміжний персонал під керівництвом учителя може працювати з учнями індивідуально чи в невеликих групах, виконуючи різні види діяльності для реалізації навчальної програми. Він також надає вчителям інформацію про дитину, її успіхи та труднощі у процесі вивчення навчального матеріалу, надає поради та пропозиції [6, с. 236].

У деяких випадках асистентом дитини є один з батьків або осіб, які їх замінюють. Такі асистенти отримують доступ до роботи в загальноосвітньому навчальному закладі у зв'язку з необхідністю підтримки своєї дитини, яка може мати комплексні порушення розвитку. Багато асистентів працюють з учнями, яким протягом усього дня потрібні спеціальна медична допомога та догляд за станом здоров'я. Учителі повинні розробити детальний план і вказати, які дії треба виконувати постійно і що робити в надзвичайних ситуаціях, а також те, хто відповідальний за затвердження цих дій та їх виконання. Згоду про надання будь-якої медичної допомоги учню можна отримати не тільки в батьків, а й у медичних працівників [12, с. 435].

Ми погоджуємось з думкою багатьох науковців, що важливою рисою особистості асистента вчителя є здатність до ефективної комунікації. У роботі з дитиною асистент має проявити терпіння, увагу, спокій. Ще одна його якість — гнучкість і адаптивність, здатність виступати одночасно в декількох ролях: як серед дорослих (батьків і фахівців школи), так і серед дітей (учнів). Адже йому доводиться виконувати різні соціальні ролі — друг-наставник для підопічного, дорослий друг і помічник підопічного в дитячому колективі, член команди фахівців супроводу дитини, консультант для батьків дитини.

В Україні рішення про необхідність супроводу дитини в школі асистентом педагога ухвалює Психолого-медико-педагогічна комісія (ПМПК). Вона ж визначає й інші умови навчання дитини в інклюзивному класі. Налагоджений контакт асистента вчителя з фахівцями ПМПК дозволяє зробити процес включення дитини з особливими освітніми потребами у шкільне життя більш ефективним. У школах, де інклюзія дає позитивні результати, діють різні схеми організації навчального процесу[1, с. 89].

Під час відсутності учня з особливими освітніми потребами закріплений асистент учителя може залучатися адміністрацією школи до психолого-педагогічного супроводу інших учнів класу, де працює асистент, або учнів з особливими освітніми потребами інших класів. За необхідності щороку учні, якими опікується асистент учителя, можуть змінюватися. Під час канікул, які не збігаються з відпусткою, асистент вчителя залучається адміністрацією школи до педагогічної, методичної чи організаційної діяльності в межах часу, який не перевищує навчальне навантаження до початку канікул [10, с. 237].

Аналіз наукових джерел [1; 5] дозволяє нам виділити різні ролі асистента вчителя, які він може виконувати. Розглянемо їх детальніше. По-перше: асистент вчителя це персональний супроводжувач учня з особливостями розвитку. За оцінками фахівців із впровадження інклюзії в українському освітньому просторі, на сьогоднішній день найбільш бажаною є ситуація, коли вчитель інклюзивного класу не є фахівцем в галузі спеціальної педагогіки, а асистент вчителя, навпаки, має відповідну фахову освіту. У такому випадку асистент вчителя бере на себе функцію фахівця, який будує навчальний процес для учня з особливими освітніми потребами, допомагаючи вчителю пристосуватися до потреб учня, не знижуючи при цьому якості освіти всього класу [5, с. 226]. Учитель і асистент вчителя — це одна команда, у якій ролі мають розподіляються найбільш ефективним чином. Проте у свідомості учня з особливими освітніми потребами лідером повинен залишатися вчитель. Асистент має сприйматися як помічник педагога. Наприклад, асистент вчителя може заздалегідь домовитися із учителем про те, коли найбільш доречно викликати учня з особливостями розвитку до дошки. Під час уроку діти по черзі виходять розв'язувати приклади, і асистент вчителя подає знак учителю у той момент, коли його підопічний готовий вийти до дошки. Учитель відповідно підбирає легше завдання. Таким чином, дитина отримує досвід успішної відповіді перед класом. Асистент вчителя допомагає адаптувати навчальну програму відповідно до можливостей учня з особливостями розвитку. У цьому випадку він спостерігає за тим, що викладає вчитель, і подає матеріал у тому обсязі й на тому рівні, який зрозумілий учню з особливими освітніми потребами. Дитина при цьому перебуває в класі, слухає і учителя, і відповіді учнів, але виконує стільки завдань, скільки їй під силу. Процес активності учня перебуває під контролем асистента вчителя. Наприклад, асистент учителя може підказувати учневі, скільки слів записати з дошки, скерувати його при переході від одного завдання до іншого, підказувати, у який момент краще підняти руку й на яке питання вчителя відповідати. Таким чином, він ніби бере під контроль навчання дитини, поступово розширюючи її знання й адаптуючи учня до навчання у класі [1, с. 22]. По-друге, асистент учителя може бути в ролі помічника учителя. У цьому випадку навчальне навантаження формується учителем, а він виступає як його помічник в організаційних моментах, збираючи у всіх учнів зошити, підтримуючи дисципліну класу в процесі виконання завдання вчителя. Учитель же в цей час приділяє увагу учню з особливими освітніми потребами. Якщо вчитель прагне займати максимально лідерську позицію в навчальній діяльності учня, а асистент вчителя при цьому не має фахової освіти (дефектологія, спеціальна або клінічна психологія тощо), то в такій парі найбільш оптимальним є стати для вчителя помічником у реалізації його ідей щодо навчання дитини з особливими освітніми потребами. По-третє, асистент учителя — другий учитель у класі. Такий підхід поширений в американських школах. Відповідно до законодавчої бази США визнання дитини не здатною вчитися самостійно вважається порушенням її прав, у класі, де займається дитина з особливими освітніми потребами, працюють два вчителі, які поперемінно допомагають вчитися всім

дітям, але дитині з особливими освітніми потребами — більшою мірою.

Наведемо приклад використання такого підходу в нашій країні. В інклюзивному класі загальне керівництво уроком здійснює один учитель, а інший (умовно — асистент учителя) перевіряє домашні завдання всіх учнів, стежить за ходом самостійної роботи кожного, у тому числі й за роботою учня з особливими освітніми потребами. У той час як основний викладач пояснює новий матеріал, другий учитель перебуває поруч з учнем з особливими освітніми потребами [5, с. 226].

Натомість учитель може запропонувати асистенту вчителя провести підбір навчальних завдань, які учень міг би виконати (але остаточне рішення про використання цих завдань прийматиме вчитель); перевіряти вправи та тести на множинний вибір, інші види вправ/запитань, де учень повинен дати єдину вірну відповідь; зробити ксерокопії роздавальних матеріалів, виготовити унаочнення чи інші матеріали під керівництвом учителя.

В Канаді асистенти вчителів входять до складу допоміжного персоналу освітньої спільноти — так називають членів персоналу, які допомагають вчителю здійснювати освітню місію школи і сприяють кращому здобуттю освіти дітьми.

Допоміжний персонал може під керівництвом учителя працювати з учнями індивідуально чи в невеликих групах, виконуючи різні види діяльності для реалізації навчальної програми. Він також надає вчителям інформацію про дитину, її успіхи та труднощі у процесі вивчення навчального матеріалу, надає поради та пропозиції. Наприклад, члени допоміжного персоналу можуть оцінювати функціональні дії учнів, складати стандартизовані тести (але не трактувати результати тестування), спостерігати за поведінкою учня під час навчального процесу, занотовувати результати спостереження, приймати участь у навчальному процесі [6, с. 236].

На основі таблиці, яку запропонували у посібнику «Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта» Е. Чорнобой, О. Красюкова-Еннз, проаналізуємо роль асистента вчителя крізь призму обов'язків учителя та обов'язків асистента учителя, а також діяльність, яку вони виконують разом, враховуючи такі критерії, як:

I. Оцінювання: у процесі оцінювання вчителі зобов'язані оцінити навчальні потреби на основі даних про клас та учнів; в той час як обов'язком асистента учителя - бутиприсутнім при розробці планування; спільною роботою вчителя та асистента стане обговорення можливостей учнів, сильні та слабкі їх сторони.

II. Планування:до обов'язків вчителя належить спланувати роботу на уроці та відібрати ресурси, визначити рушійні пріоритети, вибрати належний вид роботи згідно з індивідуальним навчальним планом; обов'язком асистента стане допомога у доборі та складанні матеріалів, у розробці візуальних засобів унаочнення; їх спільною дією стане обговорення підготовки матеріалу та зміну навчального плану з огляду на індивідуальні потреби учня.

III. Спостереження:у процесі спостереження вчитель розробляє чітку систему управління класом; асистент працюєв межахвстановлених шкільних правил, включаючи систему управління класом, за потреби повідомляє про документувати спостереження щодо діяльності учнів у журналі спостережень; спільно вони ведуть спостереження за досягнення у навчання кожного учня, обговорюють й проводять очікувані щодо поведінки учня та встановлених у класі правил.

IV. Навчання: вчителі виконують план уроку, проводять навчання згідно з цим планом, спостерігають за процесом навчання, за потреби - допомагають учням, надають асистенту ресурси; асистент - пояснює учням елементи уроку, спостерігають за тим, як вони закріплюють матеріал, сприяють закріпленню конкретних методів, стратегії та мови (під керівництвом учителя), документування, спостерігають та надають вчителю об'єктивну інформацію; спільно вчитель та асистент чітко висловлюють результати й обмінюються досвідом, обговорюють конкретні стратегії, діяльність та результати, обмірковують розташування робочого місця.

V. Оцінка:вчитель маєслідкувати за прогресом учнів та оцінити його, стежити за виконанням індивідуального навчального плану; асистент вчителя має спостерігати за поведінкою учнів і надавати інформацію вчителю, збирати й записувати дані для подальшої оцінки учня; спільна робота (вчителя та асистента) - обговорити спостереження, обмінятись інформацією.

VI. Звіт:вчитель зобов'язуєтьсязвітувати перед батьками та педагогічним колективом (за нагоди) як формально, так і неформально; асистент має звітувати перед учителем щодо сильних сторін учня, досягнень і потреб, звітувати перед учителем щодо поведінки учня та її наслідків; спільно обговорити інформацію про учня, дотримуватись конфіденційності.Так чи інакше, асистент вчителя і вчитель, по суті, стають однією командою, у якій експертом із навчання дитини з особливими освітніми потребами може бути як учитель, так і асистент (у цьому випадку вчитель дотримується рекомендацій асистента учителя під час проведення уроку). Але при будь-якому варіанті розподілу ролей необхідно пам'ятати, що вчитель відіграє провідну роль у свідомості учня.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, посаду асистента вчителя може обіймати особа, яка має педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку для роботи в умовах інклюзії. Основні завдання асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами та застосування під час уроків системи корекційних заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу. Асистент вчителя має допомагати учням з особливими освітніми потребами набувати знань, умінь та навичок, необхідних для повноцінного життя в класі, школі, суспільстві.

Список використаних джерел

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник /Н.М.Дятленко, Н.З.Софій., О.В.Мартинчук, Ю.М.Найда, під заг. ред. М.Ф.Войцехівського. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015.– 172 с.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві ; пер. з англ. – К. : СПД–ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.
3. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» від 25.09.2012 № 1/9– 675 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/
4. Компанець Н. В. Організація роботи асистента педагога в інклюзивному середовищі за допомогою програмово-методичного комплексу/ Н. Компанець // Особлива дитина:навчання і виховання. – 2013. – № 3. – С. 21–25.
5. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі / А. В. Лапін // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2014. – Вип. 5. – С. 219 – 232.
6. Луценко І. В. Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням / І. В. Луценко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – Вип. 4(1). – С. 234 – 243.
7. Нос Л. С. Підготовка вчителів початкової школи в Канаді: теорія і практика: навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. – Львів: Бадікова Н.О. – 2016. – 300 с.
8. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. Навчально-методичний посібник / За заг. Ред. Колупаєвої А.А. – К. – 2014. – 254 с.

9. Софій Н. Асистент педагога: основні ролі та завдання: Розвиток інклюзивної освіти / Н. Софій // Управління освітою. – 2013. – № 23, грудень. – С. 22– 28.

10. Татаринцев О. В. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності асистента вчителя в класах з інклюзивним навчанням / О. В. Татаринцев // Методичні рекомендації щодо організації та змісту навчально– виховного процесу в закладах освіти Київщини у 2013/2014 навчальному році : [Інформаційно– методичний збірник / за заг. Ред Н.І. Клокар] – Біла Церква : КОІПОПК, 2013. – Ч. І. – С.233– 239.

11. Чорнобой Е. І. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник / Е. І. Чорнобой, О. В. Красюкова– Еннз. – К.: Паливода А. В., 2012. – 32 с.

12. Giangreco M. F. Teacher assistants in inclusive schools / M. F. Giangreco, Doyle M. B. // The SAGE handbook of special education. – 2007. – P. 429 – 439.

References

1. Asystent uchytelia v inkliuzyvnomu klasi: navchalno-metodychnyi posibnyk [Teacher assistant in the inclusive class: a teaching manual]. /N.M.Diatlenko, N.Z.Sofii., O.V.Martynchuk, Yu.M.Naida, pid zah. red. M.F.Voitsekhivskoho. – K.: TOV Vydavnychyi dim «Pleiady», 2015.— 172s.

2. Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi : prakt. posib.[Inclusive education. Diversity support in the classroom]. / Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi ; per. z anhl. — K. : SPD-FO Parashyn I. S., 2010. — 296 s.

3. Instruktyvno-metodychnyi lyst Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy «Shchodo posadovykh oboviazkiv asystenta vchytelia». [Instructional and methodological letter from the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine "On the duties of assistant teacher"]. vid 25.09.2012 № 1/9-675 [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/

4. Kompanets N. V. Orhanizatsiia roboty asystenta pedahoha v inkliuzyvnomu seredovyshchi za dopomohoiu prohramovo-metodychnoho kompleksu. [The organization of work of the teacher's assistant in the inclusive environment with the help of a program-methodical complex] /. N. Kompanets // Osoblyva dytyna:navchannia i vykhovannia . — 2013 . — №3 . – S. 21 – 25.

5. Lapin A. V. Robota asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu osvitnomu zakladi [Work of an teacher assistant at the inclusive educational institution] / A. V. Lapin // Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. - 2014. - Vyp. 5. - S. 219-232.

6. Lutsenko I. V. Rol asystenta vchytelia v orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu u klasi z inkliuzyvnym navchanniam [The role of the teacher's assistant in the organization of the educational process in the class with inclusive education] / I. V. Lutsenko // Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. - 2013. - Vyp. 4(1). - S. 234-243.

7. Nos L. S. Pidhotovka vchyteliv pochatkovoi shkoly v Kanadi: teoriia i praktyka [Preparation of Elementary School Teachers in Canada: Theory and Practice] : navch. posib. / za red. N. H. Nychkalo. – Badikova N.O.. – Lviv. – 2016. – 300 s.

8. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi [Organizational-pedagogical conditions of activity of teacher's assistant in an inclusive educational institution]. Navchalno-metodychnyi posibnyk / Za zah. red. Kolupaievoi A.A. - K. - 2014. - 254 s.

9. Sofii N. Asystent pedahoha: osnovni roli ta zavdannia: Rozvytok inkliuzyvnoi osvity [Assistant teacher: the main roles and tasks: Development of inclusive education] / N. Sofii // Upravlinnia osvitoiu. – 2013. – № 23, hruden. – S. 22 – 28.

10. Tataryntsev O. V. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii ta zmistu diialnosti asystenta vchytelia v klasakh z inkliuzyvnym navchanniam [Methodical recommendations on the organization and content of the teacher's assistant's activities in classes with inclusive education] / O. V. Tataryntsev // Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii ta zmistu navchalno-vykhovnoho protsesu v zakladakh osvity Kyivshchyny u 2013/2014 navchalnomu rotsi : [Informatsiino-metodychnyi zbirnyk / za zah. Red N.I. Klokar] – Bila Tserkva : KOIPOPK, 2013. – Ch. I. – S.233 – 239

11. Chornobai E. I. Ohliad roli asystentiv uchyteliv u kanadskykh shkolakh. Dosvid provintsii Manitoba, Nova Shotlandiia ta Alberta [Overview of the role of teacher assistant in Canadian schools. Experience of Provinces of Manitoba, Nova Scotia and Alberta] : posibnyk / E. I. Chornoboi, O. V. Krasiukova-Ennz. - K.: Palyvoda A. V., 2012. – 32 s.

В статье раскрывается роль ассистента учителя в обеспечении педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения. Освещены должностные обязанности ассистента учителя в контексте командного взаимодействия с учителем. Проанализирована роль ассистента учителя сквозь призму обязанностей учителя и обязанностей ассистента учителя, а также деятельность, которую они выполняют вместе, учитывая такие критерии, как оценка, планирование, наблюдение, обучение, оценка, отчет.

Ключевые слова: *ассистент учителя, инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, парапрофесионал, педагогическое сопровождение.*

The reality of teaching in the twenty first century is that schools must be prepared to meet the needs of a diverse group of learners. Teachers are responsible for the overall direction, education and management of programming, evaluating, reporting, and designing interventions for all students within the classroom. However, it should not be expected that any one teacher will have the repertoire of skills to meet the needs of all students all of the time. Classroom/subject teachers must be prepared to work collaboratively with parents, and other professionals and support staff for example teacher'sassistant to help students achieve success in learning.The article describes foundations of the teacher'sassistant the role of teacher assistant in providing pedagogical support for a child with special educational needs under conditions of special education. The duties of the teacher's assistant in the context of team cooperation with the teacher are: working with individual pupils or groups of pupils on special instructional projects;providing the teacher with information about pupils that will assist the teacher in the development of appropriate learning experiences;assisting pupils in the use of available instructional resources, and assisting in the development of instructional materials;utilizing their own special skills and abilities by assisting in instructional programs in such areas as: foreign languages, arts, crafts, music and similar subjects; assisting in related instructional work as required.The role of the teacher's assistant through the prism of the duties of the teacher and the duties of the teacher's assistant is analyzed as well as the activity they perform together, taking into account such criteria as assessment, planning, observation, training, assessment, report.The position of a teacher assistant may be occupied by a person who has a pedagogical education and undergo a course retraining for work under inclusive conditions. The main tasks of the assistant teacher of special educational institution are to adapt the content and methods of teaching to the needs and abilities of the child with special educational needs and to apply during the training system corrective measures aimed at learning the material. The assistant is to help students with special educational needs to acquire the knowledge, skills and skills necessary for a full-fledged life in class, school, and society.*

Key words: *teacher's assistant, inclusive education, children with special educational needs, pedagogical support.*

УДК 377:378 (495)

Постригач Надія Олегівна,
кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТІ ДОРОСЛИХ ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

На підставі аналізу європейських нормативних документів,, порівняльно-педагогічних наукових робіт вивчено механізм соціального партнерства в освіті дорослих Грецької республіки, проаналізовано його позитивні внески та негативні наслідки для функціонування системи освіти в цілому. У ході дослідження також доведено, що соціальне партнерство відіграє важливу роль через поширення передового досвіду та розробку рекомендацій, для досягнення прогресу у впровадженні нової політики у сфері освіти та навчання.

Ключові слова: *навчання впродовж життя, освіта дорослих, педагогічна освіта, професійна освіта, соціальний діалог, соціальне партнерство, Грецька республіка.*

Постановка проблеми. Освіта дорослих є наймобільнішою сферою освіти. Для забезпечення оперативності змісту освіти дорослих вона повинна бути відкритою, а її організація має допускати практично неперервне коригування навчальних програм і планів. При цьому мусять враховуватися як важливі запити дорослих людей, їхні потреби, актуальність наукових знань, так і зміни, які відбуваються у соціально-економічній і політичній ситуації країни.

Конкурентоспроможність країн на світовому ринку, як свідчить аналіз, залежить від рівня освіченості людей, розвитку їхніх творчих сил, готовності й уміння перенавчатися, здобувати нові знання, жити і трудитися в постійно змінюваному світі. Тому вивчення й узагальнення досвіду зарубіжних країн, які мають багато напрацювань, допоможе у розв'язанні багатьох проблем, які мають місце в освіті дорослих в Україні не задля сліпого копіювання, а на підставі збереження національної системи освіти [4, с. 2-3].

Важливим завданням освіти стає підготовка людини до самостійних дій, розвиток у неї мотивації до навчання впродовж всього життя, здатності вирішувати проблеми та приймати рішення в ситуаціях різної складності, робити правильний вибір і бути відповідальною за нього, займати активну громадянську позицію. Освіта сьогодні розглядається як невід'ємна частина духовного життя суспільства та рушійна сила прогресивного та стабільного соціального розвитку [2, с. 499].

Провідним механізмом забезпечення якості освіти дорослих є налагоджена система соціального партнерства. У цьому контексті нашу увагу особливу увагу привертає зарубіжний досвід реалізації соціального партнерства в освіті дорослих, зокрема Грецької республіки, яка володіє вагомими напрацюваннями у цій сфері.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Соціальне партнерство у системі освіти є об'єктом особливої уваги дослідників, зокрема українських та зарубіжних: Н. Абашкіної, С. Алєксєєва, П. Байдаченко, В. Болотова, А. Вебера, Т. Десятова, І. Дубровського, Л. Ерхарда, В. Жукова, Г. Задорожного, С. Коляденко, Н. Креденець, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Радкевич, А. Рибіної, Л. Сігаєвої, І. Смирнова, М. Сороки, Л. Сушенцевої, П. Кухарчука, О. Щербак та ін., а також в європейських нормативно-правових документах.

Зокрема, вітчизняна дослідниця О. Щербак у своєму дослідженні наголошує на недостатньому розвитку соціального парнерства в Україні, визначивши фактори, що стримують розвиток системи професійного навчання в Україні. *У сфері управління людськими ресурсами*: відсутність єдиної концепції розвитку людських ресурсів; сприяння на державному рівні лише професійному навчанню безробітних. *У сфері економічних відносин:* тривалий економічний спад; низька конкурентноздатність українських товарів на світовому ринку; невідповідність між потребою і пропозицією робочої сили на ринку праці тощо. *У законодавчій сфері:* недосконаліть законодавчої бази з питань безперервного професійного навчання; відсутність нормативно-правових актів з окремих питань щодо організації та здійснення безперервного професійного навчання, зокрема визначення його ефективності та джерел фінансування. *У сфері організації та здійснення навчання:* відсутність типових навчальних планів і програм для професійного навчання; невідповідність змісту навчання потребам сучасного виробництва і сфери послуг. Особлива увага приділяється факторам у сфері ринку праці: недостатнє регулювання ринку праці з боку держави; низький рівень охоплення громадян України системою професійного навчання; недостатній розвиток соціального партнерства [3, с. 207-208].

Соціальне партнерство в освіті дорослих зарубіжних країн досліджували: Н. Абашкіна (німецький досвід функціонування соціального партнерства в професійній освіті); Н. Авшенюк, Н. Креденець (міжнародний вимір соціального парнерства у професійній освіті); Т. Десятов (досвід розробки й впровадження стандартів у країнах ЄС); О. Леонтьєва (соціальне партнерство як необхідна умова забезпечення якості професійної освіти дорослих у Данії); О. Огієнко (соціальне партнерство в освіті дорослих скандинавських країн); О. Олейнікова, А. Муравйова (аналіз сутності, функцій та особливостей соціального партнерства в європейській системі освіти) тощо.

Зокрема, О. Леонтьєва зазначає, що соціальне партнерство розглядається як координація паралельних систем; комплексно інтегрований із загальною політикою держави механізм «консенсусу» між навчальними закладами, установами освіти і науки, громадськими об'єднаннями роботодавців, профспілок з державними структурами в нових умовах реальності [3, с. 208].

У глосарії основних термінів професійної освіти і навчання (2009 р.), «соціальні партнери» визначається як асоціації працедавців і працівників, представлених профспілками та професійними організаціями, що формують дві сторони соціального діалогу [1, с. 142]. У свою чергу в Європейському освітньому тезаурусі термін *«соціальні партнери»* включений до групи понять структурного розділу № 11 – *«партнери в освіті»* й тлумачиться як гравці у сфері освіти, тобто учні, вчителі, радники, представники державної влади, бізнесу й сім'ї [10].

Європейськими соціальними партнерами в галузі освіти є:

1. *Європейський профспілковий комітет з освіти* (The European Trade Union Committee for Education, ETUCE), який був створений у 1977 році та представляє 132 профспілки вчителів у 45 країнах (27 країн ЄС та 18 країн Європейської асоціації вільної торгівлі (ЄАВТ), країни-кандидати та країни, що не є членами ЄС). ETUCE складається з національних професійних спілок вчителів та інших працівників загальної освіти – ранньої дошкільної освіти (earlychildhoodeducation), початкової освіти, середньої освіти, професійної освіти та підготовки, а також вищої освіти й досліджень. ETUCE – це Європейська федерація профспілок Європейської конфедерації профспілок (the European Trade Union Confederation, ETUC) та інтегрована частина Міжнародної освіти (Internationaleducation, EI).

2. *Європейська федерація роботодавців у галузі освіти* (The European Federation ofeducationemployers, EFEE) – це організація, створена у 2009 році для представлення інтересів роботодавців у сфері освіти. Вона представлена 25 організаціями роботодавців з усіх рівнів освіти у 17 країнах [5, с. 3–4].

Приклади узгодженого та динамічного залучення соціальних партнерів у політику професійної освіти й навчання та

учнівства виходять з країн, що належать до так званого *«статусу соціального партнерства»*, як, наприклад, Австрія, Бельгія, Німеччина, Люксембург, Нідерланди та Данія. Хоча внаслідок економічної кризи у скандинавських країнах, які традиційно мають високий рівень тристороннього підходу до процесу розробки політики, участь соціальних партнерів перебуває під певним тиском [11, с. 18–19].

Однак у науково-педагогічній літературі відсутній комплексний аналіз соціального партнерства в освіті дорослих Грецької Республіки, що й зумовлює актуальність та соціальну значущість досліджуваної проблеми.

Мета статті: проаналізувати особливості соціального партнерства й з'ясувати його позитивний внесок та негативні наслідки для освіти дорослих Грецької республіки.

Результати дослідження. На неофіційному засіданні високого рівня в жовтні 2013 р. тодішній Європейський комісар, представники європейських міжгалузевих та галузевих соціальних партнерів з питань освіти, погодилися більш тісно співпрацювати з політикумом ЄС у сфері освіти й навчання.

Визнаючи ключову роль залучення потужних соціальних партнерів для досягнення прогресу у впровадженні нової політики у сфері освіти та навчання, була досягнута домовленість про зміцнення співпраці, яка повинна зосереджуватися на чотирьох пріоритетних сферах, у тому числі інвестиціях та фінансуванні: 1) *якість освіти*: вдосконалення базових навичок у початковій і середній освіті та досягнення майстерності у вищій освіті, в тому числі навичок в галузі STEM; 2) *розробка навчальних програм*, розвиток електронних навичок, навчання на основі праці (work-basedlearning), переходів від школи до праці; 3) *навчання впродовж усього життя*, навчання дорослих та навчання на робочому місці, включаючи розподіл витрат; 4) *інвестиції та фінансування* освіти та підготовки в рамках національних реформ. З метою впровадження та моніторингу програми *«Освіта і навчання 2020»*, соціальні партнери беруть участь у її робочих групах, які були створені в якості експертних органів згідно Відкритого методу координації [8, с. 43–44].

В Греції обмежена участь соціальних партнерів у цілеспрямованому та значущому соціальному діалозі щодо професійної освіти та навчання, учнівства та форм навчання на робочому місці. Вони не відіграють важливу роль у прийнятті рішень, хоча їхній внесок вважається ключовою передумовою реформи освітньої політики. Необхідність вивчення партисипативної основи соціального діалогу в грецькій професійній освіті та навчанні та відповіді на основні питання щодо її якості вважаються важливими завдяки впровадженню нової інституційної та організаційної структури для професійної освіти та навчання, як це передбачено Основним законом 4186/2013.

У сучасній структурі наголошується на учнівстві як формі грецької професійної освіти та навчання. Проте системні невідповідності та зміна політичних та економічних пріоритетів створили більше прогалин, ніж система повинна заповнити. Представники соціальних партнерів, а саме Генеральна конфедерація грецьких робітників (the General Confederation of Greek Workers, GSEE), Грецька конфедерація професіоналів, ремісників та комерсантів (the Hellenic Confederation of Professionals, Craftsmen and Merchants, GSEVEE), Грецька конфедерація туризму (the Greek Tourism Confederation, SETE), Грецька федерація підприємств (the Hellenic Federation of Enterprises, SEV) та Грецька конфедерація комерційно-підприємницької діяльності (the Hellenic Confederation of Commerce and Entrepreneurship, ESEE) висловили думку в загальнополітичному маніфесті тристороннього соціального діалогу у сфері професійної освіти та навчання з метою встановлення нових пріоритетів:

1. Організація моделі оперативного прийняття рішень у сфері професійної освіти та навчання з тим, щоб динаміка співпраці між інституційними та соціальними партнерами, бізнесовими структурами, роботодавцями, палатами та постачальниками була повністю зрозумілою.

2. Перегляд способу управління та фінансової підтримки професійної освіти та навчання, а також учнівства та зміцнення галузевого, міжгалузевого та тристороннього соціального діалогу на місцевому та національному рівнях.

3. Перегляд існуючої інституційної та організаційної структури з одночасним оновленням існуючих навчальних програм професійної освіти та навчання для підвищення її привабливості й участі молоді у програмах учнівства.

4. Забезпечення якості й сертифікації програм професійної освіти та навчання і учнівства, розробка дієвих та надійних інструментів кількісної й якісної оцінки результатів навчання дорослих учнів.

5. Формування надійної рамки для перевірки навичок, які набуваються в неформальному та / або інформальному освітньому та / або навчальному контекстах, на основі існуючих європейських інструментів (Європейська кредитна система професійної освіти та навчання – – European credit system for vocational education and training, ECVET; Європейська система стандартів забезпечення якості – European Quality Assurance Reference Framework, EQAVET; Європейська рамка кваліфікацій (EQF), Europass)) [11, с. 5–6].

Особливими проблемами освіти та навчання в Греції, незважаючи на всебічні реформи є наступні: 1) необхідність підвищити ефективність практично на всіх рівнях освіти; 2) система освіти та навчання потребує подальшої модернізації з точки зору її результативності та методів роботи, зокрема щодо надання базових навичок й забезпечення здатності до успішного переходу молоді на ринок праці (програма фіскальної консолідації) [8, с. 53].

Оскільки соціальний діалог «викликаний» нинішніми демографічними та економічними змінами, політичні питання національного соціального діалогу щодо професійної освіти й навчання є важливими в багатьох європейських країнах сьогодні – як для тих, хто має вищий рівень, так і тих, хто має нижчий рівень соціального діалогу, навіть тих країн, які знаходяться на початковій стадії та намагаються здійснити структурну перебудову. Роль соціальних партнерів у процесі прийняття рішень у сфері професійної освіти й навчання в рамках цільового соціального діалогу ще не була визнана в Греції. Основною умовою сприяння змінам в освітній політиці та створення умов для зростання та соціальної єдності є посилення залучення соціальних партнерів до соціального діалогу у професійній освіті й навчанні.

Незважаючи на нинішню несприятливу інституційну та організаційну структуру, яка характеризує багато аспектів грецької освіти й суспільства, соціальні партнери підкреслюють, що *учнівство* (apprenticeship) може працювати як підтримуюча схема для існуючої формальної освіти. Проте існуючі недоліки, зниження привабливості професійної освіти і навчання, її обмежений зв'язок з ринком праці, відсутність координації між різними рівнями підготовки та надійної національної системи кваліфікації й системи перевірки є тими проблемами, котрі пов'язані з недостатнім соціальним діалогом між соціальними партнерами та відповідними національними органами влади [11, с. 18–19].

Важливу роль соціальне партнерство відіграє також і в педагогічній освіті, яка вважається одним із ключових параметрів, що сприяє підвищенню якості та ефективності освітніх систем. Оскільки формулювання конкретної освітньої політики виникає як необхідність, очевидно, що надзвичайно важливим є подальше вивчення та дослідження способів, форм та методів, які можуть бути використані для ефективної організації педагогічної освіти [6].

Зокрема, дослідник О. Карбанович зазначає, що до перспективних моделей забезпечення професійного зростання педагогічних кадрів в системі соціального партнерства «ВНЗ-школа-додаткова освіта – інститут підвищення кваліфікації працівників освіти» відносяться: а) система педагогічних практик; б) система постійно діючих семінарів з актуальних проблем розвитку системи освіти; в) система проблемних семінарів, організованих на основі вивчення освітніх потреб і труднощів; науково-практичні конференції; г) мережеві методичні об'єднання за різними напрямками та видами діяльності освіти дітей;

д) тематичні методичні тижні й методичні дні; е) школа педагогічної майстерності; є) круглі столи, майстер-класи, педагогічні вітальні, педагогічні читання; з) методичні консультації (індивідуальні, групові, фронтальні). Таким чином, соціальне партнерство повинно стати реальним соціальним механізмом управління розвитком системи педагогічної освіти за допомогою організації спільної діяльності, яка характеризується довірою, загальними цілями і цінностями, добровільністю та довготриваліcтю відносин, а також визнанням взаємної відповідальності сторін за результат розвитку всіх суб'єктів освіти [2, с. 501-502].

Соціальні партнери ЄС у сфері освіти (*у тому числі й педагогічної – курсив наш*) можуть відігравати важливу роль через поширення передового досвіду та розробку рекомендацій. На думку респондентів, найважливішою діяльністю для соціальних партнерів ЄС у сфері освіти має стати визначення та розповсюдження інформації про існуючі ініціативи й передові практики. Про це повідомили 63 % респондентів, які охопили 32 з 41 опитаних країн. Соціальні партнери ЄС можуть, наприклад, сприяти наданню точної інформації про початкове навчання, кар'єрний розвиток та умови праці вчителів, а також підтримувати збір порівняльних даних. Крім того, 56,2 % респондентів, тобто 41 організація з 26 різних країн, зазначили, що соціальні партнери ЄС повинні розробляти рекомендації щодо нових стратегій на рівні ЄС [5, с. 3].

Дані ОЕСР вказують на те, що прогалини у заробітній платні педагогів, як правило, є більш вираженими у сфері кар'єри вчителів, ніж у рівнях освіти. Для країн з наявними даними («EU22») передбачена законом зарплатня вчителя у верхній частині шкали в середньому на 60 % перевищує зарплату вчителя-початківця. Водночас, передбачена законом зарплатня вчителя лише на 10 % вища (на загальному рівні, більш оплачуваному) на рівні старшої середньої школи, ніж для тих учителів, які працюють на рівні початкової школи.

Проте, існують суттєві відмінності між країнами щодо такої нерівності в оплаті праці. Оплата нерівності у кар'єрному зростанні є предметом особливої уваги у Франції, Греції, Угорщині та Ірландії, тоді як в тих же країнах нерівність на всіх рівнях є меншою або, принаймні, порівнянною з середнім європейським показником. В інших країнах прогалини у нарахуванні зарплатні менш виражені в кар'єрі вчителя, але більше – на різних рівнях освіти. Особливо це стосується Фінляндії, Німеччини, *Італії* та *Іспанії* [9, с. 6].

Деякі з профспілок, які не організовують вчителів у приватних навчальних закладах, мають формальні обмеження щодо їхньої приналежності до власних Конституцій. Зокрема, у Греції Конституція Федерації вчителів початкової школи (Federation of Secondary School Teachers , OLME) визначає її як профспілку для вчителів загальноосвітніх шкіл, які працюють лише у державному секторі. Стосовно найму та утримання вчителів ETUCE неодноразово повідомляв про наслідки економічної кризи для педагогічної професії; зниження статусу вчителів.

Такий розвиток ускладнив процес рекрутства та утримання вчителів, що було пов’язано з неспроможністю забезпечити ефективне початкове навчання та неперервний професійний розвиток після вступу до професії. Як зазначає OLME, «за останні два роки не було жодного набору нових вчителів. Процес найму призупинено»; «неперервний професійний розвиток вчителів з точки зору педагогіки вчителів, викладання в класі тощо не доступний у Греції. Єдиним винятком є підготовка в галузі ІКТ, яка функціонує на двох рівнях. Однак, другий рівень підготовки у сфері ІКТ (більш просунутий) ще не доступний для всіх предметів». «Оцінка вчителів пов'язана з оплатою праці / заробітною платою вчителів та просуванням до наступного рівня / ступеня. Промоції також заморожені». «Стандартизовані тести були введені для учнів старших середніх шкіл, але це також було скасовано влітку 2015 року» (OLME) [7, с. 32–38].

Отже, всі ці фіскальні обмеження пов’язані з політикою жорсткої економії внаслідок затяжної економічної кризи, що негативним чином позначилося на статусі педагогічної професії та умовах оплати праці вчителів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, акцент на навчання впродовж життя у формі неперервного професійного навчання завдяки налагодженому механізму соціального партнерства зумовлює потребу в радикальній освіті дорослих, що в соціально-економічному контексті у Греції є особливо актуальним. Перспективою подальших досліджень у даному напрямі може стати дослідження особливостей соціального партнерства в педагогічній освіті країн Південної Європи.

Список використаних джерел

1. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / Упоряд. Т. М. Десятов; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – К.: АртЕк, 2009. – 192 с.

2. Карбанович О. В. Социальное партнерство как стратегический ресурс развития системы непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс] / О. В. Карбанович // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – Режим доступу: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnyorstvo-kak-strategicheskiy-resurs-razvitiya-sistemy-nepreryvnogo -pedagogicheskogo -obrazovaniya

3. Леонтьєва О. Соціальне партнерство як необхідна умова забезпечення якості професійної освіти дорослих у Данії [Електронний ресурс] / Ольга Леонтьєва. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/

4. Чернишова Є. Р. Особливості розвитку неперервної освіти дорослих в Естонії [Електронний ресурс] / Є. Р. Чернишова // Theory and methods of educational management. – 2015. – № 1 (15). – 17 с. – Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_17/1.pdf

5. Analysis of an online survey of social partners in education: The status and attractiveness of the teaching profession in times of the economic crisis as a key task for social partners in education. Finding joint strategies to tighten the links between education and the labour market [Електронний ресурс]. – ETYCE–CSEE, October 2013.– 39 p. – Режим доступу : https://www.csee-etuce.org/images/Recommendations/

6. Chatzipanagiotou P. The effective use of distance learning model in in-service teacher education in Greece [Електронний ресурс] / P. Chatzipanagiotou, E. Katsarou. In : 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain, 6-8 July, 2015. – Pp. 4193–4206. – Режим доступу : https://library.iated.org/view/CHATZIPANAGIOTOU2015EFF

7. ETUCEreport. Thestateoffundingineducation, teachers’ workingconditions, socialdialogandtrade unionrightsinWesternEuropeancountries. February 2016[Електронний ресурс]. – Published by the European Trade Union Committee for Education – Brussels, 2016. – 76 p. – Режим доступу: https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ RP_PrivatisationSurvey_WesternEurope.pdf

8. EU-level funds and financial instruments for education and training and the role of social partners, [Електронний ресурс] / Eckhard Voss, Barbarade Micheli, Katharina Schöneberg, Simone Rosini. In: ETUC-CEEP-EFEE-ETUCE project «Improving social partners’ involvement in EU support for public budgets for training and education». – Hamburg and Rome, November 2016. – 57 p. – Режим доступу : https://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/circular/files/investment_report_20161107_wmp_fgb_final.pdf

9. Social dialogue developments in the education sector in Europe [Електронний ресурс]. –Eurofound, Published on: 09 January

2017. – 15 p. –Режим доступу: https://www.eurofound.europa.eu/printpdf/observatories/eurwork/articles/working-conditions-industrial-relations/social-dialogue-developments-in-the-education-sector-in-europe

10. Thesaurus for Education Systems in Europe. English version Edition [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen_005_alphabetic.pdf

11. Zarifis Georgios K. The role of social partners in reforming social dialog for vocational education and training in Greece [Електронний ресурс] / Georgios K. Zarifis, Charikleia Manavi // Journal of Educational Sciences, XVIII, nr. 1 (35) 2017. – Pp. 5-25. – Режим доступу: https://resjournal.uvt.ro/files/Arhiva/tot1_2017.pdf

References

1. Hlosarii osnovnykh terminiv profesiinoi osvity i navchannia, 2009 [Glossary of Basic Terms of Vocational Education and Training / Records. T. M. Desyatov; ed. N.G. Nichkalo] K .: Artek, 192 p.

2. Karbanovych, O. V., 2015. Sotsyalnoe partnerstvo kak stratehycheskyi resurs razvytyia systemy nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovanyia [Social partnership as a strategic resource for the development of a system of continuous pedagogical education]. Education through life: continuous education in the interests of sustainable development (Retrieved from: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnyorstvo-kak-strategicheskiy-resurs-razvitiya-sistemy-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya

3. Leontieva O. Sotsialne partnerstvo yak neobkhidna umova zabezpechennia yakosti profesiinoi osvity doroslykh u Danii [Social partnership as a prerequisite for ensuring the quality of professional adult education in Denmark] (Retrieved from: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpudpu_2009_2_28.pdf

4. Chernyshova, Ye. R., 2015. Osoblyvosti rozvytku neperervnoi osvity doroslykh v Estonii [Peculiarities of Continuous Adult Education Development in Estonia] Theory and methods of educational management, (15), 17 p. (Retrieved from: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_17/1.pdf

5. Analysis of an online survey of social partners in education, 2013. The status and attractiveness of the teaching profession in times of the economic crisis as a key task for social partners in education. Finding joint strategies to tighten the links between education and the labour market, ETYCE–CSEE, October 2013, 39 p. Retrieved from: https://www.csee-etuce.org/images/Recommendations/VS_2012_0437FinalSurveyReportEN.pdf

6. Chatzipanagiotou, P. The effective use of distance learning model in in-service teacher education in Greece. In : 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain, 6-8 July, 2015, 4193–4206 Retrieved from: https://library.iated.org/view/CHATZIPANAGIOTOU2015EFF

7. ETUCE report, 2016. The state of funding in education, teachers' working conditions, social dialog and trade union rights in Western European countries. Published by the European Trade Union Committee for Education, Brussels, February 2016, 76 p. Retrieved from: https://www.csee-etuce.org/images/attachments/RP_PrivatisationSurvey_WesternEurope.pdf

8. EU-level funds and financial instruments for education and training and the role of social partners, 2016 / Eckhard Voss, Barbara de Micheli, Katharina Schöneberg, Simone Rosini. In: ETUC-CEEP-EFEE-ETUCE project "Improving social partners' involvement in EU support for public budgets for training and education", Hamburg and Rome, November 2016, 57 p. Retrieved from : https://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/circular/files/investment_report_20161107_wmp_fgb_final.pdf

9. Social dialogue developments in the education sector in Europe, 2017. Eurofound, Published on 09 January 2017, 15 p. Retrieved from: https://www.eurofound.europa.eu/printpdf/observatories/eurwork/articles/working-conditions-industrial-relations/social-dialogue-developments-in-the-education-sector-in-europe

10. Thesaurus for Education Systems in Europe, 2009. English version Edition. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen_005_alphabetic.pdf

11. Zarifis, Georgios K., Manavi, Charikleia, 2017. The role of social partners in reforming social dialog for vocational education and training in Greece. Journal of Educational Sciences, XVIII, 1 (35) 2017, 5–25. Retrieved from: https://resjournal.uvt.ro/files/Arhiva/tot1_2017.pdf

На основании анализа европейских нормативных документов, сравнительно-педагогических научных работ изучен механизм социального партнерства в образовании взрослых Греческой Республики, проанализированы его положительные взносы и негативные последствия для функционирования системы образования в целом.В ходе исследования также доказано, что социальное партнерство играет важную роль в распространении передового опыта и разработке рекомендаций, для достижения прогресса во внедрении новой политики в сфере образования и обучения.

Ключевые слова :*обучение на протяжении всей жизни, образование взрослых, педагогическое образование, профессиональное образование, социальный диалог, социальное партнерство, Греческая Республика.*

On the basis of the analysis of European normative documents, comparative pedagogical scientific works, the mechanism of social partnership in the education of adults of the Greek republic was studied, its positive contributions and negative consequences for the functioning of the education system as a whole were analyzed. In particularly, the study was found that all the fiscal constraints, associated with austerity policies as a result of a protracted economic crisis had a negative impact on the status of the teaching profession and the conditions of remuneration of teachers. Also, it has been proved that the EU's social partners in the field of education can play an important role through the dissemination of best practices and the development of recommendations.Thus, the emphasis on lifelong learning in the form of continuous vocational training through the well-tuned mechanism of social partnership determines the need for radical adult education, in the current socio-economic context in Greece, is particularly relevant. The prospect of further research in this direction may be the study of the peculiarities of social partnership in pedagogical education in Southern Europe.

Key words: *lifelong learning,adult education, teacher education, vocational education, social dialog, social partnership, the Hellenic Republic*

УДК 377:37.09 (494.9)

Самохвал Олеся Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, докторант,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В МЕЖАХ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ КНЯЗІВСТВА ЛІХТЕНШТЕЙН

У статтіпроведено аналіз структури освітньої системи Князівства Ліхтенштейн, визначено траєкторію професійної підготовки майбутніх фахівців в межах загальнонаціональної системи освіти та здійснено наукову розвідку інституційної системи професійної освіти усіх рівнів Узагальнені результати наукового дослідження дали змогу виокремити переваги та недоліки системи професійної освіти Князівства Ліхтенштейн та обґрунтувати можливості екстраполяції досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців німецькомовної країни у вітчизняну систему професійної освіти.

Ключові слова: *професійна підготовка, національна система освіти, освітній рівень, навчальний заклад, Князівство Ліхтенштейн*

Постановка проблеми. Загальні тенденції соціально-економічного розвитку будь-якої держави визначають рівень функціонування системи освіти, зокрема професійної. Відомі своїми освітніми здобутками високорозвинені країни Західної Європи засвідчують важливість розвитку неперервної освіти майбутніх фахівців для стабільності та процвітання національної економіки, що залежать, в першу чергу, від вміння імплементувати отриманні знання та генерувати інноваційні ідеї у економічно вигідні проекти.

Недосконала професійна освіта України, невідповідність потребам національного ринку праці, соціально-економічному розвитку та світовим досягненням людства потребують ретельного вивчення системи професійної освіти провідних країн Західної Європи, які орієнтовані на високоефективний розвиток економіки, безперервний потік інновацій та виробництва інноваційної продукції, що потребує високоінтелектуального потенціалу нації.Сьогодні особливо зміцнюється співпраця в галузі професійної освіти України з країнами Західної Європи, зокрема німецькомовними країнами, адже їх досвід підготовки висококваліфікованих кадрів є значимим для визначення пріоритетних тенденцій розвитку вітчизняної професійної освіти. Варто зауважити, що окрім вивчення досвіду формування професійної еліти такими провідними німецькомовними країнами Західної Європи, як Німеччина, Австрія та Швейцарія, необхідно звернути увагу на особливості підготовки професійних кадрів у європейських мікродержавах. Так, Князівство Ліхтенштейн, країна площею 160 квадратних кілометрів, із населенням 37 666 (дані 2016 р.), останнім часом демонструє збільшення вагомості не лише в світовому економічному, але й освітньому просторі, що потребує уваги та аналізу з боку дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості сучасного стану професійної освіти (як національної так і світової), змісту процесів становлення, модернізації, реформування і координування системи професійної підготовки відповідно до вимог сучасного національного та світового ринку праці та глобалізації економіки знайшли відображення в наукових розвідках як зарубіжних – А. Асаула, Т. Баума, І. Беккера, К. Веймара, Ж. Делора, Г. Клейнера, Ф. Майора, Д. Небель, С. Перро, так і вітчизняних дослідників – О. Абдуліної, А. Алексюка, Р. Гуревича, М. Євтуха, Н. Замкової, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, О. Щербакова та інших. Актуальність запропонованої статті зумовлена появою окремих досліджень науковців у сфері управління процесами інтеграції України до європейського освітнього простору, зокрема М. Згуровського, В.І. Байденко, В. Кременя та інш.

Унікальність національних освітніх традицій та екстраполяція досвіду професійного становлення майбутніх фахівців різних спеціальностей у систему освіти України обґрунтовано в дослідженнях Н. Войнаровської, І. Грабовської, Н. Закордонець, Л. Кнодель, С. Сисоєвої, В. Ципко та ін. Дослідники обстоюють солідарну позицію з приводу необхідності підтвердження Україною справжнього європейського вибору у сфері забезпечення якості, мобільності, сумісності, привабливості на світовому освітньому та економічному ринках.

Так, Н. Войнаровська, досліджуючи перспективи застосування американського досвіду підготовки майбутніх економістів у вітчизняних вищих навчальних закладах (далі ВНЗ), зазначає, що досвід професійної освіти провідних країн світу може бути досить корисним для інтернаціоналізації вітчизняної системи професійної освіти, але потребує обов'язкового врахування національних особливостей держави [1].

Л. Кнодель наголошує, що формуючи національну концепцію дидактичної системи професійної освіти необхідно враховувати зарубіжний досвід з метою адаптації найефективніших зарубіжних технологій до вітчизняного освітнього середовища, яке потребує фундаментального аналізу змісту професійної підготовки кадрів у зарубіжних країнах на сучасному етапі та умов, які сприяють удосконаленню цих систем [2].

Мета статті полягає у вивченні та аналізі структури освітньої системи Князівства Ліхтенштейн, визначенні траєкторії професійної підготовки майбутніх фахівців в межах загальнонаціональної системи освіти; дослідженні інституційної системи професійної освіти усіх рівнів та можливостей, якими вони забезпечують майбутні кваліфіковані кадри задля реалізації основних цілей національної економіки держави; виокремленні переваг і недоліків системи професійної освіти німецькомовної країни; обґрунтуванні можливостей екстраполяції досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців Ліхтенштейну у національну систему професійної освіти.

Результати дослідження. Висока якість освітньої та професійної підготовки майбутніх фахівців має велике значення для такої маленької країни як Князівство Ліхтенштейн, оскільки це дозволяє підтримувати інноваційний розвиток економіки держави та стимулює суспільство використовувати освітні пропозиції всередині країни. Результати дослідження PISA (*Міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів*) декілька раз поспіль підтверджують, що в Ліхтенштейні сформована відмінна система освіти [8].

Національна освіта Ліхтенштейну забезпечує загальною та професійною навчальною підготовкою учнів, студентів і слухачів, яка є необмеженою та безкоштовною. Освітня система гарантує надання учням та студентам доступу до професійної освіти на основі їх здібностей та інтересів. Значна увага приділяється вивченню майбутніми фахівцями іноземних мов, що сприяє становленню готовності до вимог професійного зростання на міжнародному рівні. Держава надає великого значення безперервній освіті, мотивуючи суспільство з раннього віку до навчання впродовж усього життя.

Враховуючи невеликий територіальний розмір держави, Ліхтенштейн не може запропонувати цілком досконалу систему вищої професійної освіти в межах своїх кордонів. Все ж, держава має тісні освітні та наукові зв'язки з сусідніми країнами, зокрема Австрією та Швейцарією, які забезпечують країну необхідними освітніми пропозиціями. Переважно це стосується професійно-технічної середньої освіти, професійної освіти університетського рівня, а також їх інституційної реалізації.

Освітня система Ліхтенштейну складається з початкової, середньої освіти I рівня, середньої освіти II рівня та вищої освіти. Загальна освіта в Ліхтенштейні є обов'язковою для усіх дітей у віці від 6 до 15 років. Загальноосвітні школи стимулюють учнів продовжувати навчання у ВНЗ країни та країнах-партнерах для підвищення наукового потенціалу країни.

Після завершення навчання у початковій школі учні продовжують обов'язкове навчання у середній школі, яке триває чоти роки. Навчальні заклади середньої освіти I рівня здійснюють підготовку учнів за двома напрямами: загальний та професійно-орієнтований. Середню освіту I рівня в Ліхтенштейні забезпечують три види шкіл:

1. Загальноосвітня школа I (*нім. Oberschule*) – тип освітнього навчального закладу (6–9 класи), який здійснює підготовку учнів до професійної діяльності або переходу до спеціалізованої вищої школи. У навчальному закладі учні вивчають такі предмети, як німецька мова, математика, інформатика, природничі науки, англійська мова, текстильний та технічний дизайн, релігія, музика, образотворче мистецтво, життя та спорт. Крім того, пропонуються різні факультативи, такі як геометричний малюнок і іноземні мови (італійська, іспанська чи французька).

2. Загальноосвітня школа II (*нім. Realschule*) – це цілеспрямований вид середнього навчального закладу, який характеризується вимогливою системою учнівства. Такий навчальний заклад готує учнів до старших класів гімназії (*нім. Gymnasium Oberstufe*) або професійно-технічного училища (*нім. Berufsmaturitätsschule*). Навчання триває шість–дев'ять років. До навчального процесу залучають предметних фахівців в якості педагогів. У школі викладаються такі обов'язкові предмети, як німецька, англійська, французька, математика, інформатика, біологія, природничі науки, візуальний дизайн, музика, текстильний та технічний дизайн, релігія та спорт. Крім того, пропонуються різні факультативні курси.

Після завершення навчання у загальноосвітній школі I чи II типу учні за бажанням можуть продовжити навчання у спеціалізованому 10 класі (*нім. Freiwilliges 10. Schuljahr*). Десятий навчальний рік є останнім роком обов'язкової освіти і побудований значною мірою на критеріях освіти для дорослих. Молодь навчають розвивати свою особистість та розширювати вміння та навички. Залежно від особистих цілей учнів, яких ретельно діагностують в процесі прийому на навчання, пропонують різні напрями підготовки, а саме: цілеспрямований розвиток особистості, підготовка до професійної діяльності, розширення загальноосвітніх компетенцій [6].

3. Гімназія (*нім. Gymnasium*) – метою та завданням навчального закладу є навчання учнів в межах наукового дискурсу з розвитком незалежного мислення та суджень, введення їх у методику здійснення наукових досліджень і підготовка до вищої освіти. Важливою вимогою навчання у гімназії є самостійна відповідальність учнів за особисте навчання. Учні мають можливість формувати свою шкільну програму підготовки, обираючи спеціалізацію та заняття, що пропонуються у вигляді вибіркових та факультативних курсів.

Після завершення навчання у молодших класах гімназії (*нім. Gymnasium Unterstufe*), яке триває 3 роки, учні переходять до навчання у старших класах гімназії (*нім. Gymnasium Oberstufe*), що свідчить про перехід на інший освітній рівень, а саме середню освіту II рівня. У старших класах гімназії учні мають можливість обрати один із п'яти запропонованих навчальних напрямів, відповідно до власних інтересів та освітніх перспектив, а саме: філологія; іноземна філологія; мистецтво, музика та педагогіка; економіка та право; математика та природничі науки. Випускники гімназії отримують атестат про повну середню освіту (*нім. Maturazeugnis*), що дає можливість вступити до ВНЗ Ліхтенштейну, Австрії та Швейцарії.

Послідовність переходу в навчальні заклади різних освітніх рівнів є важливим принципом освітньої системи Ліхтенштейну, яка, насамперед, характеризується гнучкістю та можливістю вибору напряму професійного становлення відповідно до особистісних потреб. Часто такою особливість освітньої системи держави користуються учні загальноосвітніх шкіл, які мають можливість переходу від одного до іншого типу шкіл, незважаючи на рік підготовки.

Професійна освіта вторинного рівня в Ліхтенштейні базується на практичних методах навчання майбутній професійній діяльності, які розроблені у партнерстві з діловими установами. Середню професійно-технічну освіту у Ліхтенштейні забезпечує професійно-технічні училища (*нім. Berufsmaturitätsschule*). Професійно-технічне училище пропонує навчання за такими напрямами, як техніка, архітектура, хімія, соціальні науки; економіка та сфера послуг; дизайн та мистецтво; здоров'я і соціологія. В основу базової професійної освіти вторинного рівня покладено дуальний або триальний підходи. Дуальний підхід, відомий як подвійна система навчання, поєднує в собі професійну діяльність учня в компанії та відвідування спеціальної професійної школи. Триальний підхід включає ці два елементи, а також додаткові курси, спрямовані на навчання та подальший розвиток практичних навичок майбутніх фахівців. Успішне завершення навчання дає можливість отримати професійний атестат середньої освіти (*нім. Berufsmaturitätszeugnis*), який дозволить здійснювати професійну діяльність або ж продовжити навчання у ВНЗ Ліхтенштейну та Австрії та вищих професійних навчальних закладах Швейцарії [6]. Будучи членом Європейської економічної зони, Ліхтенштейн також бере активну участь у програмах професійного навчання ЄС, які дають можливість молодим людям отримати міжнародний досвід після закінчення учнівства [7].

Загалом, навчальний процес в Ліхтенштейні характеризується одним із найнижчих у світі кількісних показників співвідношення "учень–педагог", тобто на одного вчителя розраховано близько 10 учнів. Відомо, що розмір навчальної групи відіграє важливу роль у освітніх результатах, особливо в перші навчальні роки, оскільки матеріал, що вивчається, є основою для вивчення майбутніх навчальних предметів. Невеликі навчальні групи забезпечують кращі можливості для формування таких навичок, як самоконтроль, мотивація, наполегливість та реляційні навички. Такі групи також дають змогу вчителям працювати зосередженіше з учнями, які можуть мати труднощі у навчанні, такі як дислексія. Ще однією особливість навчального процесу у Ліхтенштейні є те, що учні та студенти витрачають близько 4 годин в тиждень на виконання домашнього завдання. Тобто, замість того, щоб змушувати студентів витрачати години на виконання домашнього завдання, система освіти в Ліхтенштейні пропонує широкий спектр позааудиторних заходів, які спрямовані на підвищення рівня соціальних навичок дітей, що сприяє заохоченню студентів до здорового та збалансованого способу життя [5].

Найменші країни світу завжди обмежені у своїй здатності забезпечити умови для різноманітного вибору освітніх можливостей, не виключенням є Князівство Ліхтенштейн. Якщо країна змогла забезпечити власних громадян якісними національними навчальними закладами початкової та середньої освіти, то професійна та вища освіта майже повністю здобувається за кордоном. За таких умов уряд Ліхтенштейну змушений вибудовувати свою освітню політику таким чином, щоб інтенсифікувати співпрацю в освітній галузі з країнами, які надають безперешкодний доступ громадянам Ліхтенштейну до вищої освіти на їх території, що свідчить про захист національних інтересів Князівства.

За даними досліджень, більшість студентів Ліхтенштейну, які отримали атестати про середню освіту, навчаються за кордоном у Фрібурзі, Санкт-Галлі, Бернському університеті в Швейцарії чи Австрії в галузі медицини, права та економіки. У Німеччині ліхтенштейнським студентам, які бажають отримати вищу освіту, надаються індивідуальні навчальні програми у кожному окремому випадку від урядів німецьких земель [4]. Незважаючи на це, система професійного навчання Ліхтенштейну щорічно забезпечує 330 випускників шкіл (70–75% від загальної кількості випускників)

можливістю отримати професійну освіту. 700 державних підприємств пропонують фахову підготовку за 80 різними напрямами, яка триває 3–4 роки. Витрати держави на професійне навчання складають від 8 до 10 мільйонів швейцарських франків на рік. Також Князівство Ліхтенштейн надає можливість своїм студентам брати участь в програмах Європейського співтовариства з професійного навчання. Це, в першу чергу, програми MOJA, Echange, FAMOUS і CEDEFOP. Спеціально створений Центр професійного навчання (*анг. The Vocational Guidance Center*) спільно з Центром планування кар'єри (*анг. Career Information Center*) пропонує студентам широкий спектр послуг консультаційного характеру, що допомагають їм обрати професію і знайти шляхи продовження навчання [3].

У Князівстві Ліхтенштейн налічується лише 3 вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців за ступеневими програмами, а саме: університет Ліхтенштейну (*нім. Universität Liechtenstein*); міжнародна академія філософії (*анг. International Academy of Philosophy*); приватний університет Князівства Ліхтенштейн (*нім. Private Universität im Fürstentum Liechtenstein*).

Університет Ліхтенштейну є провідним університетом міжнародного рівня. Вищий навчальний заклад забезпечує особистий розвиток, критичне та творче мислення майбутніх фахівців. Науково-дослідна діяльність освітньої установи відповідає міжнародним стандартам викладання та здійснення наукових досліджень в університетах. У структурі університету є 5 інститутів: інститут архітектури та територіального розвитку; інститут господарчого права; інститут кібернетики; інститут фінансів; інститут підприємницької діяльності.

Так, наприклад, інститут підприємницької діяльності пропонує підготовку майбутніх фахівців за бакалаврською програмою спеціальності «Ділове адміністрування» (*нім. Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre*). Програма підготовки триває 3 роки (6 семестрів, 180 ECTS), та базується на двох основних навчальних блоках: інтенсивна базова освіта та спеціалізовані навчальні модулі. Перший навчальний блок передбачає вивчення основ економічної діяльності, а також менеджменту та маркетингу, права, фінансового обліку та основ наукової діяльності. Другий навчальний блок поглиблює професійні знання студентів відповідно до обраної спеціальності. Навчальний процес здійснюється німецькою мовою. Починаючи з четвертого семестру студенти мають визначитись з однією з трьох запропонованих спеціалізацій, а саме: Міжнародні фінансові послуги, Міжнародне управління та підприємництво, Інформаційний менеджмент та інформаційні технології. В подальшому до навчального плану вводять дисципліни за обраною спеціалізацією. Навчальний процес здійснюється англійською мовою та організований у співпраці з трьома інститутами економічного напряму Університету Ліхтенштейн.

Цікавим виявився перелік вибіркових модулів, які спрямовані, насамперед, на особистісне становлення та розвиток професійних якостей майбутнього фахівця, зокрема: антропологічний підхід до світу фінансів; пізнай себе – запорука успіху; філософські та людські цінності; що хочуть терористи; вступ до вивчення продуктів харчування: харчові культури, кулінарна спадщина та тенденції харчування; міжкультурна комунікація тощо. Необхідною умовою навчання за програмою підготовки "Бакалавр" спеціальності «Ділове адміністрування» є атестат про середню освіту чи професійну освіту та документ, що засвідчує володіння англійською мовою рівня B2.

Університет Ліхтенштейну також пропонує магістерську програму за спеціальністю «Підприємництво» (*нім. Masterstudiengang Entrepreneurship*), яка орієнтована на дослідження процесу створення, розвитку та переформатування компанії. Окрім теоретичної підготовки, програма пропонує студентам практичну реалізацію бізнес-ідей в межах стартової лабораторії (*анг.Start–Up Lab*). Курси, такі як «Стартовий менеджмент», «Інновації та технології» або «Міжнародне підприємництво», забезпечують студентів необхідними знаннями для реалізації власних ідей у процесі виготовлення конкурентоспроможної продукції.

Програма підготовки магістрів за спеціальністю «Підприємництво» триває 2 роки (4 семестри, 120 ECTS). Навчання здійснюється німецькою та англійською мовами. Вступити на програму підготовки за освітнім ступенем «магістр» спеціальності «Підприємництво» можуть студенти, які успішно завершили підготовку за бакалаврською програмою будь-якої спеціальності, оскільки Університет Ліхтенштейну пропонує програми перепідготовки [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, дослідивши стан освітньої системи Ліхтенштейну, можна зробити висновки, що сучасна система освіти держави реалізує поставлені перед нею цілі та завдання в межах свідомої співпраці, що організовується з іншими країнами. Незважаючи на обмежену кількість навчальних закладів середньої професійної та вищої освіти, а також малий вибір вузькопрофільних спеціальностей для підготовки майбутніх фахівців і відсутність окремих напрямів підготовки, нами було виокремлено певні переваги, які, на нашу думку, характеризують Ліхтенштейн як країну з високим рівнем освіченості населення, зокрема:

– гнучкість освітньої системи, що забезпечує право вибору та дає змогу змінити навчальні заклади середньої освіти за вподобанням та майбутніми намірами учнів;

– спрощена процедура вступу до ВНЗ, у порівнянні з іншими німецькомовними країнами;

– зменшене навчальне навантаження учнів та студентів у позааудиторний час, що дає змогу зосередитись на розвитку особистісних якостей;

– великий вибір додаткових навчальних можливостей для особистісного та професійного зростання (тренінги, факультативи, курси), що характеризує освітню систему Ліхтенштейну як триальну;

– всебічна державна підтримка студентів, які бажають отримати вищу освіту за кордоном.

Незважаючи на позитивні моменти системи підготовки майбутніх фахівців у Ліхтенштейні, можна говорити про певні недоліки, які, на нашу думку, звужують можливість досконалої професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме:

– обмежена кількість професійних навчальних закладів середньої і вищої освіти;

– обмежений вибір вузькопрофільних спеціальностей для підготовки майбутніх фахівців і відсутність туристичних спеціальностей на середньому і вищому освітньому рівні;

– неактивна співпраця ВНЗ Ліхтенштейну із закордонними навчальними закладами у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, окрім освітніх установ німецькомовних країн;

– недостатня кількість практичних тренінгів на підприємствах країни та відсутність закордонного навчального стажування;

– неактивна участь промислових підприємств, компаній, торгових організацій у процесі професійного становлення майбутніх фахівців та впродовж формування навчальних програм і випускної атестації студентів, що активно практикується у інших німецькомовних країнах.

Тим не менш, досвід підготовки фахівців різних напрямів у Королівстві Ліхтенштейн важливий не лише для наукового аналізу, а й для запозичень у практичній галузі національної освітньої системі. Особливу цінність становить відпрацьована система співпраці з країнами-сусідами з метою підготовки висококваліфікованих фахівців для підприємницької діяльності, але на їх базі із використанням їхнього науково-творчого потенціалу. Досвід організації професійної освіти у навчальних закладах Ліхтенштейну є самобутнім, практично зорієнтованим і заслуговує на його екстраполяцію в систему професійної освіти України.

Список використаних джерел

1. Войнаровська Н.В. Перспективи застосування американського досвіду підготовки бакалаврів з економіки у вітчизняних вищих навчальних закладах / Н.В. Войнаровська // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2010. – С. 210-218.
2. Кнодель Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах ВТО : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Кнодель. – Тернопіль, 2007. – 40 с.
3. Княжество Лихтенштейн. Образование и наука [Електронний ресурс]. – URL : http : http : //www.exclusivealternatives.com/country/liechtenstein/science/ (дата звернення: 16.02.2018).
4. Education Encyclopedia – StateUniversity.com. Liechtenstein – Educational System —overview [Електронний ресурс]. – URL : http : //education.stateuniversity.com/pages/867/Liechtenstein-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html/ (дата звернення: 11.03.2018).
5. *Fraser , Sarah Jane.* What Education in Liechtenstein is Doing Right[Електронний ресурс] // *The Borgen Project*. The Blog. 31.10.2017 – URL : http: //borgenproject.org/education-in-liechtenstein/ (дата звернення: 24.02.2018).
6. Landesverwaltung. Fürstentum Liechtenstein.Bildungswesen [Електронний ресурс]. – URL : https://www.llv.li/#/1947/bildungswesen-schularten (дата звернення: 08.02.2018).
7. *Living in* Liechtenstein. Education [Електронний ресурс]. – URL : https : //www.liechtenstein-business.li/en/living-in-liechtenstein/education/ (дата звернення: 08.02.2018).
8. Samuel, Henry . OECD education report : Liechtenstein uses tiny classes and a specially-tailored maths programme to beat the competition[Електронний ресурс] // *The Telegraph*. 03.12.2013 – URL : http : //www.telegraph.co.uk/education/10490211/OECD-education-report-Liechtenstein-uses-tiny-classes-and-a-specially-tailored-maths-programme-to-beat-the-competition.html (дата звернення: 21.12.2017).
9. Snapshot of Liechtenstein Education [Електронний ресурс] // liechtensteineducation.info. – URL : http: //www.liechtensteineducation.info/Education-System/Liechtenstein-Education-Overview.html / (дата звернення: 14.02.2018).
10. University of Luxembourg [Електронний ресурс]. – URL : http: // wwwen.uni.lu/ de (дата звернення: 23.02.2018).

References

1. Voinarovska N.V. Perspektyvy zastosuvannia amerykanskoho dosvidu pidhotovky bakalavriv z ekonomiky u vitchyznianykh vyshchykh navchalnykh zakladakh [Prospects of Implementing the US Experience of Training Bachelors in Economics into Ukrainian Higher Educational Institutions] / N.V. Voinarovska // Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity // Naukovo-metodychnyi zhurnal. – Lviv : Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnika», 2010. – S. 210-218 (ukr).
2. Knodel L. V. Teoriia i praktyka pidhotovky fakhivtsiv sfery turyzmu v krainakh-chlenakh VTO [The Theory and Practice of Training Specialists in Tourism in the WTO member countries] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / L. V. Knodel. – Ternopil, 2007. – 40 s. (ukr).
3. Kniazhestvo Lykhtenshtein. Obrazovanye y nauka [The Principality of Liechtenstein. Education and Science] [Elektronnyi resurs]. – URL : http : http : //www.exclusivealternatives.com/country/liechtenstein/science/ (data zvernennia: 16.02.2018) (rus).
4. Education Encyclopedia – StateUniversity.com. Liechtenstein – Educational System —overview [Elektronnyi resurs]. – URL : http : //education.stateuniversity.com/pages/867/Liechtenstein-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html/ (data zvernennia: 11.03.2018) (eng).
5. *Fraser , Sarah Jane.* What Education in Liechtenstein is Doing Right [Elektronnyi resurs] // *The Borgen Project*. The Blog. 31.10.2017 – URL : http: //borgenproject.org/education-in-liechtenstein/ (data zvernennia: 24.02.2018) (eng).
6. Landesverwaltung. Fürstentum Liechtenstein.Bildungswesen [State administration. Principality of Liechtenstein. Education] [Elektronnyi resurs]. – URL : https://www.llv.li/#/1947/bildungswesen-schularten (data zvernennia: 08.02.2018) (ger).
7. *Living in* Liechtenstein. Education [Elektronnyi resurs]. – URL : https : //www.liechtenstein-business.li/en/living-in-liechtenstein/education/ (data zvernennia: 08.02.2018) (eng).
8. Samuel, Henry . OECD education report : Liechtenstein uses tiny classes and a specially-tailored maths programme to beat the competition [Elektronnyi resurs] // *The Telegraph*. 03.12.2013 – URL : http : //www.telegraph.co.uk/education/10490211/OECD-education-report-Liechtenstein-uses-tiny-classes-and-a-specially-tailored-maths-programme-to-beat-the-competition.html (data zvernennia: 21.12.2017) (eng).
9. Snapshot of Liechtenstein Education [Elektronnyi resurs] // liechtensteineducation.info. – URL : http: //www.liechtensteineducation.info/Education-System/Liechtenstein-Education-Overview.html / (data zvernennia: 14.02.2018) (eng).
10. University of Liechtenstein[Elektronnyi resurs]. – URL : http: // wwwen.uni.li/ de (data zvernennia: 23.02.2018) (eng).

В статье проведен анализ структуры образовательной системы Княжества Лихтенштейн, определена траектория профессиональной подготовки будущих специалистов в пределах общенациональной системы образования и осуществлено научное исследование институциональной системы профессионального образования всех уровней. Обобщенные результаты научного исследования позволили выделить преимущества и недостатки системы профессионального образования Княжества Лихтнштейн и обосновать возможности экстраполяции опыта профессиональной подготовки будущих специалистов немецкоязычной страны в систему профессионального образования Украины.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, национальная система образования, образовательный уровень, учебное заведение, Княжество Лихтенштейн*

The article examines and analyzes the education system of the Principality of Liechtenstein and defines the directions of future skilled workers` vocational education and training within the national education system. The scientific research of the institutional structure of vocational education and training was undertaken and, as a result, a limited number of education institutions of secondary vocational and higher education, as well as a poor diverse of narrow-profile specialties and the absence of specific areas of vocational training were identified. Nevertheless, Liechtenstein `s system of vocational education and training implements its goals and objectives closely cooperating with other European countries, mainly German-speaking countries. Besides, the research allows to formulate certain characteristics of Liechtenstein `s vocational education and training system, concerning a flexible process of changing the education institutions at a certain educational level, facilitating entry to higher education institutions, reducing of students` academic load during the extracurricular time, providing additional opportunities for personal and professional growth and state support for getting education abroad. Despite the advantages of vocational education and training, some challenges were also identified in the research. The problems concern the inactive cooperation of Liechtenstein`s universities with the world's education institutions in the field of vocational training, the lack of practical training at the enterprises and the absence of a practical training abroad, as well as the inactive participation of industrial enterprises,

companies and trade organizations in the process of professional development of future skilled workers. Nevertheless, the experience of the future skilled workers' vocational education and training in Liechtenstein is important not only for scientific analysis, but also for implementation in the national educational system. The proven system of cooperation with neighboring countries using their scientific and creative potential in order to prepare highly skilled workers for national entrepreneurial activity is of great value. The experience of organizing vocational education and training in educational institutions of Liechtenstein is distinctive, practically oriented and deserves extrapolation into Ukrainian system of vocational education and training.
Key words: *vocational education and training, national education system, educational level, educational institution, Principality of Liechtenstein*

УДК 371.13:378.4(437.6)

Orosová Renáta, *PaedDr., PhD., vedúca katedry pedagogiky,*
StarostaVolodymyr, *Prof., DrSc., profesor, Katedra pedagogiky,*
Petríková Katarína, *Mgr., PhD., odborný asistent, Katedra pedagogiky,*
Diheneščíková Lucia, *Mgr., PhD., odborný asistent, Katedra pedagogiky,*
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská republika

PEDAGOGICKÁ A PSYCHOLOGICKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV (V PODMIENKACH UNIVERZITY P. J. ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH, SLOVENSKÁ REPUBLIKA)

The structure of training features of teacher usually includes the following specifics: qualitative multidisciplinary training of a modern teacher according to European standards; The psychological and pedagogical component of the content is half the total volume of training; a wide range of educational disciplines, including psychological and pedagogical, the list and educational programs which are updated taking into account modern requirements, as well as regional specifics; a clear system of different types of pedagogical practice during all four semesters in which students are involved in various types of pedagogical activities; creation of conditions for the implementation of the principle of electivity in education through the free choice of a large number of academic disciplines by students; use of modern methods and forms of training (especially microteaching), as well as diagnostics of learning outcomes that have the appropriate professional and practical orientation; wide informatization of the learning process; a combination of daytime and extramural education; involvement of students in international and national scientific projects. The authors of the article present three blocks of psychological, pedagogical and other educational disciplines for the students on the example of the speciality «History and Mathematics Teacher», as well as types of pedagogical practice in each semester and the main tasks for students.

Key words: *psychological and pedagogical training, master's degree, future teachers, academic disciplines, psychological and pedagogical disciplines, methods and forms of teaching, microteaching, pedagogical practice, Pavol Jozef Šafárik University in Košice, Slovak Republic.*

Stanovenieproblému. Moderné integračné socioekonomické procesy v európskych krajinách kladú nové výzvy na vzdelávanie s cieľom zlepšenia celkovej spoločenskej situácie. Na Ukrajine prebieha primeraná reforma, pričom pozornosť sa venuje transformácii skúseností v oblasti vzdelávania z rôznych krajín sveta. Významné miesto má najmä otázka zvyšovania efektívnosti vzdelávania budúcich učiteľov. Štúdium skúseností zahraničných krajín, najmä tých, ktoré hraničia s Ukrajinou, umožňuje identifikovať zvláštnosti prístupov k odbornej príprave študentov učiteľstva.

Analýza výskumov a publikácií*zaoberajúcich sa učiteľskou prípravou* ukazuje, že problémom teórie a praxe výučby budúcich učiteľov v Slovenskej republike bola vždy venovaná náležitá pozornosť a výskumy bolizamerané rôznymi smermi, predovšetkým autormi, akoM. Černotová, M. **Darák**, P. Gavora, M. Kireš, B. Kosová, J. Maňák, E. Petlák, O. Šimoník, Š. Švec, I. Turek, M. Zelina, M.Zelinová a iní.

Cieľom*tejto štúdie*je *prezentovať* pedagogickú a psychologickú prípravu budúcich učiteľov v podmienkach Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach (Slovenská republika).

Prezentácia hlavného materiálu. Uznesením vlády Slovenskej republiky (2001)bol prijatý Národný program výchovy a vzdelávania Slovenkej republiky na 15-20 rokov (projekt «Milénium»), ktorý definoval rad relevantných strategických cieľov a zámerov[4]. Predovšetkým bolo formulovaných 12 princípov (priorít) národného programu, aby sa Slovensko stalo jednou z krajín s najrozvinutejšími vzdelávacími systémami. Jeden z princípov hovorí, že «učiteľ ako rozhodujúci činiteľ výchovy a vzdelávania nevyhnutne vyžaduje zvýšenie jehospoločenského a sociálneho postavenia». V súčasnosti prešiel na Slovensku verejnou diskusiou nový návrh Národného programu vzdelávania a výchovy «Učiace sa Slovensko», ktorý taktiež poukazuje na priority v príprave budúcich učiteľov. Jedným z jeho samostatných cieľov je «vysokoškolská príprava budúcich učiteľov»[5].

Vychádzajúc ztýchto národných programov je vo svojej podstate podporovaná príprava budúcich učiteľov so zameraním na odborno – metodickú, psychologickú, filozofickú, spoločenskovednú, no predovšetkým na pedagogickú prípravu. Vzdelávanie budúcich učiteľov smeruje k väčšej prepojenosti teórie a praxe, k príprave učiteľov priamo v reálnych podmienkach v prostredí cvičných škôl.

Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach (Slovenská republika) je klasickým príkladom európskej univerzity, ktorá sa skladá z piatich fakúlt: filozofickej fakulty, prírodovedeckej fakulty, právnickej fakulty, lekárskej fakulty a fakulty verejnej správy. Príprava budúcich učiteľov je možná na Filozofickej a Prírodovedeckej fakulte. Podľa svetového profesionálneho ratingu RankPro - Worldwide Professional University Rankings patrí Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach medzi najlepšie univerzity na svete, napríklad v roku 2013/2014 obsadila 369.miesto spomedzi 500 univerzít na svete, v roku 2015/2016 sa umiestnila na 77. mieste, v roku2016/2017 na 229. mieste a na 117. mieste spomedzi200 európskych univerzít (http://www.cicerobook.com).

Štúdium budúcich učiteľov je v podmienkach Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach ponímané v dvoch stupňoch.

Bakalárske štúdium – Medziodborové štúdium (MOŠ) trvá tri roky, počas ktorých študenti nadobúdajú predovšetkým vedomosti zo svojich odborných predmetov a všeobecné základy pedagogických a psychologických disciplín. Po ukončení štúdia majú možnosť pokračovať v magisterskom štúdiu učiteľstva akademických predmetov svojej aprobácie alebo jednoodborovom štúdiu jedného predmetu aprobácie.

Magisterské štúdium - Učiteľstvo akademických predmetov (UAP) trvá dva roky. V ponuke predmetov v tomto študijnom programe prevládajú predmety zamerané na didaktickú, metodologickú, pedagogickú a psychologickú prípravu. Študenti absolvujú predmety oboch aprobácií. Kombinácia aprobačných predmetov môže byť dva humanitne orientované (napr. nemecký jazyk a história) alebo dva prírodovedne orientované (napr. matematika a chémia) alebo kombinácia prírodovedného a humanitného predmetu (napr. biológia a psychológia).

Doplňujúce pedagogické štúdium (DPŠ) trvá dva roky. Ide o možnosť doplnenia si pedagogickej spôsobilosti na výučbu aprobačného predmetu pre študentov jednoodborového štúdia. Štúdium môže prebiehať externou formou pre magistrov jednoodborového štúdia a taktiež súbežnou dennou formou. Absolventi tak majú možnosť získať pedagogickú kvalifikáciu na vyučovanie jedného aprobačného predmetu (napr. psychológia).

V tabuľke 1 až tabuľke 3 uvádzame prehľad predmetov vybraného študijného programu učiteľstvo akademických predmetov

história – matematika. Ide o disciplíny metodicko-odborného, didaktického, pedagogického, psychologického a sociálno-vedného charakteru. V tabuľkách je vyjadrená týždenná časová dotácia pre predmet, počet kreditov získaných jeho absolvovaním, odporúčaný ročník a semester, spôsob ukončenia predmetu. Celkový počet kreditov získaných za dvojročné štúdium v študijnom programe je 120. K povinným predmetom patrí aj záverečná práca a jej obhajoba (14 kreditov), štátna skúška z histórie (1 kredit), štátna skúška z matematiky (1 kredit) a štátna skúška z pedagogiky a psychológie (1 kredit). Absolvent tohto študijného programu magisterského stupňa štúdia získa spôsobilosť vyučovať predmety história (dejepis) a matematika na základných a stredných školách.

Tabuľka 1

Povinné predmety

Blok a disciplína	hod/týžd (predn/cvič)	Počet kreditov	Ročník	Semester	Spôsob ukončenia
Blok – História(min.24 kred.)					
Svetová historiografia v 20. storočí	2/1	3	1	Z	Skúška
DidaktikadejepisuI	2/1	3	1	Z	Skúška
Slovenská historiografia	2/1	3	1	L	Skúška
DidaktikadejepisuII	2/1	3	1	L	Skúška
Diplomový seminár I	0/1	2	1	L	Hodnotenie
Výstupová priebežná prax	36 hod	1	1	L	Absolvoval/a
Diplomový seminárII	0/2	2	2	Z	Hodnotenie
Dejiny školstva na Slovensku	2/0	3	2	Z	Skúška
Výstupová súvislá prax I	4t/S	2	2	Z	Absolvoval/a
Výstupová súvislá prax II	6t/S	2	2	L	Absolvoval/a
Blok – Matematika (min.27 kred.)					
Geometria II	3/2	6	1	Z	Skúška
Diplomový projektI	-	1	1	Z	Absolvoval/a
Seminár zo školskej matematiky	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Didaktika matematiky I	2/2	5	1	L	Skúška
Výstupová priebežná prax	36 hod	1	1	L	Absolvoval/a
Diplomový projekt II	-		1	L	Absolvoval/a
Didaktika matematiky II	2/2	4	2	Z	Hodnotenie
AplikáciaIKTdovyučovaniamatematiky	0/2	2	2	Z	Hodnotenie
Výstupová súvislá prax I	4t/S	2	2	Z	Absolvoval/a
Diplomový projekt III	-	2	2	Z	Absolvoval/a
Výstupová súvislá prax II	6t/S	2	2	L	Absolvoval/a
Blok – Pedagogika a psychológia (min. 18 kred.)					
Pedagogikaadidaktikapreučiteľov	2/2	5	1	Z	Skúška
Psychológiaapedagogická psychológiapreučiteľov	2/2	5	1	Z	Skúška
Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax	36 hod	2	1	Z	Absolvoval/a
Základymetodológiepedagogicko-psychologickéhovýskumu	2/2	4	1	L	Skúška
Základy špeciálnej pedagogiky	2/0	2	2	Z	Hodnotenie

Názov: hod/týžd – počet hodín týždenneprepredná šky/cvičenia; hod – počet hodín za semester praktických; t/S – počet týždňov na semester pre prax; Z, L - resp. zimný a letný semester.

Tabuľka 2

Povinne voliteľné predmety

Blok a disciplína	hod/týžd (predn/prakt)	Počet kreditov	Ročník	Semester	Spôsob ukončenia
Blok – História(min. 14 kred.)					
Vzdelávacie disciplíny 1-3	1/1	2	1	Z	Hodnotenie
Vzdelávacie disciplíny 4	2/0	2	1	Z	Hodnotenie
Vzdelávacie disciplíny 5	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Vzdelávacie disciplíny 6-9	1/1	2	1	L	Hodnotenie
Vzdelávacie disciplíny 10-17	1/1	2	2	Z	Hodnotenie
Študentská vedeckákonferencia		4	2	Z	Absolvoval/a
Blok – Pedagogika (min. 4 kred.)					
Pedagogická komunikácia	0/2	2	1	Z	Hodnotenie
Zážitková pedagogika	1/2	4	1,2	Z	Skúška
Tvorba textových učebných pomôcok	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Pedagogická diagnostika	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Manažment triedy	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Moderná didaktická technika	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Blok – Psychológia (min. 4 kred.)					
Prevenciaužívaniadrogvpráciučiteľa	2/1	4	1,2	Z	Skúška
Vývinová psychológia pre učiteľov	0/2	2	1	Z	Hodnotenie
Psychológia tvorivosti a práca s nadanými v práci učiteľa	0/2	2	1	L	Hodnotenie

Problémové a agresívne správanie žiakov. Etiológia, prevencia a intervencia.	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Úvod do psychológie náboženstva	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Umenie pomáhať rozhovorom	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Výchovné poradenstvo	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Psychológia zdravia	0/2	2	2	Z	Hodnotenie
Blok – Sociálno-vedný základ (min. 2 kred.)					
Všeobecný slovenský jazyk pre učiteľov	2/0	2	1,2	Z	Hodnotenie
Etikapráceučiteľaavýchovnéhoporadcu	0/2	2	1,2	L	Hodnotenie
Sociológia detí a mládeže	2/0	2	2	L	Hodnotenie
Blok – Matematika (min. 10 kred.)					
Diferenciálne rovnice	3/1	5	1	Z	Skúška
Pravdepodobnosť a štatistika II	2/2	5	1	Z	Skúška
Geometria III	2/1	4	1	L	Skúška
Vybrané kapitolyzmatematickejanalýzy	2/1	3	1	L	Hodnotenie
Seminár k matematickej olympiáde	0/2	2	1	L	Hodnotenie
Algebra a teoretická aritmetika	3/1	4	2	Z	Skúška
Dynamická geometria	1/2	3	2	Z	Hodnotenie
Seminár z histórie matematiky	0/2	2	2	Z	Hodnotenie

Názov: Vzdelávacie disciplíny «Osídleniekošickejkotliny» (1), «Dobykamenné vslovenskompraveku» (2), «Maďarská historiografia» (3), «Spoločnosť na Slovensku v stredoveku» (4), «Košice v 16. - 18. storočí» (5), «Staroveké vojny» (6), «II Historická pamäť - pripomínanie 2. sv. vojny» (7), «Výučba dejepisu v praxi I» (8), «Represie vládnucích režimov v 20. storočí» (9), «Dejiny Balkánu po 2. sv. vojne» (10), «Fašizmus a nacizmus v 20. storočí» (11), «Zmeny v pozemkovom vlastníctve v 20. storočí» (12), «Výučba dejepisu v praxi II» (13), «Regionálne dejiny v dejepisnom vyučovaní» (14), «Reformácia a protireformacia na východnom Slovensku» (15), «Vybrané kapitoly z dejín Československa (1948 - 1989)» (16), «Karpatskí Nemci na Slovensku» (17).

Tabuľka 3

Výberové predmety

Blok a disciplína	hod/týždň (predn/prakt)	Počet kreditov	Ročník	Semester	Spôsob ukončenia
Čitateľská gramotnosť vovyučovacomprocese	2/0	2	1	L	Absolvoval/a
Kultúra jazykového prejavu	1/1	2	1	Z	Hodnotenie
Rozvojosobnostiakľúčové kompetenciepre úspechnatrhupráce	14 hod	2		Z	Hodnotenie
Šikanovanie, násilie a ich prevencia	0/2	2		Z	Hodnotenie
Študentská vedecká konferencia		4	1	L	Hodnotenie
Blok – **UTV** (max. 4 kred.)					
ŠportovéaktivityI	0/2	2	1,2	Z	Absolvoval/a
Zimný kurzlyžovania	36 hod	2	1,2	Z	Absolvoval/a
ŠportovéaktivityII	0/2	2	1,2	L	Absolvoval/a
Letný kurz – splavriekyTisa	36 hod	2	1,2	L	Absolvoval/a
Cvičenieprimori	36 hod	2	1,2	L	Absolvoval/a
Kurzprežitia – survival	36 hod	2	1,2	Z	Absolvoval/a

Študijný program učiteľstva akademických predmetov je nastavený tak, aby bola proporcionálne pokrytá odborno-pedagogická, pedagogická a psychologická zložka. Objem získaných kreditov tejto zložky je 60 kreditov, čo je polovica celkového objemu. Študenti v rámci povinne voliteľných predmetov sociálno-vedného základu a voliteľných predmetov majú možnosť voľného výberu a rozšírenia si svojho obzoru poznania o vedomosti z oblastí spoločenského života, prejavu reči a pod. (tabuľka 2 a tabuľka 3). Minimálny počet študentov v skupine pre vybrané disciplíny je 5 – 6. Preto sú vytvorené podmienky na implementáciu princípu výberu vo vzdelávaní, najmä v oblasti výberu vzdelávacích predmetov.

V procese vysokoškolskej výučby sú využívané rôzne moderné metódy a organizačné formy (napríkladmikrovyučovanie), ako i diagnostika výsledkov vzdelávania. Mikrovyučovanie (microteaching - znamená precvičovanie vyučovania študentmi učiteľstva rôznymi edukačnými metódami, v krátkych výstupoch, a následné zhodnotenie výstupu zúčastnenými spolužiakmi) je metóda slúžiaca na nácvik učiteľských zručností v pregraduálnej príprave pedagógov (Turek, 2010). Jej podstatou je zjednodušenie podmienok pre vyučovanie(napr.zníženie počtu žiakov v triede, skrátenie vyučovacej jednotky na 5 – 15 minút a pod.), pri ktorom sa nacvičuje iba jedna zručnosť (napr. motivácia žiakov, opakovanie učiva, výklad a pod.). Samotné mikrovyučovanie pozostáva z troch etáp:

–vykonávanie činnosti - študent vykonáva činnosť v rozsahu 5 – 15 minút, ktorou chce dosiahnuť špecifický cieľ, napr. motivuje žiakov, aktualizuje prv osvojené učivo a pod. Táto činnosť je digitálne zaznamenávaná. Ostatní študenti hodnotia, podľa vopred pripravených hodnotiacich kritérií, výkon študenta,

– analýza činnosti (mikrovyučovacia analýza) - dochádza k analýze a hodnoteniu výkonu študenta, poukazuje sa na nedostatky a možnosti ich odstránenia,

– korigovaná opakovaná činnosť - študent opätovne, ale už po zohľadnení odporúčaní, opakuje svoju pôvodnú činnosť a nacvičuje si príslušnú zručnosť.

Prezentovaný cyklus pomáha zdokonaliť spôsob vyučovania budúcich učiteľov a je súčasne veľmi dôležitý pre získavanie ich sebareflexie. Poskytuje im reálny a neskreslený pohľad na nich samých v pozícii učiteľa. Takto môžu kriticky analyzovať vlastnú vyučovaciu činnosť a získať dôveryhodnú a odbornú spätnú väzbu. Mikrovyučovanie nie je určené len na nácvik klasických vyučovacích techník a postupov, ale zameriava sa najmä na využívanie inovatívnych vyučovacích metód, ktoré u žiakov rozvíjajú tvorivé a kritické myslenie. V tomto spôsobe prípravy študentov učiteľstva ide o analýzu konkrétnych činností učiteľa, jeho vyučovacích postupov, komunikačných aktov, ale aj pohybov, gest, správania sa, ktoré sa vyskytujú na bežnej vyučovacej hodine. Mikrovyučovanie si všíma detaily, konkrétne mikrofakty, z ktorých sa

potom dedukuje, usudzuje kvalita práce učiteľa a správanie sa žiakov. Poskytuje fakty, nie dojmy, nie iba názory a postoje, registruje skutočné správanie. Je vedeckejšou metódou ako iné druhy metód v pedagogike (Zelina, 2011).

Ak sa v procese teoretickej štúdie posudzujú samostatne všetky normatívne disciplíny pedagogicko-psychologického cyklu a špeciálnych predmetov, potom sa počas pedagogickej praxe vytvárajú podmienky na integráciu všetkých vedomostí (Gavora, 2007; Orosová, 2017; Šimoník, 2005; Zelina, 2011).

Pedagogická prax je v pedagogickom slovníku definovaná ako súčasť prípravy učiteľov a vychovávateľov na pedagogických a iných fakultách s cieľom spájať teóriu a prax všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy, uviesť budúceho učiteľa do podmienok reálneho školského prostredia a zacvičiť ho v činnostiach učiteľskej profesie (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 156).

Pedagogická prax v podmienkach UPJŠ sa realizuje v magisterskom stupni štúdia počas dvoch rokov, teda 4 semestrov. Študijné odbory Učiteľstva akademických predmetov na Filozofickej fakulte UPJŠ a Prírodovedeckej fakulte UPJŠ majú vo svojich študijných plánoch jednotné predmety týkajúce sa pedagogickej praxe. Ide o štyri typy pedagogickej praxe, ktoré sú uvádzané ako povinné predmety: Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax, Výstupová priebežná prax, Výstupová súvislá prax I a Výstupová súvislá prax II.

Tabulka 4

Rozsah pedagogickej praxev cvičnej škole

Kód praxe	Termín praxe	Pedagogická prax	Trvanie praxe v cvičnej škole	Rozsah praxe a povinnosti študenta v cvičnej škole
MPPa	1.-14.týždeň zimný semester	Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax	6 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín (12 H, 6 R VH)
MPPb	1.-14.týždeň letný semester	Výstupová priebežná prax	12 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín/AP (11 H, 1 PV, 6 R VH)
MPPc	zimný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax I.	4 týždne	24 hodín/AP (6 H, 18 PV, 18 R VH)
MPPd	letný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax II.	6 týždňov	38 hodín/AP (8 H, 30 PV, 30 R VH)
DPŠ	podľa ind. možností študenta, cvičného učiteľa	Pedagogická prax	6 týždňov alebo dlhšie (závisí od časovej dotácie AP)	40 hodín/AP (8 H, 32 PV, R VH)

Názov: Praktikanti v cvičnej škole v závislosti od typu pedagogickej praxe realizujú:
H – hospitáciu (náčuv),
R VH – rozbor vyučovacej hodiny,
PV – pedagogický výstup.

V rámci pedagogickej praxe je vytvorený jasný systém postupnosti (náčuvy, výstupy, rozbory) organizácie pedagogickej praxe (tabuľka 4), v ktorej sa študenti zapájajú do rôznych druhov pedagogických aktivít.

Výsledky. Príprava na učiteľskú profesiu v sebe zahŕňa teoretickú a praktickú časť. Teoretická príprava prebieha spravidla v univerzitných podmienkach a je zameraná na získavanie a rozvoj vedomostí, zručností a spôsobilostí v oblasti pedagogiky, psychológie a vo vedných odboroch vyučovacích predmetov. Praktická príprava je orientovaná na výkon samotného povolania. Táto časť prípravy je realizovateľná v dvoch krokoch: v rámci predmetov metodicko-didaktického charakteru študijných plánov učiteľstva jednotlivých fakúlt v univerzitných podmienkach a ako samotná pedagogická prax študentov učiteľstva v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva.

Pre odbornú prípravu budúcich učiteľov naUniverzite P. J. Šafárika v Košiciach (Slovenská republika) možno rozlíšiť nasledovné charakteristiky: kvalitatívne multidisciplinárne vzdelávanie moderného učiteľa podľa európskych noriem; psycho-pedagogická zložka obsahu je polovica celkovej výšky školenia; široká škála vzdelávacích disciplín, vrátane psychologických a pedagogických, zoznamu a vzdelávacích programov, ktoré sú aktualizované s prihliadnutím na moderné požiadavky, ako aj regionálne špecifiká; jasný systém rôznych druhov pedagogickej praxe počas všetkých štyroch semestrov, v ktorých sa študenti zapájajú do rôznych druhov pedagogických činností; vytvorenie podmienok na implementáciu princípu voliteľnosti vo vzdelávaní prostredníctvom voľného výberu veľkého množstva akademických disciplín zo strany študentov; využívanie moderných metód a foriem odbornej prípravy (naprikladmikrovyučovanie), ako aj diagnostika výsledkov vzdelávania, ktoré majú primeranú odbornú a praktickú orientáciu; široká informatizácia vzdelávacieho procesu; kombinácia denného a externého vzdelávania; motivácia študentov k účasti na medzinárodných a národných vedeckých projekoch.

Zámery na ďalší prieskum v tomto smere by z nášho hľadiska mali byť orientované na štúdium určitých aspektov psychologického a pedagogického vzdelávania študentov vo vzdelávacích inštitúciách Slovenskej republiky.

Literatúra

1. Bajtoš J. Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov / J. Bajtoš, R. Orosová. – Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011. – 86 s.
2. Gavora P. Učiteľ a žiaci v komunikáci / P. Gavora. – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007. – 197 s.
3. Orosová R. Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ / R. Orosová. - Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2017. – 108 s.
4. Milénium - Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej Republike na najbližších 15 až 20 rokov / Uznesenie vlády Slovenskej Republiky č. 1193 z 19. decembra 2001 // http://www.rokovania.sk.
5. Učiace sa Slovensko - Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10 rokov / Burjan, V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., Vozár, L. Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2017. – 226 s.
6. Průcha J. Pedagogický slovník / Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.. Praha: Portál, 2008. - 322s.
7. Šimoník O. Pedagogická praxe : některé problémy v «praktické» přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol / Oldřich Šimoník. – Brno: MSD, 2005. – 128 s.
8. Turek I. Didaktika / I. Turek. – Bratislava : Iura Edition, 2010. – 598 s.
9. Zelina M. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa / M. Zelina. – Bratislava : Iris, 2011. – 241 s.

References

1. Bajtosh, J., Orosova, R. (2011). Microteaching in undergraduate teacher training. Košice: Pavol Jozef Šafárik University in Košice.
2. Gavora, P. (2007). Teacher and pupils in communication. Bratislava: Comenius University in Bratislava.
3. Orosová, R. (2017). Pedagogical practice in training schools UPJŠ. Košice : Pavol Jozef Šafárik University in Košice.
4. National Program of Education and Training in the Slovak Republic for the Next 15 to 20 Years / Resolution of the Government of the Slovak Republic no. 1193 of 19 December 2001 // http://www.rokovania.sk.
5. Burjan, V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., Vozár, L. (2017). Učiace sa Slovensko - Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10 rokov / Bratislava : MŠVVaŠ SR.
6. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2008). Pedagogical Dictionary. Praha: Portál.
7. Shimonik, O. (2005). Pedagogical practice: some problems in «practical» preparation of future teachers for the second stage of primary schools. Brno : MSD.
8. Turek, I. (2010). Didactics. Bratislava : Iura Edition.
9. Zelina, M. (2011). Strategies and methods of developing the child's personality. Bratislava : Iris.

В статті проведено огляд психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів на прикладі Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика (Словацька Республіка) і виокремлено такі особливості: якісна багатопрофільна підготовка сучасного вчителя за європейськими стандартами; психолого-педагогічна складова змісту складає половину всього обсягу підготовки; широкий спектр навчальних дисциплін, які оновлюються з урахуванням сучасних вимог; чітка система різних видів педагогічної практики; створення умов для реалізації принципу елективності в освіті; використання сучасних методів та форм навчання; залучення студентів до міжнародних та національних наукових проектів та ін.

Ключові слова: *психолого-педагогічна підготовка, магістратура, майбутні учителі, навчальні дисципліни, психолого-педагогічні дисципліни, методи та форми навчання, мікровикладання, педагогічна практика, Кошицький університет імені Павла Йозефа Шафарика, Словацька республіка.*

Проведен обзор психолого-педагогической подготовки будущих учителей на примере Кошицкого университета имени Павла Йозефа Шафарика (Словацкая Республика) и выделены следующие особенности: качественная многопрофильная подготовка современного учителя по европейским стандартам; психолого-педагогическая составляющая содержания составляет половину всего объема подготовки; широкий спектр учебных дисциплин, которые обновляются с учетом современных требований; четкая система различных видов педагогической практики; создание условий для реализации принципа элективности в образовании; использование современных методов и форм обучения; привлечение студентов к международным и национальным научным проектам и др.

Ключевые слова: *психолого-педагогическая подготовка, магистратура, будущие учителя, учебные дисциплины, психолого-педагогические дисциплины, методы и формы обучения, микропреподавание, педагогическая практика, Кошицкий университет имени Павла Йозефа Шафарика, Словацкая Республика.*

UDK 378.1; 37.01

Janicka-Panek Teresa
doktor nauk pedagogicznych, profesor nadzw
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, Polska

IDEA SAMOKSZTAŁCENIA W WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM I EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W POLSCE (Z TEORII I PRAKTYKI)

Referat został poświęcony zagadnieniu samokształcenia, w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Kluczowym problemem postawionym przez autorkę, było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim zakresie na etapie przedszkola i klas I-III szkoły podstawowej podejmowane są teoretycznie i praktycznie zagadnienia, przygotowujące dzieci do samodzielnego poszukiwania wiedzy, korzystania z różnych źródeł informacji, wpisujące się w bardziej ogólną i kluczową kompetencję-uczenia się. W referacie przedstawiono wyniki krytycznej analizy literatury z zakresu rozumienia kształcenia ustawicznego (dorośli, nauczyciele) oraz uwzględnienie tej kategorii poznawczej w obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej (dzieci/uczniowie), a także podano wyniki obserwacji praktyki pedagogicznej z tego zakresu.

Słowa kluczowe: *kształcenie ustawiczne, samokształcenie, uczenie się, wdrażanie dzieci do samokształcenia*

Wprowadzenie. Idea uczenia się, jako procesu całożyciowego, towarzyszy aktywności ludzi we wszystkich zawodach. W pewnych okresach życia jednostki uczenie się ma postać instytucjonalną, a po zdobyciu niezbędnych kwalifikacji, jest realizowane w formie doskonalenia zawodowego i/lub samokształcenia. Literatura pedagogiczna i pedeutologiczna dostarcza w tej kwestii wielu argumentów, mając na uwadze wszelkie formy uczenia się i przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy.

Idea samokształcenia, jako forma kształcenia ustawicznego, ma co najmniej dwojakie, systemowe rozumienie i uzasadnienie:

– po pierwsze chodzi o kompetencje nauczycieli i ich przygotowanie zawodowe, potrzebę aktualizowania wiedzy w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i cywilizacyjnej; uczenie się przez całe życie, w organizacji także uczącej się, jaką jest przedszkole lub szkoła;

– po drugie chodzi o rozwijanie w procesie kształcenia dzieci i uczniów umiejętności uczenia się i wdrażania do samokształcenia, poszukiwania i korzystania z informacji z wykorzystaniem różnych technik i technologii.

Właśnie samokształcenie będzie przedmiotem dalszej analizy.

Samokształcenie-pojęcia, terminy i definicje. Przez pojęcie samokształcenia rozumiemy zdolność do samodzielnego zdobywania wiedzy, odczuwanie potrzeby ciągłego kształcenia się, uzupełniania i aktualizowania wiedzy. Wśród różnorodnych metod i sposobów aktywizujących działalność poznawczą szczególne miejsce zajmuje samodzielna aktywność, wynikająca z wewnętrznej lub zewnętrznej motywacji jednostki. Przedmiotem zainteresowań badawczych oraz treścią niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi między innymi na następujące pytania:

-jakie jest miejsce samokształcenia w polityce społecznej i oświatowej oraz dydaktyce ogólnej?

- jaki moment rozwoju jednostki sprzyja kształtowaniu umiejętności samokształcenia?

-jakie zachowania dziecka lub ucznia są symptomami

ciekawości poznawczej?

-w jaki sposób rozwijać umiejętność samokształcenia dzieci i młodszych uczniów?

Samokształcenie jest podstawową drogą nadążania za postępem wiedzy ogólnej i w obrębie własnej specjalności. Stanowi konieczność wynikającą z przyspieszonego rozwoju nauki i techniki a także życia społecznego. Obecnie wiedzę można pogłębiać metodami tradycyjnymi, takimi jak żywe słowo i wydawnictwa oraz wykorzystywać nowoczesną technikę: programy komputerowe, Internet.

Szczególnie wielką rolę w ewolucji pojmowania znaczenia uczenia się; w tym kształcenia rozumianego jako proces całożyciowy, odegrały międzynarodowe raporty edukacyjne. W końcu XX wieku opublikowano kilka raportów edukacyjnych o zasięgu globalnym z inicjatywy UNESCO, Rady Europy i Klubu Rzymskiego.

Pierwszy z tych raportów był tzw. raport E. Faure'a (1972), przetłumaczony na język polski pt. *Uczyć się, aby być* (1975). Raport stanowił ważny przełom w pojmowaniu pedagogicznego sensu edukacji. Od czasu jego opublikowania na znaczeniu zyskała idea przewodnia reform oświatowych, jako idea uczenia się przez całe życie, jako warunek ludzkiej egzystencji (uczyć się, aby być). Raport podkreślał wiec szczególną rolę uczenia się w przezwyciężaniu zagrożeń cywilizacyjnych [1].

W roku 1979 ukazał się raport edukacyjny wydany pod auspicjami Klubu Rzymskiego pod znamiennym tytułem *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć «lukę ludzką»*? (Botkin i in., 1982). Raport ten podkreślał rolę uczenia się antycypującego i innowacyjnego, które winno stanowić przeciwwagę dla dominującego w dotychczasowej praktyce szkolnej uczenia się zachowawczego [2].

Kolejny raport pod wymownym tytułem *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1982) w sposób dobitny podkreśla posiadanie umiejętności i motywacji do dalszego uczenia się (umieć i chcieć się uczyć) [3].

Ostatni do tej pory raport przygotowany przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa (1996) bardzo wyraźnie wskazuje na rolę uczenia się na różnych poziomach kształcenia [4].

Koncepcja edukacji przez całe życie jawi się jako odpowiedź na wyzwania szybko zmieniającego się świata. Raport J. Delorsa postuluje umieszczenie edukacji ustawicznej w centrum społeczeństwa. Aby spełnić to wyzwanie, edukacja powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarami jej wiedzy. Wedle raportu J. Delorsa edukacja ustawiczna powinna być oparta na czterech filarach:

Uczyć się, aby wiedzieć;

Uczyć się, aby działać;

Uczyć się, aby żyć wspólnie;

Uczyć się, aby być.

Jak zauważa Franciszek Bereźnicki, zawarte w tym raporcie rekomendacje są wciąż niezmiennie aktualne, ponieważ XXI wiek wymaga od wszystkich odpowiedzialności osobistej za kształtowanie zbiorowego losu [5].

Uczestnictwo dorosłych w edukacji i szkoleniach jest nierówno rozłożone w poszczególnych krajach Unii Europejskiej, co podkreślaRaport Eurydice (2015). W 2011 roku najniższy poziom odnotowano w Rumunii (8%) i Grecji (11,7%). Natomiast w Szwecji i Luksemburgu odnotowano najwyższe odsetki dorosłych uczestniczących w edukacji i szkoleniach (odpowiednio 71,8% i 70, 1%). Kolejne kraje z wysokim poziomem uczestnictwa to Dania, Niemcy, Francja, Holandia, Finlandia i Norwegia, gdzie odsetek uczących się wynosi od 50% do 60%. We wszystkich krajach, w których odnotowano wysoki odsetek uczestnictwa, aktywność w edukacji pozaformalnej jest bardzo wysoka. Dane na temat uczestnictwa według poziomu wykształcenia wykazują, że podczas , gdy 61,3% dorosłych, którzy ukończyli szkołę wyższą uczestniczy w edukacji i szkoleniach, to wśród tych, którzy mają kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia odsetek ten wynosi 37,7 % [6, s. 25].

Istnieje kilka terminów powiązanych z *kształceniem ustawicznym*, adresowanym do ludzi dorosłych i pozwalających na wielowymiarowe rozumienie pojęcia kluczowego. Należą do nich: *ustawiczność kształcenia, dążenie zawodowe, dociekliwość zawodowa, dokładność zawodowa, dokształcanie zawodowe, doskonałość zawodowa i duma zawodowa.*

W kontekście poczynionych rozważań pojawia się pytanie, czy zadanie samodzielnego uczenia się może być kierowane do uczniów, a może już do dzieci w wieku przedszkolnym? Odpowiedź na to pytanie jest moim zdaniem twierdząca, z uwagi na ciekawość poznawczą dzieci, nierównomierne tempo rozwoju, co uzasadnia potrzebę znaczącej indywidualizacji procesu kształcenia, adekwatnego do możliwości psychofizycznych ucznia doboru zadań, zadawania spersonalizowanej pracy domowej, włączania uczniów w realizację różnorodnych projektów, samodzielnego korzystania z różnych źródeł informacji, eksperymentowania i przewidywania wniosków, dzielenia się wiedzą, rozwijania kompetencji poznawczych i społecznych.

Samokształcenie uczniów a europejskie kompetencje kluczowe. Istotną perspektywą oglądu idei samokształcenia (w przypadku dzieci i młodszych uczniów) jest odniesienie jej do wymiaru europejskiego w kontekście kompetencji kluczowych.

W Zaleceniach Parlamentu Europejskiego z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji [7]. Autorzy używają także określenia „kompetencje kluczowe", podkreślając iż są to te kompetencje, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

Wszystkie kompetencje kluczowe uważane są za równowartościowe, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. W analizowanej podstawie programowej do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą: czytanie, myślenie matematyczne, myślenie naukowe, umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie, umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, umiejętność uczenia się i umiejętność pracy zespołowej.

W związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel potrzebuje szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania.

Kompetencje są z reguły określane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Z pewnością istotny dla osiągnięcia pożądanych efektów jest wiek ucznia, czas i wymiar oraz jakość oddziaływań pedagogicznych.

Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się**;** umiejętność uczenia się sprzyja samokształceniu.

Z obserwacji praktyki pedagogicznej i działalności badawczej w obszarze edukacji wczesnoszkolnej wynika, że brakuje w dokumentach programowych (poza nielicznymi) i w działaniach pedagogicznych nauczycieli sytuacji edukacyjnych, sprzyjających samokształceniu, poza tradycyjnie zadawaną pracą domową i oferowaną przez niektóre wydawnictwa pracą z wykorzystaniem metody projektu edukacyjnego. Krytyczna analiza literatury zagadnienia dowodzi także, że w propozycjach metodycznych z tego zakresu w Polsce występuje przysłowiowa «pustka».

Tab. 1.

Kompetencje kluczowe WE a kompetencje w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej

Lp.	Rodzaj kompetencji (WE)	Rodzaj kompetencji (podstawa programowa, 2017)
1.	Porozumiewanie się w języku ojczystym	Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Słuchanie-Mówienie-Czytanie
2.	Porozumiewanie się w językach obcych	
3.	Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	Umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych
4.	Myślenie naukowe	Umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących różnych dziedzin życia
5.	Kompetencje informatyczne	Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno – komunikacyjnymi; w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji
6.	Umiejętność uczenia się	Umiejętność uczenia się, samokształcenie, samodzielne poszukiwanie wiedzy, odczuwanie potrzeby uczenia się, posiadanie wewnętrznej motywacji
7.	Kompetencje społeczne i obywatelskie	Edukacja środowiskowa, społeczna, etyka
8.	Inicjatywność i przedsiębiorczość	Umiejętności organizacyjne, planistyczne, badawcze, samokształcenie, uczeń uczestnikiem i autorem gier strategicznych i logicznych; rozwijanie inicjatywności i przedsiębiorczości wpisano po raz pierwszy do zadań szkoły podstawowej w podstawie programowej w roku 2017
9.	Świadomość i ekspresja kulturalna	Umiejętność rozumienia, wykorzystania i przetwarzania dóbr kultury, w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz udział w życiu społeczeństwa, udział w kulturze

Źródło: T. Janicka-Panek (2017)

Aktualnie w Polsce jest realizowana kolejna reforma edukacji, której zadaniem jest kontynuowanie niektórych zmian wprowadzonych w roku 1999 – między innymi kształcenia systemem zintegrowanym oraz uwzględnienie pewnych rozwiązań metodycznych, należących do klasyki nauczania początkowego. Częstotliwość i tempo dokonywanych zmian w minionych latach znacznie utrudniało nauczycielom poznanie istoty wdrażanych reform i właściwe się do nich przygotowywanie.Na gruncie interesującej mnie naukowo i zawodowo pedagogiki wczesnoszkolnej, odnotowano wiele zmian: między innymi w 1999 roku wprowadzono kształcenie systemem zintegrowanym, bez podziału na przedmioty. Takie podejście nie wyznacza uczniom granic w wykorzystywaniu treści kształcenia i poszukiwania niezbędnych informacji, przyzwyczaja do wzajemnego wiązania treści kształcenia, ukazuje korelacje tematyczną, uczniowie odkrywają analogie, a z czasem dochodzą do wniosku, że takie umiejętności, jak czytanie i pisanie, stanowią podstawę wszystkich aktywności człowieka (językowej, matematycznej, historycznej, przyrodniczej, społecznej, technicznej, informatycznej, plastycznej, muzycznej, ruchowej, zdrowotnej, konstrukcyjnej, badawczej)[8].

Podstawa programowa to jednolity wykaz treści kształcenia, założonych celów oraz przewidywanych efektów na danym etapie edukacyjnym. Każdy etap kształcenia ma swoją odrębną, dopuszczoną w Polsce rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) podstawę programową. Należy podkreślić, że cele kształcenia w Polsce przechodzą proces niezwykłej transformacji, także pod kątem wdrażania do uczenia się i samokształcenia oraz samodzielności [9, 10].

Należy przyznać, że obowiązująca od 1 września 2017 roku w Polsce podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej (jako szósta w swojej historii), została przygotowana z niezwykłą, jak dotychczas starannością, oparta jest na naukowych podstawach wiedzy pedagogicznej. W nowej podstawie akcenty położone są na rozwijanie kompetencji kluczowych; w tym umiejętność uczenia się oraz samokształcenia, kształcenie zintegrowane, wykorzystanie metody projektu edukacyjnego, wychowanie społeczne, kształtowanie umiejętności pracy w grupie, kształcenie literackie i językowe oraz multikulturowość, co uwzględnili autorzy programów nauczania [11].

Samokształcenia w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej. Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji, co zaznaczono w zadaniach przedszkola, przyjmując:

1. Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju.

2. Tworzenie warunków umożliwiających dzieciom swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek w poczuciu bezpieczeństwa.

3. Wspieranie aktywności dziecka podnoszącej poziom integracji sensorycznej i umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych.

4. Zapewnienie prawidłowej organizacji warunków sprzyjających nabywaniu przez dzieci doświadczeń, które umożliwią im ciągłość procesów adaptacji oraz pomoc dzieciom rozwijającym się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony.

5. Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań.

6. Wzmacnianie poczucia wartości, indywidualność, oryginalność dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie.

7. Tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym.

8. Przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne, realizowane m.in. z wykorzystaniem naturalnych sytuacji, pojawiających się w przedszkolu oraz sytuacji zadaniowych, uwzględniających treści adekwatne do intelektualnych możliwości i oczekiwań rozwojowych dzieci.

9. Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki.

10. Tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka.

11. Tworzenie warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania, prezentowania wytworów swojej pracy.

12. Współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka.

13. Kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w

tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju.

14. Systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju.

15. Systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole.

16. Organizowanie zajęć – zgodnie z potrzebami – umożliwiających dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej lub języka regionalnego – kaszubskiego.

17. Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur[11].

W efektach wychowania przedszkolnego, w obowiązującej podstawie programowej, jeśli chodzi o przygotowanie do samokształcenia, zapisano jedynie w odniesieniu do absolwenta: *wdraża swoje własne strategie, wspierane przez osoby dorosłe lub rówieśników.* Na podstawie krytycznej analizy podstawy programowej stwierdzam, że autorzy podstawy nie sformułowali innych efektów z zakresusamokształcenia. Biorąc pod uwagę inne materiały metodyczne (programy wychowania przedszkolnego, plany miesięczne, proponowane nauczycielom scenariusze zajęć), analizę oferty centralnej i wojewódzkich placówek doskonalenia, dostrzegam pustkę z zakresu rozwijania samokształcenia i kształtowania kompetencji nauczycieli wychowania przedszkolnego z tego zakresu. Przytoczone zadania wychowania przedszkolnego, to także zadania zawodowe nauczycieli, które zgodnie z wiedzą pedeutologiczną określają sylwetkę zawodową nauczyciela tego etapu.

Analiza idei kształcenia ustawicznego/samokształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, wdrożonej 1 września 2017 roku znajdą nauczyciele następujące uzasadnienie: Nauka jest bardziej skuteczna wtedy, gdy dziecko samodzielnie zdobywa wiedzę. Sprzyja temu stawianie go w sytuacjach zadaniowych na miarę jego możliwości, potrzeb i zainteresowań, a także formułowanie hipotez i ich weryfikowanie. Bardzo istotne jest rozwiązywanie problemów we współpracy z rówieśnikami, bowiem w społeczeństwie XXI wieku nie jest możliwe osiąganie sukcesu bez współdziałania z innymi. W tak organizowanym procesie uczenia się niezwykle istotną rolę pełni profesjonalnie wspierający nauczyciel, który jest przewodnikiem dziecka po świecie wiedzy. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu, nauczanie przez rozwiązywanie problemów pozwala najlepiej przygotować dzieci do aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa we współczesnym społeczeństwie. Nauczyciel jest w istocie reżyserem, który kreuje i współkreuje warunki osiągania celów.

W podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej odnajduję wiele kolejnych istotnych zapisów (cele) dla rozumienia problematyki kluczowej: 1) rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość; 2) rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania; 3) ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności; 4) rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki; 5) wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat; 6) wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji; 7) wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej; 8) kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość; 9) zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy; 10) ukierunkowanie ucznia ku wartościom [11].

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to: 1) sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych; 2) sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego; 3) poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł(Tamże). W celach adresowanych dla edukacji wczesnoszkolnej na podkreślenie zasługuje zapis, dotyczący wspierania w rozwoju w następującym znaczeniu: wspieranie aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku, b) wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się(Tamże). Wiele znaczących treści dostrzegam w opisie pożądanych efektów absolwentów edukacji wczesnoszkolnej, między innymi w sferze poznawczej.

W zakresie poznawczego obszaru rozwoju uczeń osiąga: 1) potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia; 2) umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę; 3) umiejętność czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijania swoich zainteresowań; 4) umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym; 5) umiejętność rozumienia podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielne korzystanie z nich w różnych sytuacjach życiowych, wstępnej matematyzacji wraz z opisem tych czynności: słowami, obrazem, symbolem; 6) umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów; 7) umiejętność czytania prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek, symboli; 8) umiejętność obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń; 9) umiejętność rozumienia zależności pomiędzy składnikami środowiska przyrodniczego; 10) umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj; 11) umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii; 12) umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych(Tamże).

Realizacja przytoczonych i innych zaprojektowanych przez nauczycieli działań sprawi, że edukacja będzie przybliżać uczniów do życia, kształtować umiejętności niezbędne na różnych etapach kształcenia i funkcjonowania w grupie/społeczeństwie. Stanie się także szansą na przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu społecznemu. H. Gardner (2011) podkreśla: Początek trzeciego tysiąclecia nastraja pozytywnie do rozważań dotyczących przyszłości. Moje postrzeganie przyszłości odnoszę do dobrze znanych trendów: wzrastającej potęgi nauki i technologii, zacieśniających się powiązań całego świata – ekonomicznych, kulturalnych i społecznych – a także niepowstrzymanego przemieszczania się i wzajemnego mieszania się ludzi o różnych aspiracjach i pochodzących z różnych środowisk[12]. H. Gardner wyodrębnił umysły przyszłości, które warto odkrywać i pielęgnować w pracy pedagogicznej: dyscyplinarny, syntetyzujący, respektujący i etyczny. Ponadto podkreśla:Twórca musi nie tylko chcieć, musi pragnąc wykorzystać każdą nadarzającą się okazję, musi podejmować ryzyko spotkania z nieznanym, upadać na kolana, by później, uśmiechając się, podnosić się z nich i raz jeszcze rzucać się w wir poszukiwań (Tamże).

Warunkiem właściwego procesu samokształcenia jest włączenie się do aktywnej pracy. Każdy winien dokładnie wiedzieć, jaki jest cel jego pracy, którą będzie wykonywał oraz jak będzie wyglądał sprawdzian zdobytych przez niego wiadomości. Zadania do wykonania mogą być podane ustnie, napisane, rozdane na kartkach lub określane indywidualnie przez uczącego się. Należy wdrożyć nawyk samodzielnej pracy z podręcznikiem, ćwiczeniem, zeszytem przedmiotowym lub kartą

pracy oraz instrukcją. Można uczniom polecić publikacje, w których znajdują się uzupełniające wiadomości, związane ze zgłębianym tematem, zawierające odpowiedzi na nurtujące dziecko pytania.

Trzeba podkreślić, iż uczenie się stanowi jedną z najcenniejszych form ludzkiego doświadczenia, formę szczególnie dynamiczną i bezpośrednio związaną z efektywnością działania. Z tego względu zagadnieniu uczenia się należy nadać priorytet w dydaktyce. W większości podręczników dydaktyki ogólnej pomija się zagadnienie metod i technik uczenia się, jedynie J. Półturzycki w swoim podręczniku wyodrębnił metody uczenia się – zauważa F. Bereźnicki [13,s. 483]. Chodzi o publikację Dydaktyka dla nauczycieli[14].

Wniosek. Samokształcenie może przejawiać się w pracy indywidualnej, bądź też grupowej. Zazwyczaj te dwie formy są ze sobą powiązane. Uczestnictwo w zespole związane jest z pracą indywidualną całego jego składu. Udział w pracach zespołu spełnia również zadanie natury wychowawczej: uczy pracować zbiorowo, kształtuje społeczną postawę i przyczynia się do rozwoju kompetencji komunikacyjnych, umożliwia uczenie się przez naśladownictwo, może stanowić inspirację do samodzielnego poszukiwania wiedzy, do rozwijania inicjatywności i przedsiębiorczości..

Bibliografia

1. Faure E. i in. (1975), *Uczyć się, aby być.*Warszawa: PWN.
2. Botkin J. W., Elmandjra M. , Malitza M. (1982), *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”.* Warszawa: PWN.
3. Komisja Europejska (1997), *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa.*Warszawa: WSP TWP.
4. Delors J. red. (1998), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Tł. W. Rabczuk. Radom: SOP, IteE.
5. Bereźnicki F.(2007), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls.
6. KomisjaEuropejska /EACEA/Eurydice (2015), *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. (Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: zwiększanie dostępu do możliwości uczenia się) Raport Eurydice*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
7. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie(2006/962/WE.)*
8. Janicka-Panek T.(2017), *Program nauczania dla klas I-III-Elementarz odkrywców*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
9. Janicka-Panek T.(2015),*Transformacja celów wychowania w (z/dez)integrowanej edukacji wczesnoszkolnej.*Radom: ITeE PIB.
10. Janicka-Panek T.(2017),*Idea kształcenia ustawicznego w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej (z teorii i praktyki).*[w:]*Wielowymiarowość kształcenia ustawicznego*. I Międzynarodowa Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa. Skierniewice: PWSZ.
11. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz. U. z 2017r., poz. 356).
12. Gardner H. (2011), *Nie etykietujemy dzieci.*[w:] *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy.*Kielce: Grupa Edukacyjna S. A.
13. Bereźnicki F.(2007), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls.
14. Półturzycki J. (1998), *Dydaktyka dla nauczycieli.*Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

The paper discusses self-study issues in relation to pre-school and early-school children. The key problem in this article was the search for the answer to the question: are theoretical and practical issues at the pre-primary education and early primary school level, preparing children for independent search for knowledge, using different sources of information, fit into a more general and key learning competence? In what range, if so? The paper presents the results of critical analysis of literature in the field of understanding of lifelong learning (adults, teachers). This cognitive category was also included in the current core curriculum for pre-school and early childhood education (children / students), and the results of pedagogical practice in this area were also given.

Keywords: *lifelong learning, self-education, learning, implementation of children for self-education*

У роботі розглядається проблема розвитку самостійності та підготовки до самоосвіти в дошкільній і загальноосвітній системі та в освіті дорослих. В статті висвітлено теоретико-практичні підходи до формування умінь і навичок самоосвіти, до можливостей самостійного пошуку знань, використання різних джерел інформації тощо. Підкреслено, що компетенції визначаються як комбінація знань, навичок та ставлення до ситуації. Ключовими компетенціями є ті, які потрібні всім людям для самореалізації та особистого розвитку, соціальної інтеграції та зайнятості, однак усі ключові компетенції вважаються еквівалентними, оскільки кожна з них може сприяти успішному життю у суспільстві знань. Наголошується на важливості розвитку творчості, інноваційності, підприємливості, навичок критичного та логічного мислення, міркування, аргументації. Акцентується увага на цінності знань як основи для розвитку особистості, її компетенцій, пізнавальної цікавості учнів та мотивації до навчання, на формуванні в людини відкритого ставлення до світу та інших людей, активності у суспільному житті та відповідальності за громаду. Визначено, що тфективність самоосвіти обумовлюється наявністю яскраво вираженого прагнення і готовності до самовдосконалення, сформованими мотивами і чітко поставленими перед собою завданнями, вміннями самоорганізації і самостійного здійснення освітнього процесу, де індивід одночасно виступає в якості суб'єкта освітньої діяльності та її об'єкта; що самоосвіта орієнтована на цілеспрямоване прилучення людини до освоєння соціального досвіду на основі розвитку його здібності, індивідуальних особливостей, мотивів і інтересів. Зроблено висновок, що навчання є однією з найцінніших форм людського досвіду, яка є особливо динамічною і безпосередньо пов'язаною з ефективністю дій щодо соціальної адаптації, сприяння розвитку комунікативних навичок, самостійного пошуку знань, розвитку ініціативи та підприємництва.

Ключові слова: *безперервне навчання, самоосвіченість, навчання, самоосвіти.*

РОЗДІЛ VI

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 373.3.016:796 (045)

Гавришко Сергій Гаврилович,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
Малець Олександр Омелянович,
кандидат історичних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито основні аспекти мотивації молодших школярів до занять фізичними вправами. Виявлені найбільш значущі фактори, що визначають мету занять фізичною культурою та спонукають учнів початкової школи до систематичного виконання фізичних вправ. Проаналізовано фактори, що призводять до відсутності у молодших школярів інтересу до занять та найбільше заважають формуванню звички систематично виконувати фізичні вправи.

***Ключові слова**: мотивація, мотиви, звичка, фізичні вправи.*

Актуальність дослідження. Однією з найбільш актуальних проблем навчання в школі є формування мотивації до навчання. Вона розглядається багатьма відомими психологами та педагогами, такими як О.М. Леонтьєв, Л.І. Божович, Б. М. Шиян та іншими. Саме ними була піднята проблема щодо підвищення у дитини інтересу до навчальної діяльності, тобто формування мотиву навчання. У сучасних умовах функціонування нашого суспільства усе більше виникає протиріч між значною інтелектуальною, емоційною, психологічною напругою життєдіяльності й різким зниженням фізичної активності, як головного регулятора функцій організму людини. Так само в учбовій діяльності школярів все більша перевага віддається розумовим процесам перед фізичними навантаженнями. Разом з тим ряд вчених (Б.М. Шиян, Т. Ю. Круцевич, В. І. Воронова вважають, що головним джерелом розвитку й зміцнення ресурсів здоров'я людини, збереження механізмів регулювання його життєздатності й працездатності є систематична фізична активність. Однією з умов результативності фізичного виховання школярів є їх ставлення до виконання фізичних вправ. В свою чергу, формування активного позитивного ставлення до систематичного виконання фізичних вправ можливе лише за наявності відповідної мотивації навчальної діяльності.

Мета статті: проаналізувати мотиви до занять фізичними вправами у молодших школярів.

Результати дослідження. Мотивація посідає провідне місце в структурі особистості і є одним з основних понять, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки. Тому проблема мотивації – одна з найактуальніших для вчителів фізичної культури, психологів, педагогів, медичних працівників та представників багатьох інших спеціальностей [1; 3; 5; 9]. Мотивація – процес стимулювання, необхідний для продуктивного виконання ухвалених рішень і намічених робіт, будь-якої конкретної людини або групи людей до діяльності, спрямованої на досягнення цілей [6]. Вона лежить як в основі спонукання інших людей до виконання або невиконання певних дій, так само і мотивації, яка дає можливість досягти бажаних результатів в обраній діяльності.

Мотивація навчання в молодшому шкільному віці розвивається в декількох напрямках. Широкі пізнавальні мотиви, які проявляються через інтерес до занять, можуть перетворитися у навчально-пізнавальні мотиви, тобто в інтерес до способів придбання знань. Мотиви самоосвіти представлені поки найпростішою формою – інтересом до додаткових джерел знання, епізодичним читанням додаткових книг. У першому і другому класах школярі здійснюють вольові дії головним чином за вказівкою дорослих, але вже в третьому класі набувають здатність здійснювати вольові акти відповідно власним мотивам. Соціальні мотиви в цьому віці представлені бажанням дитини отримати головним чином схвалення вчителя. Молодші школярі проявляють активність лише для того, щоб бути хорошими виконавцями [4], перш за все для того, щоб заслужити прихильність до себе дорослих, в першу чергу – педагога. Мотиви співробітництва та колективної роботи широко присутні у молодших школярів, але поки в загальному прояві. Інтенсивно розвивається в цьому віці цілеспрямованість у навчанні. Молодший школяр навчається розуміти і приймати цілі, які виходять від вчителя, реалізує ці цілі протягом тривалого часу, виконує дії за інструкцією.

Мотиви занять фізичною культурою умовно ділять на загальні та конкретні, що втім, не виключає їх співіснування. До перших можна віднести бажання школяра виконувати фізичні вправи взагалі, які ж конкретно - йому байдуже. До других можна віднести бажання виконувати фізичні вправи з улюбленого виду спорту або окремі певні фізичні вправи. У початкових класах майже всі учні віддають перевагу іграм та ігровим вправам: хлопчики - спортивним, дівчинки – рухливим. Потім інтереси стають більш диференційованим: одним подобаються гімнастичні вправи, іншим фізичні вправи з легкої атлетики або різноманітні силові вправи з єдиноборств [4].

Мотиви відвідування уроків фізкультури у школярів теж різні. Так, ті хто задоволений уроками ходять на них заради свого фізичного розвитку та зміцнення здоров'я, а ті хто не задоволений уроками фізкультури, відвідують їх заради оцінки і щоб уникнути неприємностей через пропуски занять.

Мотиви занять фізичною культурою та виконання фізичних вправ можуть бути пов'язані з процесом діяльності і з її результатом. У першому випадку школяр задовольняє потребу в руховій активності, в отриманні вражень від суперництва. У другому випадку він може прагнути самовдосконалення, самовираження і самоствердження, підготовки себе до праці та служби в армії або задоволення духовних потреб [5].

Велика роль у розвитку потреби до ситематичних занять фізичними вправами належить батькам. Опитування 5000 батьків у різних регіонах країни, проведений А.М. Гендиним і М.І. Сергєєвим, показало, що при високому рівні розуміння батьками ролі фізичної культури в житті дітей, 38% останніх охоче виконують ранкову зарядку і фізичні вправи, а при низькому рівні розуміння батьками ролі фізичної культури таких дітей виявилося тільки 16%[8].

Частина школярів самостійно або з батьками займаються різноманітними фізичними вправами, але роблять це епізодично, лише у вихідні дні або під час канікул. Завданням вчителя фізичної культури є зробити ці заняття регулярними. А це може здійснитися тільки в тому випадку, якщо в учнів буде сформована потреба в самостійних систематичних заняттях фізичними вправами, тобто звичка до активної рухової діяльності [7].

Звичка – це дії і вчинки, виконання яких стало для людини

потребою [2]. Говорячи про роль позитивних звичок, слід відмітити, що саме переконання тільки тоді робиться елементом характеру, коли переходить в звичку. Звичка і є той процес, за допомогою якого переконання робиться схильністю і думка переходить у справу. Існують два шляхи виховання звичок це - організація життєвого досвіду і переконання та роз'яснення. Перший більш ефективний для молодших школярів. Звички формуються в результаті багаторазового тривалого використання певних дій або форм поведінки. Тому їх вироблення проходить через ряд етапів, кожен з яких повинен бути організаційно забезпечений вчителем фізичної культури.

Розглянемо перший етап формування позитивного ставлення до фізичної культури в цілому та до систематичного виконання фізичних вправ. З першого класу вчитель повинен ненав'язливо підкреслювати позитивну роль занять фізичними вправами в розвитку дітей та зміцненні їх здоров'я.

Другий етап – формування в учнів бажання самостійно займатися фізичними вправами. Намір є внутрішньою підготовкою відстроченого дії або вчинку [7]. На цьому етапі завдання вчителя фізкультури - пробудити в учнів бажання самостійно і регулярно займатися фізичною культурою. Він може запропонувати школярам щодня виконувати вдома зарядку. Сформувавши в учнів це бажання, вчитель може переходити до наступного етапу.

Третій етап – реалізацію школярем наміру самостійно займатися фізичними вправами. Цей етап пов'язаний зі створенням умов для самостійного виконання школярами фізичних вправ. До таких умов відносяться: придбання батьками необхідного спортивного інвентарю, розробка учнями разом з учителем фізкультури режиму дня, в якому знайшлося б місце і для самостійного виконання фізичних вправ; розучування на уроці комплексу вправ, який учні будуть виконувати вдома.

Четвертий етап – перетворення бажання школярів самостійно і регулярно займатися фізичними вправами у звичку. У силу вікових психологічних особливостей молодших школярів регулярне, самостійне виконання ними фізичних вправ представляють значні труднощі. Учень може 3-4 рази встати раніше і зробити зарядку, але потім це йому набридне і він знайде для себе багато виправдань, які звільнять його від докорів совісті в тому, що він не здійснив задумане. При цьому виникають захисні мотивування: «і без зарядки можна стати сильним, он Олег зарядку не робить, а він найильніший в класі». У зв'язку з цим вчителю необхідно здійснювати низку заходів, які підтримували б сформовані наміри учнів самостійно займатися фізичною культурою. Враховуючи, що молодші школярі часто виконують фізичні вправи не стільки для себе, скільки для інших і що у них швидко втрачається інтерес до виконання будь-якого завдання, якщо вони не бачать на собі зацікавленого погляду батьків або старших братів чи сестер, кращим варіантом на перших порах було б спільне виконання фізичних вправ молодшими школярами і старшими в сім'ї, або необхідна присутність старших [4].

Інтерес учнів до систематичного виконання фізичних вправ буде стимулюватися і в тому випадку, якщо вчитель забезпечить постійний контроль за тим, виконують школярі вдома фізичні вправи чи ні. Цей контроль іноді виявляється навіть дієвіше, ніж контроль батьків, тому що авторитет вчителя для молодших школярів часто вагоміше слів і умовлянь батьків.

Необхідна умова для створення в учнів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності - можливість проявити в процесі навчання самостійність і ініціативність [8]. Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити ними учнів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання - використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від учнів активної пошукової діяльності.

Велику роль у формуванні інтересу до навчання відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення учнів з певними перешкодами, яких вони не можуть поки подолати за наявного у них запасу знань. Цікава тільки робота, яка вимагає постійної пошуку. Занадто простий учбовий матеріал не вимагає розумового напруження, не викликає інтересу. Подолання труднощів у навчальній діяльності - найважливіша умова виникнення інтересу до неї. Підставою того навіщо дитина йде до школи не є пізнавальний інтерес, у нього ще не сформована навчальна потреба, його інтерес у новій соціальній ролі – бути школярем. Дитину манить до школи не вчення, а стати людиною шанованою (йому цікаво стати учнем). Мотив залежить від соціальної ролі учня - стати людиною. Педагогам слід врахувати, що до школи в іграх здійснювалася самореалізація дитини. Вона вживалася в статус суб'єкта, а в школі вона починає втрачати цей статус, тобто потреба самореалізації себе як суб'єкта діяльності починає знижуватись через особливості організації навчального процесу. У традиційному навчанні виникає необхідність в особливій формі навчання, в основі якого «лежить» непізнавальних потреба, а сама зміна суб'єкта. У традиційному навчанні це - самоціль, в силу якої характер навчання пристосувальний, тобто зовнішні мотиви потреби. У цьому випадку [8] йдеться від умінь до знання, як основи вміння, а від нього до навички, що відповідає дитячій логіці і дозволяє сформувати інші знання і навички.

В оновленому традиційному навчанні мова йде про зміну характеру навчання, що передбачає зміну позиції учня. А суть зміни полягає в тому, що в учня буде не тільки мотив - потреба бути суб'єктом, а й з'явиться потреба – мотив змінити себе, бути кращим завтра, ніж сьогодні. У нього формується внутрішній мотив, і формування мотивації навчання має будується, на наш погляд, через три наступні здібності: хочу, тобто це моя потреба - мотив; хочу, тобто це я вмію робити; треба, тобто це мені потрібно знати. Формування цих здібностей по суті є зміст мотивації, а отже шлях її формування.

Визначаючи мету занять фізичною культурою та відповідаючи на запитання: «Чого ви хочете досягти в результаті занять фізичною культурою (табл. 1) найбільше число респондентів обрали: «Досягти фізичної досконалості» (20,9%), 15,7% – «Знайти друзів і товаришів», 15,9% «Сформувати потреба в регулярних заняттях».

Таблиця 1

Мета занять фізичною культурою

Найменування мотивів	**Кількість, (%)**
Досягти фізичної досконалості	20,9
Розвинути свої фізичні якості	13,2
Стати здоровим	14,6
Знайти друзів товаришів	15,7
Відпочити, розважитися	3,6
Розвинути в собі почуття прекрасного	2,3
Виховати морально-вольові якості	13,8
Сформувати потребу в регулярних заняттях	15,9

Проводячи анкетування для виявлення основних мотивів занять фізичною культурою серед учнів ми мали на меті виявити перевагу різних видів навчальної діяльності для учнів 1 класів.У результаті проведеного анкетування визначено основні мотиви, що спонукають до занять фізичною культурою (табл. 2). Аналізуючи дані подані в таблиці 2 можемо зробити висновок те, що серед мотивів першу позицію займає мотив бажання отримати хорошу оцінку.

Таблиця 2

Мотиви, які спонукають до занять фізичною культурою

Мотиви	**Кількість, (%)**
Поліпшення стану здоров'я	12,2
Бажання виконувати фізична вправа	8,1
Задоволення потреб у русі	7,3
Прагнення показати свої здібності	6,4
Поліпшення фігури	6,7
Поліпшення фізичної підготовленості	9,8
Бажання отримати гарну оцінку	13,8
Щоб не відставати від однолітків	10,5
Поліпшення самопочуття	8,9
Бажання добре виступити	5,9
Спілкування з однолітками	4,1
Знизити вагу	6,3

На другому місці в ієрархії мотивів - бажання не відставати від друзів. Мотиви занять фізичною культурою в перших і других класах початкової школи в основному пов'язані з процесом самої діяльності, в отриманні вражень від змагання (відчуття азарту, радість перемоги). Наступним було проведення опитування для дослідження мотивів, що перешкоджають ефективності занять фізичною культурою (табл. 3).

Найбільша кількість учнів виділяють наступні мотиви: «Відсутність інтересу до занять фізичною культурою 22%», «Лінощі» - 18,8%, «Відсутність спортивного інвентарю і споруд» - 17,3%.

Таблиця 3

Мотиви, що заважають занять фізичною культурою

Найменування мотивів	**Кількість, (%)**
Немає інтересів до занять фізичною культурою	22,0
Відсутність спортивного інвентарю та споруд	17,3
Мало вільного часу	15,7
Не бачу в цьому користі	7,1
Немає фізичних даних, здібностей	5,8
Бажання є, але все як то не до фізкультури	18,8
У зв'язку з великою завантаженістю навчальної програми	11,3
Не можу побороти себе, хоча розумію, що потрібно займатися	12,0

За результатами мотивів, що заважають занять фізичною культурою 15,7% респондентів висловилися, що у них мало вільного часу. У зв'язку з чим ми досліджували зайнятість учнів у позаурочний час і виявили, що дитячу музичну школу відвідують 15,7%, ДЮСШ - 9,2%, дитячі розвивальні центри - 14,3%, шкільні гуртки - 11,0% учнів, 50,2% - ніде не займаються.

Розглядаючи виявлявлення інтересу і ставлення до занять фізичною культурою і спортом батьків отримані наступні дані: 12% регулярно займаються ранковою зарядкою, 11% займаються спільно з дітьми шахами і шашками, у 68% сімей є в будинку певний спортивний інвентар, 19% батьків вважають за краще займатися їздою на велосипедах, 42% - спортивними іграми, 24 % - шахами і шашками, 61% воліють ходити в турпоходи та екскурсії.

Виявляючи інтерес і ставлення до занять фізичною культурою і спортом серед батьків отримані наступні дані: 12% регулярно займаються ранковою зарядкою, 11% займаються спільно з дітьми шахами і шашками, у 68% сімей є в будинку певний спортивний інвентар, 19% батьків вважають за краще займатися їздою на велосипедах, 42% - спортивними іграми, 24 % - шахами і шашками, 61% - воліють ходити в турпоходи та екскурсії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз результатів анкетного опитування учнів дозволив виявити найбільш значущі фактори, що визначають мету занять фізичною культурою. На думку дітей це - досягти фізичної досконалості, розвинути потребу в регулярних заняттях фізичними вправами та бажання знайти друзів. Серед мотивів, що спонукають учнів до систематичних занять фізичною культурою, найбільш значущі – поліпшення стану здоровя та бажання учнів отримати гарну оцінку.Відсутність мотивації та інтересу до занять найбільше заважають формуванню звички систематично виконувати фізичні вправи. Аналіз результатів анкетного опитування учнів та батьків дозволив виявити найбільш значущі фактори мотивації учнів до занять фізичною культурою.

Список використаних джерел

1. Булгаков О. Ставлення учнів загальноосвітніх шкіл до уроків з фізичної культури / О. Булгаков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2012. – №2. – С.19-23.

2. Воронова В.І. Психологія спорту / В.І. Воронова. – Київ : «Олімпійська література», 2007. – С. 78-86.

3. Гавришко С. Вплив сили мотивації на результативність діяльності молодших школярів/С. Гавришко,Н. Джуга//Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євро інтеграційних процесів: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 р., Мукачево / Ред. кол.: Т.Д. Щербан (гол. ред.) та ін. – Мукачево : МДУ, 2017. – С.32-34.

4. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К. : Эльга-Н, Ника-Центр, 2001. – С. 11-23.

5. Коваленко І. М. Мотивація молодших школярів до фізкультурно-оздоровчої діяльності у групах продовженого дня / І. М. Коваленко // Теорія та методика фізичного виховання. – 2011. – №3. – С.17-18.

6. Лисяк В.М. Визначення факторів, які сприяють формуванню інтересу до фізичної культури та спорту / В.Н. Лысяк // // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків : ХДАФК, 2006. – №9. – С. 7-9.

7. Остапенко О. Педагогічні умови підвищення зацікавленості учнів до фізичної культури (3-4 класи) / О. Остапенко // Початкова школа. – 2011. – №1. – С.45-47.

8. Пєскова Л. Позитивне ставлення учнів до фізичної культури / Л. Пєскова // Відкритий урок. – 2011. – №6. – С.48-49.

9. Франків Є. Є. Мотивація рухової активності школярів / Є. Є. Франків, І. М. Григус // Теорія та методика фізичного виховання. – 2012. – №6. – С.15-18.

References

1. Bulhakov O., 2012. Stavlennia uchniv zahalnoosvitnikh shkil do urokiv z fizychnoi kultury [Attitude of pupils of comprehensive schools to physical education lessons]. Theory and methods of physical education, 2, p. 19-23.
2. Voronova V.I., 2007. Psykholohiia sportu [PsychologyofSport]. Kyyiv: "Olympicliterature".
3. Havryshko S., 2017.Vplyv syly motyvatsii na rezultatyvnist diialnosti molodshykh shkoliariv [The influence of motivation force on performance of junior pupils].Contemporary trends in the development of science and education in the context of deepening of the euro integration processes: a collection of abstracts of the All-Ukrainian scientific and practical conference.Mukachevo: MSU, p.32-34.
4. ZaniukS., 2001. Psykholohyiamotyvatsyy [Psychologyofmotivation]. Kyyiv: Elga-N, Nika-Center, p. 11-23.
5. Kovalenko I. M., 2011. Motyvatsiia molodshykh shkoliariv do fizkulturno-ozdorovchoi diialnosti u hrupakh prodovzhenoho dnia [Motivation of junior schoolchildren for physical culture and recreation activity in groups of a prolonged day]. Theory and methods of physical education, 3, p. 17-18.
6. Lysiak V.M., 2006. Vyznachennia faktoriv, yaki spryiaiut formuvanniu interesu do fizychnoi kultury ta sportu [Determination of factors contributing to the formation of interest in physical culture and sports]. Slobozhansky scientific and sports newsletter, 9. p. 7-9.
7. Ostapenko O., 2011.Pedahohichni umovy pidvyshchennia zatsikavlenosti uchniv do fizychnoi kultury (3-4 klasy) [Pedagogical Conditions for Increasing the Students' Interest to Physical Culture (3-4 classes)].Elementary School, 1, p. 45-47.
8. Pieskova L., 2011 Pozytyvne stavlennia uchniv do fizychnoi kultury[Positive attitude of students to physical culture].Demonstrative lesson, 6, p.48-49.
9. Frankiv Ye. Ye., 2012. Motyvatsiia rukhovoi aktyvnosti shkoliariv [Motivation of motor activity of schoolchildren]. Theory and methods of physical education, 6, p. 15-18.

В статье раскрыты основные аспекты мотивации младших школьников к занятиям физическими упражнениями. Выявлены наиболее важные факторы, определяющие цель физической культуры и поощряющие учеников начальной школы систематически выполнять физические упражнения. Проанализированы факторы, приводящие к отсутствию интереса к занятиям и препятствующие формированию привычки систематические выполнять физические упражнения.
***Ключевые слова**: мотивация, мотивы, привычка, физические упражнения.*

One of the conditions for the effectiveness of physical education of schoolchildren is their attitude to the implementation of physical exercises. In turn, the formation of an active positive attitude towards the systematic execution of physical exercises is possible only in the presence of an appropriate motivation for educational activities.The aim of the research is to analyze the motives for exercises by junior pupils.Motivation has been considered as a stimulus process, necessary for the productive execution of approved decisions and planned work, for any particular person or group of people, for activities aimed at achieving goals.The motivation for studying at junior school age is developing in several directions. Wide cognitive motives (interest in classes) can already be turned into educational and cognitive motives by the middle of this century (interest in ways to acquire knowledge).In the first and second grade pupils carry out voluntary actions mainly on the instructions of adults, but already in the third grade acquire the ability to carry out volitional acts according to their own motives.Social motives at this age are represented by the child's desire to obtain mainly the approval of the teacher. Motives for cooperation and teamwork are widely present among junior students, but in general. In this age, intense learning in the school is developing intensively.Analyzing the motives that lead to physical education, the first position is the motive of a desire to get a good estimate. In the second place in the hierarchy of motives - the desire not to lag behind friends. Motives of physical education in the first and second grades of elementary school are mainly related to the process of the activity itself, in obtaining impressions from the competition (a sense of excitement, the joy of victory).The motives that hinder the effectiveness of physical exercises in physical culture classes have been investigated. Thus, the largest number of students distinguish the following motives: "Lack of interest in physical education" - 22%, "Laziness" - 18.8%, "Lack of sports inventory and facilities" - 17.3%.Showing interest and attitude to physical education and sports among parents, the following data were obtained: 19% of parents prefer to ride bicycles, 42% - sports games, 24% - chess and checkers, 61% - prefer to go to hiking and sightseeing tours.An analysis of the results of a questionnaire survey of students and parents revealed the most significant factors in motivating students to engage in physical education.
***Key words**: motivation, motives, habit, physical exercises.*

УДК 159.923.2

Кузьмик Богдана Іванівна,
студентка ОС «Магістр»,
Березовська Лариса Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз характеристики основних методологічних підходів на базі яких розвиваються дослідження життєздатності людини. Визначено, що трактування життєздатності як здатності протягом тривалого часу зберігати важливі властивості особистості, як поєднання стійкості системи та її адаптивності, самоідентичності та відповідності, корисності, придатності, оптимальності і не оптимальності в короткостроковій перспективі - мени важливі, але більш актуальні тут і зараз. Проаналізовано різноманітні підходи в зарубіжній психології, де вчені найбільш часто звертаються до когнітивно-біхевіорального, конструктивістського, екологічного підходу. Перспективи вивчення соціально-психологічних аспектів життєздатності учасників бойових дій.
***Ключові слова:** життєздатність, резилентність, когнітивно-біхевіоральний підхід, конструктивний підхід, екологічний підхід.*

Постановка проблеми. Зростаюча швидкими темпами диференціація населення, безробіття, поява біженців, вимушених переселенців, несприятлива екологічна обстановка і складна демографічна ситуація − це реалії сьогоднішнього дня. Економічні, політичні, демографічні процеси, що відбуваються в Україні, докорінно змінили соціальну сферу життя суспільства. Умови, в яких протікає життєдіяльність сучасної людини призводять до загального зниження почуття безпеки і захищеності сучасної людини. Ситуація загрози життю в сучасному світі все більше стає звичним атрибутом так званого мирного життя.

При загрозі життю, загрозу соціальному або психологічному благополуччю людини проблема його психологічної стійкості перед лицем труднощів актуалізується. Ідея життєздатності має на увазі оптимальну реалізацію людиною своїх психологічних можливостей в несприятливих життєвих ситуаціях «психологічну живучість» і «розширену ефективність» в цих ситуаціях. Різноманітні фактори зовнішнього середовища, внутрішнього психологічного життя, індивідуальні особливості психіки, специфіка ситуацій взаємодії людини зі світом сприяють або не сприяють розвитку і прояву життєздатності, як інтегральної властивості особистості людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідники проблеми життєздатності звертаються до матеріалу, який накопичено в області вивчення подібних за смисловим змістом феноменів: життєстійкість, адаптація, саморегуляція і самоефективность, наполегливість, самоорганізація, життєтворчість, ресурси, стресостійкість, становлення людини в контексті її життєвого шляху (С. Мадді, М. Селігман, М. Унгар, Д. Хеллерштейн, Г. Горєлова, Н. Логінова, В. Моросанова, С. Посохова, Ю. Поваренко, Н. Фетіскін, Р. Шакуров, Е. Ященко та ін.). В даний час у психології проблему життєздатності людини вивчають: А. Махнач, А. Лактіонова, Е. Рильська, А. Нестерова, Є. Шубнікова. Слід зазначити, що на даному етапі вивчення життєздатності відсутні аналогічні цілісні розробки в сфері дослідження людей, які перебувають у надзвичайно складних умовах зони АТО, тобто учасників бойових дій.

Мета статті: теоретично обгрунтувати психологічні основи дослідження життєздатності особистості.

Результати дослідження. У сучасній психології термін «життєздатність» отримав найбільшу популярність, закріпившись в англомовному варіанті «resilience» (гнучкість, пружність), завдяки міжнародному проекту «Методологічні і контекстуальні проблеми дослідження життєздатності дітей і підлітків», розробленого в 2003 році. Керівником проекту був М. Унгар , який запропонував трактування життєздатності як здатності людини керувати ресурсами власного здоров'я і соціально прийнятним способом використовувати для цього сім'ю, суспільство, культуру [8]. Термін «життєздатність» активно став використовуватися в психологічних дослідженнях. Однак важливо відзначити, що при вивченні психологічних процесів протистояння людини стресу, способів подолання екстремальних ситуацій, здібностей до особистісного розвитку в скрутних життєвих обставинах використовуються різні поняття [1].

Множинні значення терміна «життєздатність» свідчать про його неоднозначне сприйняття в психологічній науці. Різноманітність смислів підкреслює сукупність різних якостей особистості, які характеризують стійкість людини в житті, його здатності справлятися з важкими життєвими ситуаціями та відсутність ясності в обумовленому феномені [8]. Зарубіжні розробки проблеми «резилентності» (життєздатності) в даний час виконуються в трьох основних парадигмальних традиціях: когнітивного-біхевіоризму; конструктивізму; екологічного реалізму. У хронологічно первинних роботах біхевіорально орієнтованих вчених увага приділялася дослідженню процесів емоційної регуляції поведінкових реакцій дітей в стресовій ситуації. А. Джерсілд для цієї мети використовував спеціальний термін «emotional resilience», що означає «емоційна пластичність» [4].

На сучасному етапі свого розвитку когнітивно-поведінковий підхід до дослідження резилентності набуває все більшої практико-орієнтованої спрямованості. Один з представників цього напрямку М. Нінен пропонує спеціальну технологію когнітивно-поведінкової терапії, заснованої на «слуханні власної життєвої мудрості» [5].

В останні роки в зарубіжних дослідженнях резилентності інтенсивно розвивається конструктивний підхід, що передбачає провідну роль активної життєвої позиції людини у підтримці власної життєдіяльності. Життєздатність розглядається, наприклад, в контексті становлення кар'єри як компонента професійного росту та розвитку. Дж. Кідд каже навіть про особливу професійну резилентність і визначає її як спроможність до співдружності з «піднесеннями та падіннями» у професійній діяльності, реалізується за рахунок упевненості у собі, надій, самоповаги.

Один з конструктивістів, Д. Хеллерштейн в концепції резилентності виділяє два основні компоненти: фізична резилентність як показник стійкості до стресу і толерантності, і психологічна резистентність, що включає розвиток та підтримку соціальних контактів, використання соціальної підтримки, самоуправління, знаходження смислів у складних подій або ситуації, підвищення рівня освіти, володіння спеціальними техніками [3]. Екологічний підхід до дослідження життєздатності своєю назвою зобов'язує екології, в якій резилентність характеризує здатність екосистем не тільки адаптуватися, але і трансформуватися, придбавши після стресових нових корисних властивостей. В психології екологічний підхід виник внаслідок необхідності подолати так звану «фундаментальну помилку атрибуції», що проявляється в тенденції бачити причину хорошого або поганого функціонування людини в самій собі, а не в обставинах її існування. Н. Легат, Р. Раян, Н. Вейнстейн в своїх роботах підкреслили провідну роль соціальних факторів у подоланні труднощів буття. Формат дослідження, заданий екологічним підходом до вивчення життєздатності людини, дозволяє розглянути чинники ризику і фактори життєздатності (ресурси) в рамках чотирьох контекстів розвитку індивіда, а також простежити їх взаємовплив [1].

В даний час є підстави говорити про формування нового підходу до дослідження резилентності – кросскультурного, що виник на базі екологічного підходу. Розвиток кросскультурного підходу став можливим завдяки експериментам, які продемонстрували, що життєздатність і способи реагування в ситуації ризику залежать від расової приналежності, статі, віку, сексуальної орієнтації, місця проживання, матеріального рівня і стану здоров'я [9].

Цикл сучасних досліджень в рамках даного підходу виконаний учасниками міжнародного проекту «Методологічні і контекстуальні проблеми дослідження життєздатності дітей і підлітків: міжнародне співробітництво у вивченні психічного здоров'я дітей та підлітків групи ризику», що об'єднав вчених з Канади, Росії, США, Китаю, Гамбії, Ізраїлю, Танзанії, Колумбії. Підсумком спільної роботи вчених стала колективна монографія, в якій були представлені емпіричні розробки, проведені за допомогою тесту життєздатності, створеного учасниками проекту [3].

Пропоновані авторами підходи вивчення життєздатності, як правило, включають виділення складу, структури, ознак, які зв'язуються з різними факторами їх детермінації. Наприклад, для вивчення феноменів впевненості в собі і життєздатності Л. Полк розробила модель з чотирма патернами життєздатності (диспозиційний, реляційний, ситуаційний, філософський) [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, життєздатність розуміється як здатність протягом тривалого часу зберігати важливі властивості особистості, або в короткостроковій перспективі - менш важливі, проте більш актуальні тут і зараз; як поєднання стійкості системи та її адаптивності, самоідентичності та відповідності, корисності, придатності, оптимальності і не оптимальності, як перерахування інтуїтивно вірних, але в науковому плані недостатньо обгрунтованих характеристик, як інтегральна якість людини, що володіє сукупністю ціннісних орієнтацій, особистісних установок, різнобічних здібностей, базових знань, що дозволяють їй успішно функціонувати і гармонійно розвиватися в змінюваному соціумі. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в емпіричному дослідженні соціально-психологічних аспектів життєздатності учасників бойових дій.

Список використаних джерел

1. Махнач А. В. Жизнеспособность подростка*:* международное исследование. Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе / А. В. Махнач., А. И. Лактионова // Мат-лы 1 междунар. науч.-практ. конф. –*М*.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 29–

32.

2. Разумовский О. С. Проблема жизнеспособности систем / О. С. Разумовский, М. Ю. Хазов // Гуманитарные науки в Сибири. 1998. № 1. С. 1–7.

3. Рыльская Е. А. Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии / Е. А. Рыльская // Теория и практика общественного развития [Электронный научный журнал] 2014. №8. С. 57–58.

4. JersildA. Childrenandwar / A. Jersild, M. Meigs // PsychologicalBulletin. 1993. № 40. P. 541–573.

5. Neenan M. Developing resilience: a cognitive behavioral approach. Kent, 2009. 189 p.

6. Kidd J. Understanding Career Counseling: Theory, Research and Practice London, 2006. 176 p.

7. PolkL.V. Towardamiddle-rangetheoryofresilience // AdvancesinNursingScience. 1997. V. 19. P. 1–13.

8. Ungar M. The Resilience Research Centre Adult Resilience Measure (RRC-ARM) / M. Ungar, L. Liebenberg // User's manual: Research. Halifax: RRC, 2013.

9. Windle G.Examination of a theoretical model of psychological resilience in older age /G. Windle, D.A.Markland, R.T.Woods// Aging and Mental Health. 2008. V. 12 (3). P. 285–292.

References

1. Makhnach A. V. The viability of a teenager: an international study. Psychological problems of family and personality in a megacity / A. V. Makhnach., A. I. Laktionova // Matters 1 intern. scientific practice. conf. – M.: Publishing «Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences», 2007. - P. 29–32.

2. Razumovskiy O. S. The problem of system viability / O. S. Razumovskiy, M. Yu. Hazov // Humanitarian sciences in Siberia. 1998. № 1. P. 1–7.

3. Ryilskaya E. A. Scientific approaches to the study of human viability in foreign psychology / E. A. Ryilskaya // The theory and practice of social development [Electronic scientific journal] 2014. № 8. P. 57–58.

4. JersildA. Childrenandwar / A. Jersild, M. Meigs // PsychologicalBulletin. 1993. № 40. P. 541–573.

5. Neenan M. Developing resilience: a cognitive behavioral approach. Kent, 2009. 189 p.

6. Kidd J. Understanding Career Counseling: Theory, Research and Practice London, 2006. 176 p.

7. PolkL.V. Towardamiddle-rangetheoryofresilience // AdvancesinNursingScience. 1997. V. 19. P. 1–13.

8. Ungar M. The Resilience Research Centre Adult Resilience Measure (RRC-ARM) / M. Ungar, L. Liebenberg // User's manual: Research. Halifax: RRC, 2013.

9. Windle G.Examination of a theoretical model of psychological resilience in older age /G. Windle, D.A.Markland, R.T.Woods// Aging and Mental Health. 2008. V. 12 (3). P. 285–292.

В статье осуществлен теоретический анализ характеристики основных методологических подходов на базе которых развеваются исследования жизнеспособности человека. Определено, что трактовка жизнеспособности как способности в течение длительного времени сохранять важные свойства личности, как сочетание устойчивости системы и ее адаптивности, самоидентичности и соответствия, полезности, пригодности, оптимальности и не оптимальности в краткосрочной перспективе - менее важные, но более актуальны здесь и сейчас. Проанализированы различные подходы в зарубежной психологии, где ученые наиболее часто обращаются к когнитивно-бихевиоральным, конструктивистськым, экологическым подходам. Перспективы изучение социально-психологических аспектов жизнеспособности учасников военных действий.

***Ключевые слова**: жизнеспособность, резильентность, когнитивно-бихевиоральный подход, конструктивный подход, экологический подход.*

The purpose of the article: theoretically substantiate the psychological foundations of the study of the viability of the individual. The article deals with the theoretical analysis of the characteristics of the main methodological approaches, on the basis of which human viability research develops. It has been determined that the interpretation of viability as a long-term ability to maintain a person's important properties as a combination of system stability and its adaptability, self-identity and relevancy, utility, suitability, optimality and lack of optimality in the short term - less important, but more relevant here and now. Different approaches in foreign psychology are analyzed, where scientists most often refer to cognitive-behavioral, constructivist, ecological approach. It is noted that the sustainability is understood as the ability for a long time to save important properties of the individual or in the short term - less important but more urgent here and now; as a combination of the stability of the system and its adaptability, identity and resiliency, utility, suitability, optimality and non-optimality, such as the transfer of intuitively faithful, but in the scientific plan, insufficiently substantiated characteristics, such as the integral quality of a person possessing a set of value orientations, personal settings, versatile abilities, basic knowledge that allows it to function successfully and to develop harmoniously in a changing society. It should be noted that at this stage of the study of viability there are no similar ones elaboration in area of research of people who are on the territory of carrying out anti-terrorist operations, that is, participants in hostilities. Prospects for the study of socio-psychological aspects of viability of combatants.

***Key words**: viability, resiliency, cognitive-behavioral approach, constructive approach, ecological approach.*

УДК 159.923:316.647.5:37.06

Щербан Тетяна Дмитрівна,
доктор психологічних наук, професор,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

У статті розглядаються теоретичні засади толерантності у спілкуванні. Толерантність реалізовується у бажанні особистості досягнути взаєморозуміння. Складові толерантності у спілкуванні можна розглядати як рівень техніки (комунікативна компетентність) і рівень стратегії (особистісні особливості). Толерантне спілкування у навчанні – основа комунікативної компетентності вчителя. Доведено, що найбільш продуктивним, з позицій толерантності, є діалогічний стиль спілкування з учнями. Протилежним стилем до діалогічного вважаємо авторитарно-монологічний. Толерантне спілкування відіграє важливу роль у формуванні професіоналізму вчителя.

***Ключові слова:** толерантність, толерантне спілкування, толерантна взаємодія, комунікативна компетентність, стиль спілкування.*

Постановка проблеми. Сьогодення перед суспільством постало ряд викликів, які загрожують емоційному благополуччю особистості. Соціально напружені ситуації, викликані різними чинниками породили низку проблем, пов'язаних з життєдіяльністю індивіда. Попри наявність розроблених певною мірою програм допомоги людям, проблема вирішення особистістю складних життєвих ситуацій досі залишається маловивченою. Це значно утруднює пошук найбільш ефективних шляхів розвитку та формування особистості. Необхідно врахувати, що проблемні життєві ситуації вирішується засобами спілкування. Спілкування - особливий вид взаємин між людьми, процес спільної роботи, у якому взаємодія будується на активному зворотному зв'язку, який збагачує кожного з учасників цього процесу. Важливим є не тільки успішність та ефективність розв'язання проблемної життєвої ситуації, а сам процес: коректний чи навпаки. Подолання негативних тенденцій у процесі спілкування можливе за умови реалізації толерантної комунікації. Отже, постає питання про «толерантність» у спілкуванні. Особливо гостро це завдання стоїть перед вчителями, які суттєво впливають на формування та розвиток особистості учня. Це диктує високий рівень вимог до формування комунікативної компетентності педагога протягом навчання у вузі. Відтак, важливим завданням вищої освіти виступає створення умов для розвитку толерантного спілкування.

Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури науковцями В. Борєв, А. Деркеач, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, Ю. Шерковін досліджувалися різні аспекти впливу спілкування на свідомість суб'єкта. В українській психології вагомий внесок у дослідження проблеми спілкування зробили О. Бондаренко, Ж. Вірна, М. Савчин, І. Синиця та ін. Дослідження проблеми толерантності тісно пов'язані з процесом професійного становлення вчителя. Так, на розробку теоретичних та методологічних засад професійної підготовки педагога спрямовані дослідження: професійної свідомості (Н. Кучеровська, Б. Ложкін та ін.), професійного мислення та рефлексії (Г. Балл, Н. Пов'якель, В. Семиченко), комунікативної компетентності (Ю. Ємельянов, Л. Петровська). Проте, толерантність педагога в якості окремого предмета не виокремлювалася. Актуальність окресленої проблеми викликана також її практичною значущістю для вдосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів.

Мета статті: проаналізувати основні підходи до вивчення толерантності у спілкуванні та комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

Результати дослідження. Толерантність у спілкуванні - це спільність настроїв і поглядів, згуртованість і співпраця у роботі. Толерантність - особистісна риса людини, терпиме ставлення до чужої думки, поведінки, повага до інших, здатність поставити себе на місце іншої людини. Це повага, прийняття й правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження й способів прояву людської індивідуальності. Толерантність – це культура спілкування.

Теоретичні засади толерантності у спілкуванні передбачають розвиток комунікативної компетентності. Толерантність проявляється у бажанні особистості досягнути взаєморозуміння та узгодження мотивів, настанов, орієнтацій, не застосовуючи насилля, приниження достоїнства іншої людини, але використовуючи гуманітарні можливості: діалог, роз'яснення, співробітництво. У зв'язку з цим особливого статусу в проблемному колі дослідження толерантності набуває тема діалогу, діалогічного мислення і взаємодії. На думку В. Лекторського, толерантність можлива завдяки налаштуванню учасників спілкування на взаємну зміну позицій в результаті критичного діалогу [3]. Тому в контексті розвитку особистості толерантність набуває функції розширення досвіду через «критичний діалог при поліфонічному плюралізмі» [3]. Толерантність містить у собі визнання рівності або поваги іншого, «відмова від привілеї першої особи» [3]. При цьому критичний діалог є одним із основних шляхів реалізації толерантної позиції в процесі міжособового спілкування. Толерантність в рамках критичного діалогу стає властивістю відкритого вільного мислення. Діалог та діалогічне мислення виступають одним із сутнісних механізмів формування і розвитку істинної толерантності, а діалогізм перетворюється в принцип толерантного мислення.

Стати толерантним у спілкуванні означає набути якості особистості, яка не лише володіє знаннями, але придбала систему здібностей спілкування. Складові толерантності у спілкуванні за традицією можна розглядати як рівень техніки (комунікативна компетентність) і рівень стратегії (особистісні особливості). Об'єднані основним комунікативним наміром взаємодіючих суб'єктів, ці рівні й утворюють їхню комунікативну культуру.

Детально поняття «комунікативна компетентність» аналізується в роботах Ю. Ємельянова [2]. Він трактує її як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування, наголошуючи на тому, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню. Комунікативна компетентність завжди набувається в соціальному контексті. Вона вимагає від особистості усвідомлення: власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки своєї роботи; власних перцептивних умінь, тобто здатності сприймати навколишнє без суб'єктивних спотворень і «систематизованих білих плям» (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем); готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі; своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур (реальний інтернаціоналізм); своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією факторів зовнішнього середовища (екологічна культура); способів персоналізації оточуючого середовища (матеріальне втілення «почуття господаря»); рівня своєї економічної культури (ставлення до середовища проживання - житла, землі як джерела продуктів харчування, рідного краю, архітектури тощо). Таким чином, комунікативна компетентність особистості розглядається Ю. Ємельяновим як ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлення людини до природного й соціального світу, а також до самого себе як синтезу цих двох світів.

Подібним, однак більш операціоналізованим є трактування комунікативної компетентності Л. Петровською [4]. Компетентність передбачає розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрації як своїх власних, так і партнерів по спілкуванню, уміння розібратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод на шляху взаєморозуміння, оволодіння технологією та психотехнікою спілкування і т. д.

Аналізуючи структури комунікативної компетентності, Л. Петровська виходить із змісту, форм та функцій спілкування. Так, при суб'єкт-об'єктній схемі спілкування лише один із партнерів виступає у повноцінній ролі суб'єкта, в той час як іншому відводять роль простого об'єкта впливів і маніпуляцій з боку першого. Це спілкування за типом наказів, розпоряджень, різного роду вказівок тощо. До цього ж типу слід віднести й інші, менш виражені форми домінування одного з партнерів.

Основою комунікативної компетентності є повага до всіх учасників. Тоді толерантність, за П. Кінгом, визначається як заперечення нетерпимості. При цьому зміст толерантності розкривається в утримуванні неприязні, або її заміною на більш позитивне реагування. Визначення П. Кінга дозволяє говорити про два рівня толерантності: перший – розуміє відтермінування негативної реакції, другий – готовність до розуміння, вступ у діалог з людиною, яка викликає негативну реакцію [10]. Для Р. Валітової толерантність передбачає пригнічення почуття неприйняття [1]. І. Йовел підкреслює діалектичну єдність прийняття та заперечення іншого [9]. С. Мендус підкреслює, що розмова про толерантність виникає лише тоді, коли виявляються відмінності між людьми, які супроводжуються несприйняттям [8]. В. Лекторський зазначає, що толерантність можлива «як повага до іншої позиції у сполуці з настановою на взаємну зміну позицій (і в деяких випадках зміну індивідуальної та культурної ідентичності) в результаті критичного діалогу» [3]. Таким чином, толерантність актуалізується не у всіх ситуаціях, але лише в тих, в яких присутній антагонізм у міжособових відношеннях. Антагонізм як протиріччя може бути

зафіксованим у процесі спілкування на когнітивному, афективному та поведінковому рівнях особистості. Усвідомлення кимось відмінностей супроводжується: а) запереченням їх змісту в іншій людині; б) переживанням «не погодження», «не прийняття»; в) діями щодо іншої людини, які можуть виражатися як і відкрито (наприклад, засобом образ, втечі і т.д.) і можуть витіснятися.

Отже, головна функція толерантності може бути направлена на конструктивне вирішення потенційно конфліктної ситуації. Слід відмітити, що толерантність забезпечує і успіх адаптації до соціального оточення завдяки чому людина у спілкуванні переконана: інші як і вона, можуть мати свою позицію, здатність бачити факти по-своєму, враховувати протилежні обставини.

Важливим є дослідження толерантності у навчальній взаємодії. Причому, головну роль у цьому процесі відіграє саме вчитель. Учитель початкових класів – єдиний для учнів, і вони не повинні страждати від того, що доля не дала їм кращого. Довготривала професійна педагогічна діяльність приводить до цілого ряду особистісних змін, які утруднюють спілкування з іншими людьми, і створюють немало проблем для самого вчителя. У нього створюється особлива, надоїдливо-дидактична манера поводитися: він весь час вчить, весь час оцінює, для нього характерно ускладнювати явне та спрощувати складні речі (він звик пояснювати, «розжовувати» для деяких учнів), розглядати все через призму полюсів «правильно - неправильно». Жорстка нормативність педагога заважає нормальним людським взаємовідношенням, приводить до забруднення в емоційному самовираженні: вчитель знає, як себе потрібно почувати у різних ситуаціях, але часто не усвідомлює, що він в дійсності відчуває в даний момент.

Толерантне спілкування вчителя та учня – основа педагогічного процесу, головний засіб, за допомогою якого вчитель здійснює передачу норм, цінностей, зразків культури, безпосереднім носієм яких він є. Така комунікація – це також специфічний простір, в якому педагог та учень виявляють свою індивідуальність, в якому реалізуються процеси самоздійснення, відбувається особистий розвиток кожного. Але це одночасно одна із самих важливих проблем школи. Могутній резерв підвищення професійної компетентності вчителя – це удосконалення навчально-виховного процесу.

Отже, толерантне спілкування це деякий організований простір, де здійснюється взаємодія суб'єктів спілкування. Під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуальні способи самоздійснення вчителя, який і є ініціатором цієї взаємодії. Стиль спілкування певною мірою є інтегральною характеристикою педагогічної взаємодії, де виявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, вміння й навички взаємодії з учнем під час його навчання.

Порівняння різних класифікацій (С. Братченко, В. Мясищев, С. Шеїн) при використанні методу експертних оцінок дозволяє виокремити низку інваріантних характеристик і на цій основі диференціювати такі стилі спілкування: діалогічний, альтруїстичний, конформістський, пасивний, маніпулятивний, авторитарно-монологічний, конфліктний [7]. Вищим рівнем у цій класифікації, найбільш продуктивним з точки зору толерантної організації навчального процесу та реалізації притаманного йому розвивального, виховного та творчого потенціалу, є діалогічний стиль спілкування з учнями [6]. Саме він забезпечує: реальний психологічний контакт, який має виникати між учасниками навчального процесу й перетворювати їх на суб'єктів спілкування; подолання різноманітних психологічних бар'єрів, що виникають у процесі взаємодії учителя з учнями (вікових, соціально-психологічних, мотиваційних, пізнавальних, ціннісних тощо); трансформацію традиційної для учнів позиції підкорення підпорядкування у позицію співробітництва й перетворення їх тим самим на суб'єктів педагогічної діяльності; продуктивні міжособові взаємостосунки вчителя з учнями, в яких органічно поєднуються діловий та особистісний аспекти спілкування; цілісну соціально-психологічну структуру навчального процесу.

Діалог – це робота з невідомим, яка не гарантує результат. Сам пошук нерідко і є предметом діалогу. Діалог – це взаєморозуміння, взаємопроникнення, яке ґрунтується на педагогічній інтуїції, імпровізації. Діалог - це також допомога учневі зрозуміти себе, людей, світ. Для того щоб це стало можливим не тільки на рівні мрій, вчителю необхідно терпіння, усвідомлення того, що помилки – природній і необхідний етап у розвитку як власному, так і учня. «Все виховання складається з усвідомлення своїх помилок і виправленні себе. І зробити це може будь-хто і у всіх можливих умовах життя. Саме це і є найбільш могутньою зброєю, яку має людина для впливу на інших, в тому числі і на дітей» [5]. Необхідно навчитися вислуховувати учня так, щоб допомогти йому розібратися у собі, не беручи на себе відповідальність за прийняття рішення. Проблеми учня залишити йому, він має право приймати самостійні рішення. відмовитися від оцінення учня: адже ми не оцінюємо друзів, своїх дітей або батьків, а приймаємо їх такими, як вони є. Відмовитися навіть від натяку на маніпуляцію: думати одне, говорити інше, а робити третє. Іншими словами, треба прагнути бути чесним перед самим собою і перед учнями. Протилежним стилем до діалогічного стилю спілкування вважаємо авторитарно-монологічний. Така тенденція у стилі спілкування вказує на: егоцентризм, зосередженість учителя на власних проблемах і потребах; приховане маніпулювання або відверту агресивність щодо партнерів по спілкуванню, у тому числі і школярів; догматизм або формалізм, орієнтацію вчителя на надособистісну передачу знань і норм, ригідність і стереотипність методів і прийомів у навчанні, більшість з яких дисциплінарні; статусне домінування вчителя, «суб'єкт-об'єктні» стосунки між ним і учнями. Учителі з таким типом спілкування, у більшості, зі складним характером, які мають власний погляд на різні події та явища, з достатньо жорсткими життєвими правилами. З ними важко розмовляти на рівних, вони весь час прагнуть продемонструвати свою перевагу, займають позицію старшого. Їх практично неможливо переконати чисто логічними переконаннями: для того щоб їм у чомусь переконатися, вони повинні це «помацати» руками, причому нове не повинно перечити їхній картині світу. Ці люди знають чого хочуть (або їм так здається, що вони знають), і володіють достатньою внутрішньою силою, щоб йти наміченим шляхом. Отже, у процесі професійного становлення вчителя важливу роль відіграє його комунікативна компетентність, яка реалізовується у діалогічному стилі спілкування і у партнерських взаємовідносинах. Основою таких взаємовідносин є толерантність у спілкуванні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичні засади толерантності у спілкуванні передбачають розвиток комунікативної компетентності. Толерантність проявляється у бажанні особистості досягнути взаєморозуміння. У зв'язку з цим особливої важливості набуває проблема дослідження діалогу, діалогічного мислення і взаємодії. Стати толерантним у спілкуванні означає набути якості особистості, яка не лише володіє знаннями, але придбала систему здібностей спілкування. Складові толерантності у спілкуванні можна розглядати як рівень техніки (комунікативна компетентність) і рівень стратегії (особистісні особливості). Комунікативна компетентність вимагає від особистості усвідомлення: власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки своєї роботи; власних перцептивних умінь, тобто здатності сприймати навколишнє без суб'єктивних спотворень. Толерантність у педагогічній взаємодії актуалізується у ситуаціях з наявністю антагонізму. Толерантне спілкування вчителя та учня – основа педагогічного процесу, головний засіб, за допомогою якого вчитель здійснює передачу норм, цінностей, зразків культури. Педагогічне спілкування - це організований простір, де здійснюється взаємодія за допомогою визначеного стилю. Стиль спілкування є інтегральною характеристикою педагогічної взаємодії, де виявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, вміння й навички роботи з учнем під час його навчання. Найбільш продуктивним, з позицій толерантності, є діалогічний стиль спілкування з учнями.

Протилежним стилем до діалогічного вважаємо авторитарно-монологічний. У процесі професійного становлення вчителя важливу роль відіграє його комунікативна компетентність, яка реалізовується у діалогічному стилі спілкування і у партнерських взаємовідносинах. Основою таких взаємовідносин є толерантність у спілкуванні. Перспективним напрямом подальшого дослідження толерантного спілкування у навчанні, а також професіоналізму вчителя є розроблення спеціальних засобів його розвитку.

Список використаних джерел

1. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель?/Р. Р. Валитова// Вестник МГУ. Серия 7 «Философия».–1996. - №1.–С.33-37.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 167 с.
3. Лекторський В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторський// Вопросы философии. – 1997.–№ 11.-С. 46-54.
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
5. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой; сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая); Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989.– С.512.
6. Щербан Т. Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження навчального спілкування / Т. Д. Щербан // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: збірник наукових праць / гол.ред. Т. Д. Щербан. – Мукачево: МДУ, 2016. – №1(3). – С. 142 – 145.
7. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування: монографія / Т.Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.
8. Mendus S. Toleration and the limits of liberalism / S. Mendus. - Basingstoke. Hampshire: Macmillan, 1989.
9. Yovel Y. Tolerance as grase and as right / Y. Yovel // La tolerance aujourd'hui: Analyses philosophiques / Textes réunis et prés.: R.-P. Droit. P. - Paris: UNESCO, 1993. - P.113-125.
10. King P. The problem of tolerance: government and opposition / P. King; the London school of economics and political science. – London: University of London, 1971. – P.172 – 207.

References

1. Valitova R.R. (1996), Tolerantnost: porok yly dobrodetel? [Tolerance: vice or virtue?] MSU Herald Ser. 7. Philosophy, No 1, P. 33-37.
2. Yemelianov Yu.N. (1985), Aktyvnoe sotsyal'no-psykholohycheskoe obuchenye [Active socio-psychological training], L.: LSU, 167 p.
3. Lektorskyi V.A. (1997), O tolerantnosty, plyuralyzme y krytytsyzme [On tolerance, pluralism and criticism], Philosophy issues, No. 11, P. 46 – 54.
4. Petrovskaya L.A. (1989), Kompetentnost' v obshchenyy: Sotsyal'no-psykholohycheskyy trenynh [Competence in communication: Socio-psychological training], M.: MSU, 216 p.
5. Tolstoi L. N. (1989), Pedahohycheskye sochynenyya [Pedagogical writings], Writer N. V. Veikshan (Kudrivaya); Academician of Pedagogical Sciences of the USSR, M.: Pedagogy, P.512.
6. Shcherban T. D. (2016), Teoretyko-metodolohichni problemy doslidzhennya navchal'noho spilkuvannya [Theoretical and methodological problems of studying communication], Scientific herald of Mukachevo State University. Series « Pedagogy and Psychology »: collection of scientific articles, Editor-in-chief T. D. Shcherban, Mukachevo: Published by MSU, No1(3), P. 142 – 145.
7. Shcherban T. D. (2004), Psykholohiya navchal'noho spilkuvannya: monohrafiya [Psychology of educational communication: monograph], K.: Milenium, 346c.
8. Mendus S. (1989), Tolerationand the limit sofliberalism. Basingstoke. Hampshire: Macmillan Educ. Ltd.
9. Yovel Y. (1993), Tolerance asgraseandasright, Latoleranseaujourd'hui: Analysesphilosophiques, Textesreunitesetpres. R.-P. Droit. P.: UNESCO, P. 113 – 125.
10. King P. (1971), Theproblem of tolerance: Government and opposition. The London school of economics and political science. L.: Univ. ofLondon,. P. 172 – 207.

В статье рассматриваются теоретические основы толерантности в общении. Толерантность реализуется в желании личности достичь взаимопонимания. Составляющие толерантности в общении можно рассматривать как уровень техники (коммуникативная компетентность) и уровень стратегии (личностные особенности). Толерантное общение в обучении - основа коммуникативной компетентности учителя. Доказано, что наиболее продуктивным, с позиций толерантности, является диалогический стиль общения с учениками. Противоположным стилю к диалогическому считаем авторитарно-монологический. Толерантное общение играет важную роль в формировании профессионализма учителя.

Ключевые слова: *толерантность, толерантное общение, толерантное взаимодействие, коммуникативная компетентность, стиль общения.*

The article highlughts theoretical principles of tolerance in communication. Tolerance is realized in the desire of the individual to achieve mutual understanding. The components of communication tolerance can be considered as the level of technology (communicative competence) and the level of strategy (personality traits). Tolerance in teaching is the basis of the teacher's communicative competence. It has been proved that the most productive, from the point of view of tolerance, is the dialogic style of communication with students. The opposite style to the dialogical is considered authoritarian-monologue. Tolerant communication plays an important role in forming the professionalism of a teacher.

Key words*: tolerance, tolerance communication, tolerance interaction, communicative competence, style of communication.*

РОЗДІЛ VII

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 378:159.923.2:331.54(045)

Барчі Беата Василівна,
кандидат психологічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

КРИЗИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито сутність та основні теоретичні підходи щодо визначення дефініції «криза». Проаналізовано наукові уявлення про феномен кризи професійного становлення та їх вплив на процес професійної самореалізації особистості. Викладено характеристику основних напрямків вивчення даного феномена. Обґрунтовано основні зміни в особистісному розвитку, які дають основу для самореалізації. Визначено суттєві ознаки професійної кризи, виокремлено чинники професійних криз.

Ключові слова: *професійне становлення, криза професійного становлення, самореалізація, самоактуалізація, рефлексія.*

Постановка проблеми. Національна система освіти є ключовим елементом розвитку суспільства та держави. Метою політики нашої держави щодо розвитку освіти є створення умов для формування зрілості майбутнього фахівця з вищою освітою та постійного саморозвитку особистості в процесі професійної самореалізації. Професійне становлення є важливим етапом розвитку особистості, який характеризується поетапним формуванням професійно важливих якостей та особистісним розвитком суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Важливе місце в професійному становленні особистості належить кризам.

Професійне становлення особистості – це процес розвитку, в якому можна виділити певні стадії. Часто перехід від однієї стадії до іншої супроводжуються кризами професійного становлення – нетривалими періодами кардинальної перебудови професійної свідомості, які супроводжуються змінами вектора розвитку.

В психології значна увага науковців приділяється питанню значення критичних періодів в процесі розвитку особистості та умов їх подолання. Професійний розвиток особистості є складним довготривалим процесом, який передбачає не тільки поступовий перехід від одного етапу професійного розвитку до іншого, а й виникнення професійних криз, які є накопиченням як зовнішніх так і внутрішніх протиріч. Кризи визначаються як певні ланки розвитку особистості, як процес переходу від одного етапу до іншого. Саме тому вони простежуються у рамках певних періодів і їх неможливо розглядати окремо від етапів професійного розвитку.

Відповідно до загальнонаукового підходу поняття «криза» трактується як різкий, крутий перелом у чомусь, тяжкий перехідний стан. Відповідно до психологічного підходу, «кризи» – це особливі, відносно нетривалі періоди індивідуального розвитку особистості, кризою також розуміють і кризу життя, критичний період і поворотний період життєвого шляху [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розкриваючи сутність як психологічних, так і професійних криз варто брати до уваги ведучу діяльність, яка за Л.С Виготським, Д. Б. Ельконіним, А.М. Леонтьєвим має наступні ознаки: це діяльність, всередині якої виникають і диференціюються інші, нові види діяльності; це діяльність, від якої залежать основні психологічні зміни особистості – психологічні новоутворення розвитку [3]. Кризи психічного розвитку, вікові та життєві кризи широко представлені у психологічних дослідженнях (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Б. Лівехуд, Е. Ельконін, Е. Еріксон та ін.) [3,9]. Вікові кризи зараховують до нормативних явищ, які є необхідними для нормального психологічного розвитку людини (Л. Виготський [3]).

На існування криз у процесі професійного становлення особистості вказують Л. Анциферова, Е. Зеєр, Е. Клімов, А. Маркова, Н. Пряжніков, А. Фонарьов та ін.. [5, 6, 8]

У вітчизняній та зарубіжній психології можна умовно виділити три підходи щодо вивчення криз: 1) криза як результат зміни провідної діяльності і зміни соціальної ситуації, у співвідношенні з психічним розвитком (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін та ін.) [3]; 2) криза як внутрішнє (вроджене) прагнення особистості до розвитку, яке відбувається протягом усього життя (Б. Лівехуд, Е. Еріксон та ін.); 3) криза як зміна детермінанти розвитку у процесі життєвого шляху особистості (Дж. Ловінгер, Р. Хавігхерст та ін.) [9].

Кризи професійного становлення виражаються у зміні темпу та вектора професійного розвитку особистості, супроводжуються перебудовою смислових структур професійної свідомості, переорієнтацією на нові цілі, корекцією соціально-професійної позиції. Це зазначали у своїх роботах психологи Л. Анциферова, Н. Гришина, Е. Зеєр, Е. Клімов, А. Маркова, Л. М. Мітіна та ін.. Знання психологічних механізмів, закономірностей і особливостей кризових явищ дозволить їх враховувати і конструктивно долати. Кризи не можна ігнорувати, не помічати. Відхід від них загрожує людині професійної дезадаптацією, крахом професійних надій, неспроможністю професійної біографії [4].

Результатом переживання кризи є певна метаморфоза особистості, її переродження, прийняття нового змісту життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу «Я» [1]. Тому позитивним вирішенням професійної кризи є подальший професійний розвиток фахівця, що характеризується новоутвореннями, і отже, важливим для особистості є усвідомлення сутності професійних криз та вміння конструктивно спрямувати її енергію.

Мета статті: проаналізувати сучасні уявлення психологів про вплив криз професійного становлення на процес професійної самореалізації особистості.

Результати дослідження. Вважається, що критичні періоди відкривають для особистості нові можливості для психічного розвитку на наступному етапі онтогенезу. Важливим в процесі самореалізації молоді є пізнання психологічних аспектів онтогенетичного розвитку, а саме, роль критичних періодів в житті людини.

Так, А. Маркова підкреслює, що кризи можуть відбуватися впродовж всього життя. Професійні кризи, на думку вченої, виникають на зіткненні окремих періодів. А саме, на етапі переходу на нову посаду в середині професії, при перекваліфікації. Хоча варто зауважити, що кризи можуть бути викликані і внутрішніми причинами. Вони виникають тоді, коли «старе» в професійній праці вже не вдовольняє, а «нове» ще не знайдено. Творчі знахідки працівника зустрічаючи зовнішній супротив у професійному середовищі з боку колективу чи керівництва є ще одною ймовірною причиною виникнення кризи. Ці кризи протікають непомітно, але зміна окремих смислових структур професійної свідомості, корекція професійної позиції можуть приводити до змін взаємовідносин з оточуючими людьми, і навіть – до зміни професії [6].

Е. Симанюк запропонувала типологію криз професійного становлення де виокремила такі типи криз: 1) нормативні кризи

(обумовлені логікою становлення особистості); 2) ненормативні кризи (викликані випадковим чи несприятливим збігом обставин); 3) зверх нормативні екстраординарні кризи (кризи само актуалізації). Автор виділяє дві групи чинників, які ініціюють кризи професійного становлення: об'єктивні чинники – зміна способів виконання діяльності, зміна соціальної ситуації, професійні деформації; суб'єктивні – внутрішні умови розвитку особистості (невдоволеність професійним статусом, почуття зупинки в розвитку, повна заглибленість у професійну діяльність) [7].

Докладніше розглянемо чинники, що детермінують кризи професійного розвитку. Доцільно буде зауважити загальновідомий факт, що на стадії професійної освіти багато хто із студентів переживає розчарування в професії, яку обрав. В якості детермінант можуть виступати поступові якісні зміни способів виконання діяльності. На стадії первинної професіоналізації настає момент, коли подальший розвиток діяльності, формування її індивідуального стилю неможливий без корінної ломки нормативно схвалюваної діяльності. Особистість повинна зробити професійний вчинок, проявити наднормативну активність або змиритися. Наднормативна професійна активність може виразитися в переході на новий освітньо-кваліфікаційний або творчий рівень виконання діяльності.

В якості чинників, які породжують професійні кризи, можуть виступати соціально-економічні умови життєдіяльності людини: ліквідація підприємства, скорочення робочих місць, незадовільна зарплата, переїзд на нове місце проживання та ін...

Професійні кризи нерідко виникають при вступі в нову посаду, участі в конкурсах на заміщення вакантної посади, атестації і тарифікації фахівців. Нарешті, фактором тривалого кризового явища може стати повна відданість професійній діяльності.

Кризові явища нерідко супроводжуються нечітким усвідомленням рівня своєї професійної компетентності. Іноді спостерігаються кризові явища при більш високому рівні професійної компетентності, ніж потрібно для виконання нормативної роботи. Як наслідок виникає стан професійної апатії і пасивності.

Е. Зеєр виділяє основні чинники криз професійного становлення: наднормативна активність як наслідок незадоволеності своїм становищем, своїм статусом; соціально-економічні умови життєдіяльності людини (скорочення робочих місць, ліквідація підприємства, переїзд); вікові психофізіологічні зміни (погіршення здоров'я, зниження працездатності, синдром «емоційного вигорання»); вступ на нову посаду (а також - участь у конкурсах на заміщення, в атестаціях і т.д.); повна відданість професійній діяльності; зміни в життєдіяльності (зміна місця проживання, перерву в роботі, «службовий роман») [4].

Кризи часто супроводжуються нечітким усвідомленням недостатнього рівня своєї компетентності та професійної безпорадності.

Цікаву точку зору на професійну кризу висловив А. Фонарьов. На його думку, криза є певною індивідно-особистісною формою психологічної регуляції діяльності, після якої людина може піднятися до особистісної форми регуляції (прогрес в розвитку) чи може повернутися до індивідної форми регуляції (регрес у розвитку). Автор зазначає, що в обох випадках виникає нова ціннісна система за допомогою якої можна відновити цілісність особистості і набути смисл життя [8].

Конструктивним виходом із кризи є підвищення професійної кваліфікації, зміна професійного статусу, зміна місця роботи чи перекваліфікація. Професійно-нейтральне ставлення до кризи призводить до професійної стагнації, пасивності та байдужості. Такий фахівець зазвичай прагне реалізувати себе поза професійною діяльністю: у побуті, різних хобі тощо. При проходженні кризи професійної кар'єри посилюється незадоволеність собою, своїм професійним положенням. Виникає потреба у самовизначенні і самоорганізації, простежується протиріччя між бажаною кар'єрою і реальними перспективами. Протягом кризи соціально-професійної самоактуалізації простежується нереалізованість можливості.

Кризи зумовлюються неузгодженістю між очікуваним і досягнутим результатом, ламкою концепції самого себе і побудовою нової системи цінностей. Переживання і вихід з кризи залежить також від кризової ситуації, яка виникає при переході від одного етапу до іншого.

Переживання кризи викликає перебудову психологічної структури особистості, зміна соціально-професійної спрямованості. Породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості. Переживаючи кризу, особистість, як правило, піднімається на більш високий рівень розвитку. Кризи можуть протікати короткочасно, бурхливо або поступово, без яскраво виражених змін професійної поведінки. У будь-якому випадку вони породжують психічну напруженість, незадоволення соціально-професійним середовищем, собою.

Особистість, яка перебуває в ситуації кризи, потребує своєчасної психологічної підтримки та допомоги керівників, друзів. Компетентну допомогу можуть надати практичні психологи. Дієвим засобом подолання криз є тренінг особистісного та професійного зростання. Семінари з вироблення альтернативних сценаріїв професійного становлення, складання психобіографій і траєкторій професійного становлення особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Процес професійного становлення є не тільки цілеспрямованим процесом накопичення нових знань і трансформації старих, але й протиричивим різноспрямованим процесом. Криза провокує до змін в особистості і є ареною на якій особистість шукає шлях до самореалізації.

Отже, здійсненний аналіз наукових підходів щодо розуміння криз професійного розвитку дає змогу зробити такі узагальнення.

Кризи професійного розвитку є закономірними, оскільки вони мають два можливих шляхи вирішення: з одного боку, криза може призвести до особистісної та професійної дезадаптації, коли фахівець не може вирішити свої внутрішні суперечності, втрачає відчуття нового, знижується рівень професіоналізму, простежується внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переосмислення себе, зниження особистісної оцінки, втомленість, виникнення відчуття виснаженості своїх можливостей, а з іншого, – вона може спричинити подальший особистісний та професійний розвиток, це своєрідний «шанс» для людини перейти на вищий рівень професіоналізму.

Криза викликає перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості. Породжуючи психічну напругу, кризи стимулюють професійний розвиток особистості. Зокрема, в кризові періоди відбувається формування, уточнення цілей, упорядкування очікувань. А, як відомо, цілі – серйозні детермінанти людської поведінки, що організовують і систематизують реальність, за допомогою них люди орієнтуються в житті.

Знання психологічних механізмів й особливостей кризових явищ дозволяє враховувати їх, конструктивно долати і супроводжувати. Якість розв'язання криз має велике значення для створення умов подальшого розвитку особистості. Фактично, той чи інший спосіб розв'язання криз визначає подальшу траєкторію розвитку людини. Особистість підіймається на більш високий рівень розвитку переживаючи кризи конструктивно. В умовах зростаючого безробіття людина змушена повторювати окремі стадії внаслідок знову виникаючих проблем професійного самовизначення, професійної перепідготовки, адаптації до нової професії і нового професійного співтовариства. З іншого боку, вікові особливості розвитку індивіда можуть бути пов'язані з виникненням професійних криз та особливостей розвитку на різних етапах становлення професіонала.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні ролі криз у професійному становленні особистості та особливостей умов їх подолання, розробці конкретних корекційних програм з подолання криз професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. — М. : Издво МГУ, 1984. – 200 с.
2. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие / Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряж- ников Н. С. – М. : Изд-во Московского сихолого-социального института, 2004. – 464 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский/ – М. : Педагогика, 1984. – Т4. – 432 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Мир, 2006. – 336 с.
5. Климов Е.А. Психология професионала / Е.А. Климов.- М.- Воронеж, 1996. – 400с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. - М. : Знание, 1996. - 308 с.
7. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обус- ловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2004. — 320 с.
8. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процесе профессионализации / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С 88 – 93.
9. Эриксон *Э. Идентичность: юность и кризи* / Эрик Эриксон /[под общ.ред.А.В. Толстых]. – М.: Прогресс, 1996. – 334с.

References

1. Vasylyuk F. E. Psykholohyya perezhyvanyya / F. E. Vasylyuk. – M. : Yzdvo MHU, 1984. – 200 s.
2. Vachkov Y. V. Vvedenye v professyyu «psykholoh»: Ucheb. posobye / Vachkov Y. V., Hrynshpun Y. B., Pryazh- nykov N. S. – M. : Yzd-vo Moskovskoho sykholoho- sotsyalnoho ynstytuta, 2004. – 464 s.
3. Vyhot·skyy L. S. Sobranye sochynenyy : v 6 t. / L. S. Vyhot·skyy/ – M. : Pedahohyka, 1984. – T4. – 432 s.
4. Zeer É. F. Psykholohyya professyy: Uchebnoe posobye dlya studentov vuzov / É. F. Zeer. — M. : Myr, 2006. — 336 s.
5. Klymov E.A. Psykholohyya profesyonala / E.A. Klymov.- M.- Voronezh, 1996. – 400s.
6. Markova A. K. Psykholohyya professyonalyzma / Aélyta Kapytonovna Markova. - M. : Znanye, 1996. - 308 s.
7. Symanyuk É. É. Psykholohyya professional no obus-lovlennykh kryzysov / É. É. Symanyuk. – M. : Yzdat - stvo Moskovskoho psykholoho-sotsyalnoho ynstytuta, 2004. — 320 s.
8. Fonarev A.R. Formy stanovlenyya lychnosty v protsese professyonalyzatsyy / A.R. Fonarev // Voprosy psykholohyy. – 1997. – №2. – S. 88 – 93.
9. Érykson É. Ydentychnost: yunost y kryzy / Éryk Érykson / [pod obshch.red.A.V. Tolstykh]. – M.: Prohress, 1996. – 334s.

В статье раскрыта сущность и основные теоретические подходы к определению дефиниции «кризис». Проанализированы научные представления о феномене кризисы профессионального становления и их влияние на процесс профессиональной самореализации личности. Изложена характеристика основных направлений изучения данного феномена. Обоснованы основные изменения в личностном развитии, которые дают основу для самореализации. Определены существенные признаки профессионального кризиса, выделены факторы профессиональных кризисов.

***Ключевые слова**: профессиональное становление, кризис профессионального становления, самореализация, самоактуализация, рефлексия.*

Professional formation of a person is a process of development, in which it is possible to identify certain stages. Often the transition from one stage to another is accompanied by crises of professional formation - short periods of cardinal rearrangement of professional consciousness, which are accompanied by changes in the vector of development. The result of the crisis is a certain metamorphosis of the individual, its rebirth, the adoption of a new content of life, new values, a new life strategy, a new image of "ME". The article describes the essence and main theoretical approaches to defining the «crisis» definition. The scientific ideas about the phenomenon of the crisis of professional formation and their influence on the process of professional self-realization of the personality have been analysed. The description of the main directions of study of this phenomenon has been described. The purpose of the article is to analyse the present views of psychologists of the impact of professional development crises on the process of professional self-realization of the individual. The basic changes in personal development, which give the basis for self-realization, have been substantiated. Significant signs of a professional crisis have been determined; the factors of professional crises have been singled out. Crisis phenomena are often accompanied by a fuzzy awareness of the level of their professional competence. Sometimes, there are crisis phenomena at a higher level of professional competence than necessary for normative work. As a result, there is a state of professional apathy and passivity.The crisis calls for the restructuring of the psychological structure of the individual, the change of socio-professional orientation. Creating mental stress, crises stimulate the professional development of personality.

***Key words:** professional formation, crisis of professional formation, self-actualization, self-actualization, reflection.*

УДК 371; 159.98:199.944

Березовська Лариса Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Мателега Євгенія Михайлівна,
студентка ОС «Магістр»,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАДАПТАЦІЯ ОСІБ, ЩО ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Проаналізовано психологічні дослідження соціально-психологічної реадаптації осіб, що постраждали від військових дій, узагальнено досвід соціально-психологічної реадаптації людей після психотравмуючого впливу. Визначено, що система реадаптації має здійснюватись спільно із заходами з психологічної реабілітації та базуватися на двох основних підходах. Представлено заходи з соціально-психологічної реадаптації, що застосовуються у роботі з комбатантами (учасниками бойових дій). Зазначено, що військові психологи здійснюють психологічну реабілітацію як у зоні військових дій, так і в мирний час, у пунктах постійної дислокації частин та підрозділів. Визначено, що технологічного та методичного дана робота в різних умовах має суттєві відмінності.

***Ключові слова**: соціально-психологічна реадаптація, реабілітація, комбатанти, учасники бойових дій, засоби реадаптації.*

Постановка проблеми. За час проведення Державної служби України у справах ветеранів війни та учасників антитерористичної операції на сході України згідно даних АТО на 28.02.2018 року 328 089 осіб мають статус «учасника

бойових дій». За даними Державної служби України у справах ветеранів війни та учасників АТО, впродовж 2015-2017 рр. соціально та професійно адаптувалося 11 950 учасників АТО, психологічну реабілітацію пройшли 12 133 військовослужбовець, які були демобілізовані після участі в АТО, реабілітаційні центри надали соціально-психологічну допомогу 52 988 учасникам АТО та членам їхніх родин. Згідно даних (2015 рік – 11 078 осіб, 2016 рік – 18 370, 2017 рік – 23 540) відмічається тенденція до збільшення кількості учасників АТО та членів їхніх родин, які отримали соціально-психологічну допомогу, що свідчить про нагальну потребу суспільства. Саме тому проблема соціально-психологічної реадаптації набуває особливої значущості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема соціально-психологічної реадаптації осіб, що постраждали від військових дій в сучасній психологічній літературі активно розробляється. Дослідження, що були здійснені раніше в основному були пов'язані з медико-психологічними особливостями реабілітації осіб, що перебували в екстремальних ситуаціях і лише порівняно недавно з'явилися роботи, присвячені прогнозуванню психологічних наслідків локальних військових конфліктів (В.П. Каширін, В.О. Корзунін, О.Г. Маклаков, С.В. Чермянін), соціально-психологічній реадаптації учасників бойових дій (Т.І Єрьоміна, П.П. Іванов, О.Г. Караяні, Ю.Ю. Логінова, В.Н. Смірнов, Н.В. Тарабріна), реабілітації комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів (Н.О. Пономаренко, Р.П. Попелюшко, В.Є. Попов), реабілітації та реадаптації учасників антитерористичної операції (О.Д. Сафін) та ін.

Активний інтерес науковців та практиків до проблеми соціально-психологічної реадаптації осіб, що постраждали від військових дій, в сучасній психологічній літературі спонукав нас до виділення складових процесу соціально-психологічної реадаптації, на які міг би спиратися фахівець у роботі з даними категоріями громадян.

Мета статті: теоретичний аналіз психологічних досліджень, присвячених проблемі соціально-психологічної реадаптації осіб, які постраждали від військових дій.

Результати дослідження. Питання реадаптації та реабілітації осіб, що постраждали від військових дій на даний час в Україні регламентується та здійснюється на основі законодавства. За останні роки прийнято на законодавчому рівні «Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів)», що затверджене Міністерством оборони України від 09.12.2016 року та «Порядок проведення психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції та постраждалих учасників Революції Гідності», що затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 27.12.2017 року. Процес реадаптації в сучасній психології розглядається двояко: або як корінна перебудова функціональних систем особистості в екстраординарних обставинах, або ж як перехід зі стану адаптації в звичних умовах у стан адаптації в нових умовах, що відрізняються від попередніх умов життя і діяльності. Однак, чимало вчених уважають, що цей процес пов'язаний насамперед зі змістовною перебудовою цінностей, цілей, норм і потребово-мотиваційної сфери особистості [3; 12].

Найбільшої уваги теоретико-методологічним та прикладним аспектам проблемі соціально-психологічної реадаптації приділяється військовою психологією. Так, використовуючи поняття «соціальна реабілітація», ряд науковців під ним розуміють процес, що спрямований на забезпечення соціалізації особистості та відновлення до колишнього рівня здоров'я, соціального, статусу, правового становища, морально-психологічної рівноваги та впевненості в собі [1].

Вітчизняними науковцями відмічається, що система реадаптаціїї ветеранів АТО має здійснюватися спільно із заходами із психологічної реабілітації та базуватися на двох основних підходах. Згідно з першим, реабілітація та реадаптація розуміються як відновлення цільового психологічного ресурсу учасників бойових дій. Згідно з другим підходом, реабілітація та реадаптація розуміються як відновлення соціального та психічного статусів комбатанта (учасника бойових дій), а також підвищення його адаптивних можливостей у мирний час [6; 7; 8; 10; 12; 13].

Проблема соціально-психологічної реадаптації, відновлення психіки та організму військовослужбовця після бойових дій набуває актуальності практично негайно після їх закінчення.Найбільш потужно розв'язують дане питання фахівці армії США, де є створене міністерство у справах ветеранів (United States Department of Veterans Affairs) – виконавчий департамент уряду США. У США ефективно функціонує допомога особам, котрі давно страждають на ПТСР, яка виявляється через мережу спеціалізованих громадських установ.

Система реадаптації США будується на установці, що реадаптація починається в зоні бойових дій і при виведенні військ із цієї зони. При цьому акцент робиться на таких аспектах: війська, виведені із зони бойових дій, мають потребу в психологічній підтримці; воякам, котрі повертаються додому, необхідно влаштувати теплий прийом, контекст якого – «ентузіазм, прощення і турбота». Робота з оцінювання психологічного стану вояків і ліквідації психологічних наслідків впливу бойових дій на їхню психіку повинна проводитися під час переформування і передислокації частин. «Втома після бою» може трансформуватися в післятравматичні розлади психіки – це цілком природна реакція людини, яка потрапила в протиприродну ситуацію [9].

О.Г. Караяні вказує на необхідність соціально-психологічної реадаптації – процесу організованого, поступового психологічного повернення учасників бойових дій з війни і безконфліктного, нетравмуючого «вбудовування» їх у систему соціальних зв'язків і відносин мирного часу. Соціально-психологічна реадаптація є складовою психологічної реабілітації – різновиду психологічної допомоги в тій частині, в якій вона спрямовується на відновлення втрачених (порушених) психічних можливостей та здоров'я [5].

Заходи, що проводяться в цьому випадку, охоплюють: спеціальний період життєдіяльності частин і підрозділів, своєрідний «психологічний карантин» («психологічну дезінфекцію»); створення реадаптуючого середовища навколо ветеранів бойових дій в сім'ї, підрозділі, частині; виявлення ветеранів із симптомами посттравматичного стресового розладу і проведення з ними заходів психологічної реабілітації [5].

П.П. Іванов розглядав соціально-психологічну реадаптацію інвалідів бойових дій як цілеспрямований, багаторівневий процес узгодження системи відносин інваліда з потребами (нормами, цінностями, звичаями) соціуму, порушеної внаслідок настання інвалідності, а також реалізації внутрішньоособистісних можливостей в конкретних умовах життєдіяльності за сприятливого емоційного самопочуття реадаптанта [4].

Соціально-психологічна реадаптація інвалідів бойових дій передбачає: виявлення найбільш поширених форм відхилень у психічному стані інвалідів війни; встановлення особливостей впливу відстрочених реакцій в структурі післявоєнних психологічних труднощів інвалідів війни; з'ясування психологічних особливостей соціально-психологічної реадаптації інвалідів війни; процеси корекції неадекватних, дезадаптаційних процесів і поведінкових трансформацій у соціально-психологічному контексті; систему методів соціально-психологічної реадаптації інвалідів війни; вироблення засобів контролю ступеня ефективності соціально-психологічної реадаптації інвалідів війни [4].

Н.Є. Завацька вивчала соціальну реадаптацію особистості в ситуації різких змін умов життя: після повернення з місць позбавлення волі, після участі у збройних конфліктах, звільнення у запас або відставку, після позбавлення залежності від психотропних речовин. Наслідками таких змін є різноманітні порушення в соціальній сфері особистості, виникнення нервово-психічних і сихосоматичних розладів, девіантна поведінка. Основним чинником соціальної реадаптації автор уважає підвищення адаптаційного потенціалу особистості – інтегрального утворення, що об'єднує персональні складові (сферу самосвідомості, індивідуально-

типологічні особливості, емоційно-вольову та мотиваційно-ціннісну сферу особистості) і інтерперсональну складову (психологічну та інструментальну – поради, інформація, матеріальна допомога та ін.) [2]. Соціально-психологічна реадаптація – це кінцевий етап процесу соціально-психологічної реабілітації осіб, що постраждали від військових дій. І є він цілеспрямованим процесом формування нової системи значущих відносин особистості з потребами соціуму, порушеною в результаті психотравмуючого впливу, а також реалізація внутрішньоособистісних можливостей реадаптанта в конкретних умовах життєдіяльності [2].

О.Д. Сафін зазначає, що військові психологи здійснюють психологічну реабілітацію як у зоні бойових дій, так і в мирний час, у пунктах постійної дислокації частин та підрозділів. Ним же зазначається, що технологічно та методично дана робота в різних умовах має суттєві відмінності. Так, в зоні бойових дій психологічна реабілітація безпосередньо пов'язана із психологічною допомогою та підтримкою, а в мирній ситуації вона здійснюється комплексно, разом з медичними заходами, а також повноцінним відпочинком. Що є суттєвим, то вона передбачає роботу зі значимим оточенням (сім'єю), з відновленням соціального статусу на основі матеріально-технічної бази.

Свою діяльність психолог щодо психологічної реабілітації повинен будувати через наступні напрями: організаційна робота (планування діяльності, підготовча й безпосередня робота); психотерапевтичний вплив (цілеспрямована модифікація індивідуально-психологічних параметрів, вербальний і невербальний впливи на когнітивну, емоційно-вольову, мотиваційну сферу особистості, створення комфортних умов військової служби; психодіагностика (виявлення психологічних характеристик комбатантів, військових колективів і різних аспектів військової служби); психологічне консультування (спільне виявлення причин і вад існуючих станів; консультування (планомірний прийом комбатантів, членів їхніх сімей); психопрофілактика (запобігання небажаних проявів психіки учасника бойових дій; психокорекція (цілеспрямований вплив на особистість і психіку комбатанта з метою зміни, зміцнення або формування необхідних якостей); робота із сім'ями осіб, які повернулись із зони АТО. Дана робота психологом здійснюється в індивідуальних та групових формах (індивідуальні бесіди з комбатантами (учасниками бойових дій), індивідуальні консультації, тренінги, просвітницькі лекції) [12].

Щодо соціально-психологічної реадаптації, то така робота має на меті здійснення інтеграції комбатанта (учасника бойових дій) в громадянське суспільство з тим, щоб повернути його з пограничної ситуації до соціальної норми, стабілізувати соціальний статус, спрямувати особистісні ресурси на активну побудову соціальної реальності, в якій він опинився після повернення із зони АТО, бути спроможним реалізувати особисті, майнові, політичні права, соціальні інтереси, отримати необхідні освітні, соціальні та житлові послуги, психологічну підтримку Психологічна реадаптація до нового життєвого середовища містить такі рівні, як: соціально-психологічна компенсація кризового стану демобілізованих комбатантів чи тих військовослужбовців, які повернулися із зони АТО до місць постійної дислокації своїх частин і продовжують службу; корекція ціннісно-нормативних засад поведінки; формування оптимальних поведінкових стратегій [12].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз психологічних досліджень, присвячених проблемі соціально-психологічної реадаптації осіб, що постраждали від військових дій, дозволив зробити низку узагальнень. Соціально-психологічна реадаптація – це цілеспрямований процес формування нової системи значущих відносин особистості з потребами соціуму, порушеною в результаті психотравмуючого впливу, а також реалізація внутрішньо особистісних можливостей реадаптанта в конкретних умовах життєдіяльності. Соціально-психологічна реадаптація – це кінцевий етап процесу соціально-психологічної реабілітації осіб, що постраждали від військових дій.

Перспектива дослідження в опрацюванні діагностичних та корекційних засобів соціально-психологічної реадаптації осіб, що постраждали від військових дій, а також у визначенні психологічних характеристик, що стануть основою планування та проведення реадаптаційних заходів.

Список використаних джерел

1. Бабенко Е.Ю. Социальная реадаптация инвалидов: экспликация понятия / Е.Ю. Бабенко // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. – 2012. – № 1. – С. 159–164.
2. Еремина Т.И. Социально-психологическая адаптация граждан, принимавших участие в боевых действиях / Т.И. Еремина, Н.П. Крюков, Ю.Ю. Логинова. – Саратов: ПМУЙ, 2002. – 60 с.
3. Завацька Н.Є. Психологічні основи соціальної реадаптації особистості зрілого віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Н.Є. Завацька. – К., 2010 – 54 с.
4. Иванов П.П. Социально-психологическая реадаптация инвалидов боевых действий: дис. кандидата психол. наук: 19.00.05 / Петр Петрович Иванов. – М., 2004. – 138 с.
5. Караяни А.Г. Прикладная военная психология / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.
6. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О. М. Кокун; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 31 с.
7. Кондрюкова В.В. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців силових структур, звільнених у запас : навчально-методичний посібник / В. В. Кондрюкова, І. М. Слюсар. – К. : Гнозис, 2013. – 116 с.
8. Корольчук М. С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності / М. С. Корольчук // Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. – Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. – К. : Правові джерела, 2002. – Вип. 2. – С. 191–211.
9. Лесков В.О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.О. Лесков // Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
10. Потапчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: монографія / Є. М. Потапчук. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України, 2004. – 319 с.
11. Решетников М.М. Адаптация и реадаптация как социально-психологическая проблема / М.М. Решетников, С.В. Чермянин, В.А. Корзунин // Философские науки. – 2005. – № 10. – С. 31–44.
12. Сафін О.Д. Основні підходи до функціонування системи психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції / О.Д. Сафін // Наука і оборона, 2016. – №1. – С. 24–30.
13. Стасюк В. Психологічна допомога військовослужбовцям у бойовий та післябойовий період / В. Стасюк // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 137–140.

References

1. Babenko, Ye.Yu., 2012. Sotsialnaya readaptatsiya invalidov: eksplikatsiya ponyatiya [Social rehadaptation of challenged people: explification of the concept]. Bulletin of the South Russian State Technical University. № 1. p. 159-164.

2. Yeremina, T.I., 2002. Sotsialno-psikhologicheskaya adaptatsiya grazhdan, prinimavshikh uchastie v boevykh deystviyakh [Social and psychological adaptation of citizens, participating in military actions]. Saratov: PMUY.

3. Zavatska, N.Ie., 2010. Psykholohichni osnovy sotsialnoi readaptatsii osobystosti zriloho viku [Psychological basis of of social rehadaptation of personality of mature age] the dissertation author's abstract for the degree of doctor of psychological sciences: specialty 19.00.05 «Social Psychology; psychology of social work». KiISSNev.

4. Ivanov. P.P., 2004. Sotsialno-psikhologicheskaya readaptatsiya invalidov boevykh deystviy [Social and psychological rehadaptation of challenged people who have suffered from war] the dissertation of the candidate of psychological sciences: specialty 19.00.05 «Social Psychology; psychology of social work». Moscow.

5. Karayani, A.G., 2006, Prikladnaya voennaya psikhologiya [Applied military psychology] St. Petersburg: Peter.

6. Kokun, O.M., 2004, Optymizatsiia adaptatsiinyx mozhlyvoctei liudyny u pcyxofiziolohichnomu zabezpechenni diialnocti [Optimization of adaptive abilities of a person in psychological and physiologica support of activity]: Postgraduate Diploma of Doctor of Psychology. K.

7. Kondriukova, V.V., 2013. Cotsialno-pcyxolohichna adaptatsiia viickovocluzhbovtsiv cylovyx ctruktur, zvilnenyx u zapac [Social and psychological adaptation of retired military servants] nvchalno-mehodicheskiy podbnik. K. : Hnozyc.

8. Korolchuk, M.C., 2002. Adaptatsiia ta yii znachennia v cyctemi pcyxofiziolohichnoho zabezpechennia diialnocti [Adaptation and its significance in the system of psychological and physiological support of activity].The assistant of the Naukoffic Department of the Kyiv City Intercontinental University. Critique: Educational Nurses. Philosophical sciences. K.: Giving a jerel. Vyp. 2. p. 191–211.

9. Leckov, V.O., 2008. Cotsialno-pcyxolohichna reabilitatsiia viickovocluzhbovtsiv iz raioniv viickovyx konfliktiv [Social and psychological rehabilitation of military servants from areas of war conflicts] : postgraduate diploma of candidate of psychological sciences - X'Mel'nyts'kyi.

10. Potapchuk, Ye.M., 2004. Teoriia ta praktyka zberezhennia pcyxichnoho zdorovia viickovocluzhbovtsiv [Theory and practice of keeping psychical health of military servants] Monograph: X'Mel'nitsky: View of the National Academy of Sciences of the Department of Prison Service of Ukrane.

11. Reshetnikov, M.M., 2005. Adaptatsiya i readaptatsiya kak sotsialno-psikhologicheskaya problema [Adaptation and rehadaptation as social and psychological problem]. № 10. p. 31–44.

12. Safin, O.D., 2016. Ocnovni pidxody do funktsionuvannia cyctemy psykholohichnoi reabilitatsii uchacnykiv antyteroryctychnoi operatsii [Basic approaches to the functioning of the system of psychological rehabilitation of people who took part in anti-therorist operation]. Naha i obroṇo. №1. p. 24–30.

13. Ctaciuk, V., 2006. Pcyxolohichna dopomoha viickovocluzhbovtsiam u boiovyi ta picliaboiovyi period [Psychological assistance to military servants in war and post-war period] Pcyxolohiya i cucpilctvo. № 2. p. 137–140.

Проанализированы психологические исследования социально-психологической реадаптации лиц, пострадавших от военных действий, обобщен опыт социально-психологической реадаптации людей после психотравмирующего воздействия. Определено, что система реадаптации должна осуществляться совместно с мероприятиями по психологической реабилитации и базироваться на двух основных подходах. Представлены мероприятия по социально-психологической реадаптации, применяемые в работе с комбатантами (участниками боевых действий), пострадавших от боевых действий. Отмечено, что военные психологи осуществляют психологическую реабилитацию как в зоне военных действий, так и в мирное время, в пунктах постоянной дислокации частей и подразделений. Определено, что технологически и методически данная работа в различных условиях имеет различия.

***Ключевые слова**: социально-психологическая реадаптация, реабилитация, комбатанты, участники боевых действий, средства реадаптации.*

The article highlights the problem of social and psychological rehabilitation of people who have suffered from war. The analysis of psychological researches on social-psychological readaptation is carried out, the experience of social-psychological re-adaptation of people after the traumatic influence is generalized. The law basis for rehabilitation and readaptation has been determined. The system of readaptation of people who have suffered from war has been defined. The first approach involves the immediate restoration of the psychological resource of the military action participant, the second is the restoration of the social and psychological status of the combatants, as well as the advancement of its effective support in peacetime. The measures on social and psychological rehabilitation, which are used in work with people (combatants) who have suffered from hostilities, are presented. It is noted that military psychologists carry out psychological rehabilitation both in the zone of hostilities, and in peacetime, at the points of permanent disposition of units and units. It is determined, that technological and methodical work in different conditions has significant differences. It is determined that the psychologist should establish his activity through the following directions: organizational organization, psychotherapeutic influence, psychodiagnostics, psychological counseling, psychoprophylaxis, psychocorrection. The perspective of the research, which consists in working out of diagnostic and correctional means of social-psychological re-adaptation of the victims of military actions, as well as in determining the psychological characteristics that will become the basis for planning and carrying out of adaptation measures, is presented.

***Key words**: socio-psychological rehabilitation, rehabilitation, combatants, means of rehabilitation.*

УДК 37.015.3(045)

Штифурак Віра Євгенівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Штифурак Володимир Сергійович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНЕ СПРИЯННЯ ПОДОЛАННЮ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Інтенсивно комунікуючи у соціальних мережах, майбутні фахівці виявляють неспроможність долати комунікативні бар'єри в умовах реального спілкування. У статті виокремлено основні причини та види комунікативних бар'єрів у діяльності менеджерів. Узагальнено результати проведених діагностичних процедур, запропоновано техніки корекційного впливу. Основна стратегія психологічного сприяння спрямована на обґрунтування доцільності розвитку емоційного інтелекту, що включає такі сфери: активне слухання та ефективне висловлювання.

***Ключові слова:** професійне становлення, майбутні менеджери, комунікативні бар'єри, навички спілкування, процес прийняття рішення.*

Постановка проблеми. Професійний розвиток майбутніх фахівців різних галузей розглядається як невід'ємна частина особистісного розвитку, в основі якого лежить принцип саморозвитку. Тому серйозного наукового аналізу потребує концептуальна сутність моделі фахівця. Всі дослідники означеної проблеми одностайні в тому, що дана категорія є визначальною, оскільки започатковує ціль, до досягнення якої слід прагнути в процесі практичної діяльності вищої школи.

Сучасні дослідники аналіз власне професійного самовизначення все більше пов'язують із особистісними аспектами, оскільки студентська молодь стає відповідно до своїх психофізіологічних особливостей та набутого соціального досвіду провідним соціальним суб'єктом, зважаючи на засвоєні соціальні цінності, норми та моделі поведінки, що дає змогу прослідкувати динаміку подальшого професійного становлення. Зміст і структура професійної діяльності, якою опановують здобувачі вищої освіти, в тому числі майбутні менеджери, доповнюються вивченням індивідуально-психологічних особливостей майбутнього фахівця та його психофізіологічних якостей. Слід пам'ятати, що, незважаючи на вибір студентами конкретного навчального закладу, їхні професійні наміри часто ще нестійкі, професійні очікування непевні. При низькому рівні професійної спрямованості, інтересу до майбутньої діяльності або взагалі немає, або він досить пасивний. За таких умов може проявлятись чимала кількість перешкод на шляху професійного становлення, в тому числі і комунікативного характеру, що потребує вчасного виявлення і корекції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичному обґрунтуванню технологій, орієнтованих на гармонійне становлення особистості у процесі оволодіння суспільним досвідом, сприяли моделі розвитку, зокрема: вільна (В.Біблер, Ф.Кумбс, Ч.Сільберман, Р. Штейнер), особистісна (І.Бех, Л.Занков В.Кремень, О.Савченко), розвивальна (Г.Костюк, В.Давидов, С.Максименко, А.Петровський), формуюча (В.Галузяк, П.Гальперін, Ю.Гільбух Н.Тализіна, І.Шнайдер,), продуктивного навчання (І.Бем, В.Ільченко, Н.Мойсеюк, О.Мороз,), професійного становлення в умовах інформаційного суспільства (О. Білик, Г.Бортко, Р. Гуревич, Н. Марчук, А.Рижанова,).

У цьому контексті варто виділити проблему соціального становлення майбутніх фахівців у зв'язку із тими процесами, що відбуваються в соціокультурному просторі інформаційного суспільства, де зростає роль стихійної соціалізації у віртуальному просторі, а, отже, актуалізується роль вищих закладів освіти, які є практично єдиним агентом соціального становлення, що реалізує певну програму соціально контрольованої соціалізації. Для сучасних студентів, як майбутніх фахівців, важливо не лише навчитись працювати у соціокультурному просторі інформаційного суспільства, а й бути готовим жити в ньому, піклуючись про збереження тих особистісних якостей, які допоможуть долати наслідки глобалізації та інформатизації суспільства [1, с.69]. Інтенсивно комунікуючи у соціальних мережах, майбутні фахівці виявляють неспроможність долати комунікативні бар'єри в умовах реального спілкування.

Мета статті: обґрунтувати доцільність психологічного сприяння подоланню комунікативних бар'єрів у процесі професійного становлення майбутніх менеджерів. Завдання статті: 1) узагальнити причини та види комунікативних бар'єрів, які можуть виникати у професійній діяльності менеджерів; 2) інтерпретувати результати проведених діагностичних процедур у процесі фахового становлення майбутніх менеджерів та обґрунтувати психологічне призначення корекційних процедур.

Результати дослідження. Для ефективного функціонування будь–якої організації необхідно забезпечити належні комунікативні зв'язки. Водночас, за даними управлінської практики можна констатувати, що створення ефективної надійної системи обміну інформацією, яка б відповідала вимогам повноти, достатності, оперативності, гнучкості – це одна з найактуальніших проблем професійної діяльності менеджерів організацій. Найчастіше причиною низької ефективності комунікації є ігнорування того факту, що комунікація – це обмін, у якому кожному належить активна роль. При цьому суб'єкти спілкування можуть мати різні рівні обізнаності із проблемою, освідченності, різний соціальний досвід і неоднакові потреби, що визначатиме здатність усвідомити смисл комунікативного повідомлення.

З-поміж явищ, що ускладнюють спілкування в організації, а то і призводять до його повного блокування, виокремлюють комунікативні бар'єри, як психологічні перешкоди, що виникають на шляху передачі та отримання інформації. Виникають вони на макро- і мікрорівнях. Макробар'єри пов'язані з середовищем, у якому відбуваються міжособистісна взаємодія, комунікативний процес. Проявляються вони в інформаційному перевантаженні (великий обсяг інформації знецінює її зміст), великій кількості носіїв інформації (Інтернет – ресурси, газети, телебачення, конференції, звіти), використанні інформації (ексклюзивні дані, доступ до обмеженої, призначеної для внутрішнього користування інформації).

Мікробар'єри створюють індивідуальні відмінності, що включають особливості інтелекту учасників спілкування, різне розуміння предмета обговорення, не однакове володіння понятійним апаратом з певної галузі знань, відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування. За психологічною природою такі бар'єри вказують на існування внутрішньої системи психологічного захисту від небажаної та такої, що може сприйматись як загрозлива, інформації. Психологічна перешкода, яку саме так оцінює реципієнт, може мати різну прозорість від чого залежатиме «величина» бар'єру [3, с.507]. Основними параметрами психологічних бар'єрів є: їх складові (сукупність факторів, на підставі яких було виявлене негативне, упереджене ставлення до інформації); - охватність (частка працівників, для яких характерним є таке ставлення); міра негативного ставлення; характер психологічного бар'єру (конкретні форми його проявлення) [2, с. 64].

Пов'язані із комунікативними особливостями учасників взаємодії комунікативні бар'єри можуть виникати внаслідок особливих психологічних взаємин між партнерами (антипатія, недовіра, байдуже ставлення). Специфіка дії полягає в тому, що абсолютно істинна інформація може стати неприйнятною, а хибна – прийнятною. Важливо з'ясувати, за яких умов конкретний канал інформації може бути заблокований, а також виявити сукупність засобів, які допомагають адекватно приймати інформацію і послаблюють дію різних перепон.

У нашому випадку науково – практичний інтерес становлять суто психологічні бар'єри, причиною яких є індивідуально – психологічні особливості, які за певних умов можуть провокувати комунікативні бар'єри та перешкоджати успішному виконанню професійних дій. Психологічна перешкода, яку реципієнт встановлює на шляху небажаної, небезпечної інформації, може мати різну щільність. Непрозорим бар'єром є уникання – намагання не спілкуватися з будь-ким, цуратися когось. Утекти від небажаної інформації та її впливу можливо як фізично (уникання виключає контакт з носієм такої інформації), так і психологічно (забування інформації або «заглиблення в себе» у процесі слухання). Встановлення перешкод на шляху спілкування та способів їх подолання сприяє досягненню мети спілкування, поліпшенню психологічного клімату і взаємодії між співробітниками, що є одним із функціональних обов'язків менеджерів організацій.

Комунікативними бар'єрами може бути використання стандартних, не особливо значущих фраз, якими розпочинається, або завершується розмова. Розглянемо часто вживане «між іншим» Це своєрідне вибачення за недоречність. Дане кліше може мати інші форми: «до речі», «допоки не забув», «я тут тільки-що подумав». Всі вони мають на меті приховати важливість того, що співрозмовник готовий сказати.

Аналогічно до кліше у мові можуть використовуватись мета – слова, які вказують на намір приховати правду, або спрямувати бесіду в інше русло. Тому слова «чесно кажучи», «по правді», «якщо бути щирим швидше засвідчують не бажання бути правдивим, чесним і відвертим. Наприклад, фразу «Чесно

кажучи, це краще із того, що я можу вам запропонувати», варто розуміти як «Це, звичайно не найкраща пропозиція, але можливо все-таки повірите мені.» Фраза «Я тебе ціную» більше заслуговує на довір'я, аніж «Я насправді тебе ціную».

Слово «спробую» найчастіше використовують люди, які звикли до невдач. Вони прагнуть наперед повідомити, що можуть і не досягти успіху у справі, яку ви їм довірили, або ж навіть програмують невдачу. Фрази: «Ми прикладемо максимум зусиль», «Подивимось, що можна буде зробити» – це випробуваний стиль менеджера, який прагне якомога швидше завершити розмову і психологічно не налаштований на плідну співпрацю.

У професійному спілкуванні менеджери з'ясовують загальний контекст та регулюють індивідуальну поведінку в процесі реалізації суттєвих завдань комунікації. Усе це потребує належної сформованості навичок спілкування, з – поміж яких виділяють, насамперед, такі: чуйність і розуміння інших як здатність почути, вислухати відокремити головне від другорядного; якщо така здатність не розвинута, тоді переважають здогадки, приписування своїх думок іншим; чіткість і виразність у викладенні власних думок, тобто недвозначність, коротке і лаконічно сформульоване повідомлення, що не сумісне із натяками, надмірно образним висловлюванням; впливовість, яка проявляється у здатності перехопити ініціативу у розмові, змінити стан співбесідника, прихилити до своєї позиції, або ж у протилежному вияві, це безініціативність, не спроможність пропонувати нові варіанти у розгляді проблеми. Вказані психологічні параметри мають важливе значення в діяльності менеджера, особливо на етапі прийняття управлінських рішень. У цьому зв'язку інтерес становить особистісний профіль прийнятих рішень тобто, встановлення виду тактики пошуку і способу прийняття рішення менеджером. Це реальна перевірка рівня сформованості спілкувальних умінь менеджерів та наявності комунікативних бар'єрів і вироблених стратегій їх подолання.

У процесі аналізу виробничих ситуацій здобувачами вищої освіти спеціальності «менеджмент туристичної галузі» та «менеджмент (управління освітніми закладами)» були виявлені такі типи прийняття рішення як: поміркований, імпульсивний, застережливий, ризикований, обачний. Було проведено діагностичні процедури з метою виявлення індивідуальної пріоритетності майбутніх менеджерів у виборі конкретних типів. Учасниками пілотажного дослідження були 105 здобувачів вищої освіти Вінницького торговельно- економічного інституту Київського національного торговельно – економічного університету та 27 магістрів спеціальності «Менеджмент (управління освітніми закладами)» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж 2016 – 2017 н. р. Майбутні менеджери на основі опису кожного типу мали вказати, який із них вважають оптимальним і чому. На другому етапі учасники дослідження обґрунтовували перелік комунікативних бар'єрів, які могли б бути перепоною реалізації вибраної тактики у процесі прийняття управлінських рішень. Заключний етап – це самоаналіз особистісних якостей та сформованих спілкувальних умінь і їх співставлення із вимогами професійної ситуації, яка полягає у необхідності прийняття адекватного управлінського рішення.

За нашими даними 57% опитаних надали перевагу поміркованому типу; 23,6% – застережливому; 13,5% – ризикованому; 3,5 – обачному; 2,4% – імпульсивному. Таким чином, 57% майбутніх менеджерів бажали б у процесі прийняття рішень використовувати поміркований тип, переваги якого вбачали у тому, що пропозиція і перевірка гіпотез є однаково значущими для менеджера. Застережливий тип (23,6%), це – старанне оцінювання гіпотез, критичність, що має гарантувати успіх ретельною підготовкою рішення; 13,5% (ризикований варіант) вважають, що в умовах конкуренції необхідно діяти швидко і бути готовим як до виграшу, так і до програшу. Обачний пошук можливого рішення, який розтягнутий у часі, має гарантувати бажаний результат. Такої думки дотримуються 3,5% опитаних. Імпульсивний варіант рішення вибрали 2,4% майбутніх менеджерів, вказуючи при цьому на його неефективність, але пояснювали свій вибір сформованими особистісними рисами характеру.

Майбутні менеджери у самозвітах виокремили такі комунікативні бар'єри: домислювання, перекручування, втрата інформації; ігнорування думки інших; переважання критичних суджень; поспішність, багатослівність, втрата логічної послідовності у висловлюваннях; прогнозування негативних наслідків власних дій; неспроможність переконувати, вчасно наводити необхідні факти та аргументувати доцільність висловленої пропозиції, невмінням висловити думку точно і лаконічно, узагальнювати висловлені думки.

З метою подолання комунікативних бар'єрів були використані елементи активного соціально – психологічного навчання у межах занять корекційної групи, до складу якої входили 23 студенти названих закладів вищої освіти, які виявили особливу зацікавленість процесом самопізнання. Майбутнім менеджерам пропонувались форми роботи, спрямовані на розвиток уміння використовувати власні ресурси у процесі вирішення утруднених ситуацій і передачі позитивного досвіду комунікації іншим. Основна стратегія корекційної роботи була спрямована на з'ясування сутності та обґрунтування доцільності розвитку емоційного інтелекту як здатності прислухатись до власних почуттів, контролювати сильні прояви емоцій та уміння приймати виважені рішення. Учасникам занять було рекомендовано познайомитись із прийомами ефективного спілкування, що включає дві взаємопов'язані сторони: активне слухання та ефективне висловлювання [5, с.133 – 135].

Коли у процесі комунікації виникає непорозуміння, доречно вдатись до психологічно обґрунтованих механізмів: емпатії (здатність відчути внутрішній стан іншої людини), валідизації (визнання права на існування почуттів іншого), пояснення (використання відкритих запитань: що, де, коли, як, чому), узагальнення (забезпечення зворотного зв'язку тому, хто розповідає про себе) [4, с. 207]. Таким чином, активне слухання зумовлює прагнення співрозмовника бути відкритим у спілкуванні.

Не менш важливим є ефективне висловлювання, яке потребує активізації механізмів рефлексії, що дає змогу краще зрозуміти свій стан, подивитись на утруднене спілкування, яке викликане дією комунікативних бар'єрів, зі сторони. Рефлексивні процеси починають діяти, коли людина задає собі подібні запитання: «Що це за ситуація? Як я в ній почуваюся? Які думки зумовлюють саме ці переживання?».

Якщо активне слухання багато в чому базується на зворотному зв'язку, то ефективне висловлювання – на здатності використовувати «Я – повідомлення», що пов'язане із готовністю усвідомлювати свій емоційний стан у конкретний момент життя. Учасникам занять було запропоновано систему психодіагностичних вправ, мета яких полягала у з'ясуванні наявності комунікативних бар'єрів. Наводимо приклад окремих із них. Доведено, що зміна інтонаційного наголосу може докорінно змінити зміст сказаного. Якщо прочитати запропоновані фрази, щоразу змінюючи наголос на наступному слові, то значення їх також змінюватиметься. Фрази звучать так: «Я повинен одержати цю роботу», «Наша група сьогодні працювала добре», «Разом можна досягти кращих результатів». Стає зрозумілим, як можна модифікувати інформацію, якщо по-різному наголошувати слова. При цьому обов'язково змінюватиметься підтекст промовленого, що і може бути причиною комунікативних бар'єрів.

У роботі із майбутніми менеджерами успішно була реалізована методика незакінчених речень. Учасникам пропонувалося кілька разів повторити фразу: «Інші бачать мене…». Легко включалися у роботу ті, хто більше налаштований на відкриту комунікацію. Утруднення мали ті, хто надміру залежить від думки інших. Подібна робота поєднує елементи психодіагностики і корекції. Підсумкова рефлексія підтвердила готовність майбутніх менеджерів діяти збалансовано на етапі прийняття управлінських рішень, зважаючи на власні інтереси та наміри співучасників комунікативного процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Професійне спілкування менеджерів – це складний багатогранний процес розвитку контактів у виробничій сфері. Його учасники готові досягати конкретних цілей, тому важливо, щоб у процесі комунікації не виникало бар'єрів різного типу. Продуктивною є зорієнтованість майбутніх менеджерів на всебічну діагностику власних стереотипів взаємодії, бажання з'ясувати причини сформованих деструктивних проявів та бути мотивованими до різнопланової корекційної роботи з метою їх подолання. Перспективи подальших досліджень пов'язані із встановленням чинників професійного саморозвитку та кар'єрного зростання майбутніх фахівців з використанням досвіду підготовки менеджерів зарубіжних країн.

Список використаних джерел

1. Білик О.М. Соціалізація іноземних студентів в освітньо – культурному середовищі вищого навчального закладу України: монографія / О.М. Білик. – Харків: Майдан, 2016. – 336 с.

2. Дунець Л.М. Психологія спілкування : Навчальний посібник для студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Практична психологія» / Л.М. Дунець – Хмельницький : ТУП, 2003. – 142 с.

3. Чередниченко И.П. Психология управления / Серия «Учебники для высшей школы» / Чередниченко И.П., Теплых Н.В.. – Ростов – на – Дону : Феникс, 2004. 608с.

4. Штифурак В.Є. Психологія управління та конфліктологія: навчальний посібник. / В.Є. Штифурак. – Вінниця: Видавничо – редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2017.- 252с.

5. Штифурак В.С. Теорія і практика групової роботи: Навч.–метод. посіб. / В.С. Штифурак, Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. - 198с.

References

1. Bilyk O.M. Sotsializatsiia inozemnykh studentiv v osvitno – kulturnomu seredovyshchi vyshchoho navchalnoho zakladu Ukrainy [Socialization of Foreign Students in Educational and Cultural Environment of Higher Education Institutions of Ukraine] : monohrafiia / O.M. Bilyk. – Kh. : Maidan, 2016. (ukr).

2. Dunets L.M. Psykholohiia spilkuvannia [Psychology of Communication] : Navchalnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnostei «Sotsialna pedahohika» ta «Praktychna psykholohiia». – Khmelnytskyi : TUP, 2003. (ukr).

3. Cherednychenko Y.P., Teplykh N.V. Psykholohyia upravlenyia [Psychology of Management] / Seryia «Uchebnyky dlia vysshei shkoly». – Rostov – na – Donu : Fenyks, 2004.(rus).

4. Shtyfurak V.Ie. Psykholohiia upravlinnia ta konfliktolohiia [Psychology of Management and Conflictology] : navchalnyi posibnyk. / V.Ie. Shtyfurak. – Vinnytsia: Vydavnycho – redaktsiinyi viddil VTEI KNTEU, 2017. (ukr).

5. Shtyfurak V.S. Teoriia i praktyka hrupovoi roboty [Theory and Practice of Group Work] : Navch. – metod. posib. / V.S. Shtyfurak, Vinnytsia : TOV firma «Planer», 2012. (ukr).

Интенсивная коммуникация в социальной сети будущих специалистов оказывается не гарантирует способности преодолевать коммуникативные барьеры в условиях реального общения. В статье выделены главные причины и виды коммуникативных барьеров в деятельности менеджеров. Обобщены результаты проведенных диагностических процедур, предложены техники коррекционного влияния. Главная стратегия психологического сопровождения направлена на обоснование необходимости развития эмоционального интеллекта, что предполагает активное слушание и эффективное высказывание.

***Ключевые слова**: профессиональное становление, будущие менеджеры, коммуникативные барьеры, навыки общения, процесс принятия решений.*

Communicating intensively in social networks, future skilled workers find it difficult to overcome communicative barriers within the real communication.In this context, it is worth to highlight the problem of social development of future skilled workers in the regard of the processes occurring in the socio-cultural sphere of the information-oriented society.The results of performed diagnostic procedures are synthesized in order to identify the indicated barriers.Accordingly, the personal profile of the decisions made is of great interest, namely the identifying of the type of a retrieval tactic and the way of decision-making by the manager.This is an objective examination of the level of formed communication skills of managers and the existence of communicative barriers and strategies of their overcoming.In the process of analyzing the manufacturing situations by the students in the specialty "Tourism Management" and "Management (Management of Educational Institutions)", the following types of decision-makings were identified, as: moderate, impulsive, preventive, risky, cautious.Diagnostic procedures of identifying the individual priority of future managers in the choice of specific types of management decision-makings were conducted.In order to overcome the identified communicative barriers the elements of active social and psychological training within the classes of the corrective group were used.The forms of training aimed at developing the ability to use the personal resources in solving difficult situations and transferring the positive communication experience to others were offered to future managers.The main strategy of corrective work was directed to find out the significance and substantiate the necessity of the emotional intelligence`s development as the ability to go with ones feelings, control the strong emotional expressions and the ability to make adequate decisions.The participants were encouraged to get acquainted with methods of effective communication, which includes two interrelated spheres: active listening and effective talk.The final reflection confirmed the readiness of future managers to act in a balanced way at the stage of making managerial decisions, taking into account their own interests and intentions of the partners within the communicative process.The orientation of future managers to comprehensive diagnosis of their own interactive stereotypes, the desire to find out the causes of the formed destructive performance and be motivated to diverse corrective work to their overcoming is turned to be productive and contributes to professional growth.

***Key words:** professional development, future managers, communicative barriers, communication skills, decision-making process.*

«Науковий вісник Мукачівського державного університету.
Серія «Педагогіка та психологія».

Результати наукових досліджень публікуються за напрямами:

- **Педагогічна теорія та історія педагогіки**
- **Професіоналізація та диверсифікація вищої школи**
- **Розвиток особистості та освітні технології**
- **Психолого-педагогічна комунікація**
- **Компаративна педагогіка і психологія**
- **Педагогічна та вікова психологія**
- **Організаційна психологія та психологія праці**

До друку приймаються статті, які раніше не публікувалися та не були передані для публікації в інші видання (у тому числі електронні).

Обсяг статті разом зі списком використаних джерел, таблицями, схемами, анотаціями тощо повинен бути не менше 6 сторінок та не перевищувати 12 сторінок (ф. А4) – 0,3-0,6 друк. арк. (13-26 тис. знаків).

Порядок розміщення складових елементів у статті (з абзацу, через пустий рядок):

- **індекс УДК** (на початку ліворуч) шрифт Times New Roman, 14 кеглем (виділити жирним прямим);
- **дані про автора** (праворуч) – прізвище, ім'я та по батькові (у називному відмінку); шрифт Times New Roman, 14 кегль (виділити жирним прямим);
- **науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи** (без скорочень), іноземні автори вказують також назву країни; шрифт Times New Roman, 14 кегль (курсив);
- **назва статті** (по центру); шрифт Times New Roman, 14 кегль (виділити жирним прямим);
- **анотації:** *українською і російською* мовами, обсягом 7-8 рядків; *англійською* мовою - у формі реферату, який має охоплювати не менше 250 слів (2000 знаків з пробілами) і висвітлювати такі структурні питання: прізвище та ініціали, тему статті, методику дослідження, результати; шрифт Times New Roman, 14 кегль (курсив), розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см;
- **ключові слова** (від п'яти до десяти); шрифт Times New Roman, 14 кегль (курсив), виключка по ширині, абзацний відступ 1,0 см; ключові слова не повинні повторювати назву статті;
- **текст статті:** шрифт Times New Roman, 14 кегль через 1,5 інтервал; верхній, нижній, лівий та правий береги – 2 см, розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см. Слова друкуються без переносів. Всі нетекстові об'єкти створюються вбудованими засобами Microsoft Word (об'єкти повинні бути згрупованими). Формули - за допомогою редактора Equation. Ілюстрації дозволяється розміщувати в тексті статті, подавати у вигляді файлів у форматі TIFF, JPG, PCX (з роздільною здатністю не менше 300 dpi) або на окремих аркушах. Рекомендований розмір шрифту для об'єктів, що вміщують текст та таблиці – шрифт Times New Roman, 10 кеглем.

Структура статті повинна включати такі складові:

1. *Постановка проблеми.*
2. *Аналіз останніх досліджень і публікацій.*
3. *Мета статті (постановка завдання).*
4. *Результати дослідження.*
5. *Висновки і перспективи подальших досліджень.*

- **список використаних джерел** (не менше 5 найменувань), оформлений відповідно до стандартів (ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) шрифт Times New Roman, 12 кеглем, розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см.;

Якщо стаття має одноосібного автора, який не має наукового ступеню, окремо від файлу статті на електронну пошту журналу має бути надіслано в графічному форматі відсканована рецензію наукового керівника, засвідчену підписом та печаткою. На статтю, автор якої має науковий ступінь кандидата наук, рецензію здійснює доктор наук. Відсканований варіант рецензії подається разом зі статтею.

До статті на окремій сторінці (окремим файлом) подаються загальні відомості та контактні дані автора (кожного з авторів) згідно таблиці.

ПІБ	
Науковий ступінь	
Вчене звання	
Посада	
Місце роботи	
Адреса (з індексом)	
Телефон/Факс	
E-mail	
Тематичний напрям дослідження	

Стаття надсилається до редакції електронною поштою за адресою: **ppmsu2015@ukr.net.**

Матеріали друкуються мовою оригіналу. Відповідальність за викладений матеріал несуть автори статей. Редакція залишає за собою право проводити редакційну правку рукопису. Рецензування проводиться не пізніше 2-х тижнів з моменту отримання матеріалів. Про включення статті у номер та умови оплати буде повідомлено додатково.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

№ 1 (7)’ 2018

Заснований у 2015 р. Виходить двічі на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія КВ №21347-11147Р від 24.03.2015 р.

Технічний секретар Мороз І.Ф.

Підписано до друку 11.05.2018 р. Формат 60*84/8.
Умовн. друк. арк. 29,85. Зам. № 53. Тираж 150 примірників

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс:(03131) 3-13-43, 2-11-09.E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.