

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет**

**Наукові записки
Бердянського державного
педагогічного університету**

Серія: Педагогічні науки



Випуск 1

**Бердянськ
2019**

УДК 378.001.89(082)
ББК 74.480.46я5
Н 34

ISSN 2412-9208
ICV 2017: 63.43
DOI 10.31494/2412-9208

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Касперський Анатолій Володимирович – д.пед.н., професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова);

Павленко Анатолій Іванович – д.пед.н., професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

*Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету.
Протокол № 9 від 24.04.2019 р.*

**Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України
збірник включений до Переліку наукових фахових видань України
(категорія “Б”)
(наказ МОН України №1412 від 18 грудня 2018 року)**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ігор Богданов – доктор педагогічних наук, професор, ректор (Бердянськ), головний редактор; **Ольга Гуренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ольга Грауман** – доктор педагогічних наук, професор (Хільдесхайм, Німеччина); **Лариса Зайцева** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Людмила Коваль** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Алла Крамаренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ільзе Мікельсон** – доктор педагогічних наук, професор (м. Лієпая, Латвійська Республіка); **Вячеслав Осадчий** – доктор педагогічних наук, професор (Мелітополь); **Ігор Раку** – доктор педагогічних наук, професор (Кишинів, Молдова); **Алесандро Фігус** – доктор педагогічних наук, професор (Рим, Італія); **Ольга Попова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянськ); **Катерина Осадча** – кандидат педагогічних наук, доцент (Мелітополь).

Н-34 Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.1. – Бердянськ : БДПУ, 2019. – 406 с.

Збірник “Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” заснований з метою оприлюднення результатів педагогічних досліджень науковців. Публікації репрезентують нові підходи до різних аспектів педагогіки та методики.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.

© Бердянський державний педагогічний університет, 2019
© Автори статей, 2019

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Berdiansk State Pedagogical University**

**Scientific Papers
of Berdiansk State Pedagogical
University**

Series: Pedagogical sciences



Issue 1

**Berdiansk
2019**

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5
N 34

ISSN 2412-9208
ICV 2017: 63.43
DOI 10.31494/2412-9208

REVIEWERS:

Kaspersky Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the chair of technical physics and mathematics of the National M. Dragomanov Pedagogical University;

Pavlenko Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor (Zaporozhye regional institute of postgraduate pedagogical education).

*It is published according to the resolution of the Academic Council
of Berdiansk State Pedagogical University
Record № 9 of 24.04.2019 p.*

**According to the resolution of Attestational board of the Ministry
of education and science of Ukraine this edition was included to
the List of scientific professional editions of Ukraine (category B)**

(Resolution of the Ministry of education and science of Ukraine
№ 1412 of 18 December 2018)

EDITORIAL BOARD:

Ihor Bohdanov – doctor of pedagogical sciences, professor, rector (Berdiansk), editor in chief; **Olha Hurenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Olga Grauman** – doctor of pedagogical sciences, professor (Hildesheim, Germany); **Larysa Zaitseva** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Liudmyla Koval** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Alla Kramarenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Ilze Mikelsone** – doctor of pedagogical sciences, professor (Liepaja, Latvia Republic); **Viacheslav Osadchiy** – доктор педагогічних наук, професор (Melitopol); **Ihor Racu** – doctor of pedagogical sciences, professor (Kishinev, Moldova); **Alessandro Figus** – doctor of pedagogical sciences, professor (Rome, Italy); **Olha Popova** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Berdiansk); **Kateryna Osadcha** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Melitopol).

N-34 Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. – Issue 1. – Berdiansk : BSPU, 2019. – 406 p.

The collection of scientific papers of Berdyansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical reseach of Ukrainian and foreign scientists. Publications represent new approaches to actual problems of teaching, education and methods.

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5

© Berdiansk State Pedagogical University, 2019
© Authors of the articles, 2019

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бабич Наталія, Тичина Катерина (Київ). Вплив колискових пісень на мовленнєвий розвиток дітей.....	11
Белікова Валентина (Кривий Ріг). Музична мова творів Михайла Степаненка як чинник формування творчого потенціалу особистості.....	20
Волошинов Сергій (Херсон). Сучасні тенденції морської галузі та роль морської освіти.....	28
Сленіна Євгенія (Житомир). “Дорожня карта” педагогічної майстерності вчителя.....	36
Ібрагімова Людмила (Мелітополь). Комплементарний аналіз використання потенціалу та можливостей відкритих он-лайн курсів у процесі вивчення дисципліни “Алгоритми та структура даних”.....	45
Нагрибельний Ярослав (Херсон). Аналіз змістового та нормативного складників робочих програм навчальної дисципліни “Історія педагогіки” в сучасних закладах вищої освіти України.....	54
Петриченко Лариса (Харків). Формування відповідального партнерства та батьківства в студентській молоді на засадах гендерної рівності.....	63
Розман Ірина (Мукачево, Закарпатська область). Проблема визначення предметного поля педагогічної біографістики.....	73
Силадій Іван (Київ). Відповідальність педагога і свобода вибору змісту й технологій освіти.....	83
Сіциліцин Юрій (Мелітополь). Аналіз можливостей використання одноплатних комп’ютерів Raspberry при викладанні розподільчих та паралельних обчислень.....	92
Старокожко Ольга (Бердянськ). Траєкторія провідницької парадигми в освітньому просторі України.....	100
Чернігівська Наталія, Вінницька Тетяна (Київ). Дистанційний курс як форма самостійного навчання.....	109
Шевчук Олег (Старобільськ, Луганська обл.). До проблеми формалізації понятійного апарату гібридних дидактичних систем: інформаційний підхід.....	120

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Бочков Павел (Київ). Основные средства формирования и коррекции постуральных механизмов у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	134
Волков Александр (Мелітополь). Використання мелодекламації для розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.....	146
Лисовская Татьяна (Николаев). Импровизация фольклорной деятельности в музыкальном воспитании старших дошкольников.....	156
Мога Николай (Киев). Возможности миографии в диагностике физического развития детей 1 – 3 лет со спастическими формами парезов.....	167

Тесленко Світлана (Миколаїв). Виховання національно-патріотичних почуттів старших дошкільників засобами музично-мовленнєвої діяльності.....	176
--	-----

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Голуб Олена, Лесик Анжеліка (Бердянськ). Педагогічні умови соціальної адаптації першокласників – дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування – до умов інтернатного закладу.....	187
Журавльова Лариса (Мелітополь). Науково-теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією.....	196
Кашуба Олександра, Кравчук Тетяна, Навольська Галина (Тернопіль). Особливості змісту освіти в початкових школах Німеччини.....	209

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Греб Марія (Бердянськ). Використання активних методів навчання під час вивчення словотвору на уроках української мови в ЗЗСО.....	217
--	-----

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Батарейна Ірина (Мелітополь). Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів до морального виховання учнів початкової школи.....	225
Волкова Віра, Федорова Олена (Мелітополь). Умови формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі освітньо-професійної діяльності.....	234
Гриценко Андрій (Глухів). Умови формування професійної компетентності в педагогічній практиці підготовки майбутніх учителів історії.....	245
Желясков Василь (Ізмаїл). Компетентність викладача англійської мови у професійному середовищі майбутніх судноводіїв.....	255
Ізбаш Світлана, Давидова Світлана (Мелітополь). Критерії оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....	264
Казанжи Олександра (Миколаїв). Особливості контекстного вивчення казок Г. К. Андерсена на заняттях з дитячої літератури з майбутніми фахівцями початкової школи.....	274
Кардаш Ірина (Миколаїв). Підготовка майбутніх вихователів до формування творчої особистості дітей передшкільного віку в театралізованій діяльності.....	284
Кожушкіна Тетяна (Дніпро). Методологічне підґрунтя розробки моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.....	295
Матвійчук-Юдіна Олена (Київ). Сучасні методи “комп’ютерної графіки” в системі підготовки фахівців кібербезпеки.....	305
Попова Галина (Херсон). Педагогічні умови формування	

професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв	313
Русіна Неля (Рівне). Використання мобільних технологій у процесі навчання фахівців спеціальності 193 "Геодезія та землеустрій".....	321
Самсутіна Наталя (Бердянськ). Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації освітньої програми в умовах Нової української школи.....	330
Стасенко Олексій (Кропивницький). Формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури.....	337
Стеблюк Світлана (Мукачеве). Школа бізнесу як один із чинників ступеневої професійної освіти.....	345
Тільняк Неоніла, Сидоренко Лілія, Тільняк Анастасія (Київ). Дистанційний курс навчання як форма організації самостійної україномовної підготовки студентів технічних спеціальностей.....	353
Халабузар Оксана (Бердянськ). Завдання з алгоритмами, ОР-квести та аур-дискусії в контексті підготовки майбутніх лінгвістів.....	361
Червонська Лілія, Ускова Альона (Мелітополь). Значення форми adagio на уроках класичного танцю у процесі професійної підготовки студентів-хореографів у закладах вищої освіти.....	369
Шокірова Заріна (Переяслав-Хмельницький). Професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення кольорознавства.....	377
Юрженко Альона (Херсон). Роль гейміфікованих вправ, створених за програмою Hot Potatoes, у формуванні комунікативної компетентності суднових механіків.....	387
Ярощук Лілія (Бердянськ). Теоретичні аспекти діагностики навчальних досягнень майбутніх учителів у Сполучених штатах Америки.....	394

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Babych Natalia, Tychyna Kateryna (Kyiv). The influence of lullabic songs on the children's speech development.....	11
Belikova Valentyna (Kryvyi Rih). Music language of Michael Stepanenko's works as a factor of formation of personality's creative potential	20
Voloshinov Serhiy (Kherson). Modern trends of the maritime industry and role of maritime education.....	28
Yelenina Yevgeniya (Zhytomyr). "The Road Map" of teacher's pedagogical skills.....	36
Ibrahimova Liudmyla (Melitopol). Complementary analysis of use potential and opportunities open on-line courses in the process of studying the discipline "Algorithms and Data Structure".....	45
Nahrybelniy Yaroslav (Kherson). Analysis of the content and the normative components of "The History of Pedagogy" programs in Ukrainian higher education institutions.....	54
Petrichenko Larysa (Kharkiv). Formation of responsible partnership and parenthood at student youth on the basis of gender equality	63
Rozman Irina (Mukachevo, Transcarpathian region). The problem of determining the pedagogical biographistics' subject field	73
Syladii Ivan (Kyiv). Pedagogue's responsibility and freedom of selection of educational content and technologies.....	83
Sitsylitsyn Yuriy (Melitopol). The analysis of using the Raspberry single-circuit computers in teaching of distributed and parallel computing.....	92
Starokogko Olga (Berdiansk). The trajectory of guiding paradigm in the educational space of Ukraine.....	100
Chernigivska Nataliia, Vinnytska Tetiana (Kyiv). Distance course as a form of self-dependent learning.....	109
Shevchuk Oleg (Starobelsk, Luhansk region). To the problem of formalization the hybrid didactic systems' conceptual apparatus: informational approach.....	120

PRESCHOOL EDUCATION

Bochkov Pavel (Kiev). The main means of formation and correction of postural mechanisms at preschool children with musculoskeletal system disoeders.....	134
Volkov Oleksander (Melitopol). The using of melodeclamation for the development of preschool children's creative abilities.....	146
Lisovska Tetyana (Nikolaev). The folklore activity improvisation in musical education of senior preschool children.....	156
Moga Nikolay (Kiev). Possibilities of myography in the diagnostics of children's physical development of 1-3 years with spastic paresis forms.....	167
Teslenko Svetlana (Mykolaiv). Education of national-patriotic feelings	

of senior preschoolers by means of musical and speech activities..... 176

PRIMARY EDUCATION

Golub Olena, Lesyk Angelika (Berdiansk). Pedagogical conditions of social adaptation of the first-graders – orphans and children deprived of parental care – to the conditions of a residential institution..... 187

Zhuravlova Larysa (Melitopol). Scientific and theoretical foundations for complex diagnostics of speech development of junior schoolchildren with dysgraphia..... 196

Kashuba Olexandra, Kravchuk Tetiana, Navolska Halyna (Ternopil). Specifics of content of education in elementary schools of Germany..... 209

SECONDARY EDUCATION

Hreb Mariia (Berdiansk). The use of active methods of education during the studying of word-formation at Ukrainian language lessons at the institutions of general secondary education..... 217

PROFESSIONAL EDUCATION

Batareina Iryna (Melitopol). Contemporary trends in the training of future teachers for the moral education of elementary school students 225

Volkova Vira, Fedorova Olena (Melitopol). Conditions of formation of students' value orientations in the process of educational and professional activities..... 234

Hrytsenko Andriy (Glukhiv). Conditions of formation of professional competence in pedagogical practice of future history teachers..... 245

Zheliaskov Vasyl (Izmail). Competence of the English language teacher in the professional environment of future navigators..... 255

Izbash Svitlana, Davydova Svitlana (Melitopol). Criteria for evaluation of the level of professional competence formation of future fine arts teachers 264

Kazanzhy Olexandra (Mykolaiv). Peculiarities of H. C. Andersen's tales contextual studying at the lessons of child's literature with future primary school specialists..... 274

Kardash Iryna (Mykolaiv). Training of future educators to forming of pre-school age children's creative personality in theatrical activity..... 284

Kozhushkina Tetiana (Dnipro). The methodological basement of the development the model of formation the culture of the intersocial cooperation of the Pedagogical College students..... 295

Matviichuk-Yudina Olena (Kyiv). Modern methods of "computer graphics" in the system of cybersecurity professionals' preparation 305

Popova Halyna (Kherson). Pedagogical conditions of formation of future navigators' navigation professional competence 313

Rusina Nelja (Rivne). Using the mobile technologies in the process of training specialists of specialty 193 "Geodesy and land management" 321

Samsutina Natalia (Berdiansk). Peculiarities of the training of future Physical Culture teachers for realization of the Educational Program

within the conditions of New Ukrainian School.....	330
Stasenko Oleksii (Kropivnickiy). Forming of professional image of future physical culture teachers	337
Stebjuk Svetlana (Mukachevo). The school of business as one of the factors of professional education’s multy-degree system	345
Tilniak Neonila, Sidorenko Lilia, Tilnyak Anastasiia (Kyiv). The distance learning course as a form of organization the independent Ukrainian language training of technical specialties students	353
Khalabuzar Oxana (Berdyansk). Tasks with algorithms, OR-quests and acr-discussion in the context of preparation of future linguists.....	361
Chervonska Liliia, Uskova Alona (Melitopol).The meaning of adagio forms at classical dance studies in the process of professional preparation of horeographic students in higher education institutions	369
Shokirova Zarina (Pereiaslav-Khmelnyskyi). The professional preparation of future art teachers in the process of colour study.....	377
Yurzhenko Alona (Kherson). The role of gamification exercices created with the help of the Hot Potatoes program in the formation of ship engineers’ communicative competence.....	387
Yaroshchuk Liliya (Berdiansk). Theoretical aspects of future teachers’ educational achievements diagnostics in the United States of America	394

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 398.(=133.1):398.831

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-11-19

The influence of lullabic songs on the children's speech development

Вплив колискових пісень на мовленнєвий розвиток дітей

Natalia Babych,

Candidate of Pedagogical Sciences,
lecturer

<https://orcid.org/0001-8923-8960>

n.babych@kubg.edu.ua

Наталія Бабич,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач

Kateryna Tychna,

Candidate of Psychological
Sciences, lecturer

<https://orcid.org/0000-0002-3072-0450>

k.tychyna@kubg.edu.ua

Катерина Тичина,

кандидат психологічних наук,
старший викладач

Borys Grinchenko Kyiv University

*Київський університет
імені Бориса Грінченка*

✉ 18/2 I. Shamo boulevard,
Kyiv, Ukraine, 02154

✉ Бульвар І. Шамо 18/2
м. Київ, 02154

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 12, 2019

ABSTRACT

The article analyzes the influence of lullabies on the children's speech development. There have been reviewed the theoretical, methodological principles and the history of lullaby research, there have been determined functional significance for the child's ontogenesis. Separately there have been considered the research of scholars from different fields about the influence of lullaby songs and their place in the speech development of the child. Lullaby researchers have pointed out in one way or another its great importance for child's sleep and falling asleep, who has to do a great deal of internal work in order to arrange their future ideas about the world and their linguistic design during communication with adults and peers. This happens with the help of an entire stock of traditional linguistic means – phonetic, word-formation, lexical, grammatical, foundations of which is laid out in lullabies.

The authors of the article have examined the influence of lullabies on children's speech and analyzed the dependence of the speech development in children through the prism of its use by parents during sleep and falling asleep at the age under one year. It is stated that there is a close interconnection between the parents' don't use of lullabies in infancy and the presence of severe speech disorders in pre-school children.

Particularly promising from this point of view the authors seem the use of the specially selected lullabies in speech therapy practice in the form of a complex combination of words, rhythm and movement.

Key words: *lullaby, cradle, rhythm, speech, movement.*

Вступ. Механізм появи мовлення в дитини закладений природою, і в нормі не вимагає спеціальних прийомів, що стимулюють її розвиток.

Відомо, що перші уявлення про світ у дитини формуються в результаті тісної взаємодії із матір'ю через ритмізацію життєдіяльності немовляти (чергування сну, годування й прогулянки) та вироблення усталених біопсихологічних ритмів, зокрема, сосання соски, колисання та спів колискової пісні. Так, першочергово колискова призначена для засинання дитини, про що свідчить її монотонний наспів, текстова та, відповідно, музична ритміка й специфічна фонетика, яка є основою для переходу немовляти до стадій гуління та лепету.

Зважаючи до повторюваних інтонацій пісні, дитина починає розрізняти звуки на слух за їхніми акустичними ознаками, що свідчить про стабілізацію перцептивного рівня слухового сприймання (Є. Соботович, В. Тищенко). Вищезазначене є основою для формування лексичної складової мовлення, зокрема збагачення словника іменників та дієслів, з яких переважно складається текст пісень, та граматичної складової, а саме оволодіння словотвором та словозміною.

Однак у ряді випадків у дітей спостерігається порушення природного мовленнєвого розвитку. Зазвичай причинами цього виступають різні фактори, які в більшості випадків зазначаються в дослідженнях багатьох науковців спеціальної педагогіки та логопедії на ранніх етапах розвитку немовляти внаслідок патології вагітної та/або пологів (Г. Бабіна, С. Большакова, Е. Данілавічюте, К. Луцько, А. Макарова, Н. Сафонкіна, Є. Соботович, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Н. Трубнікова). Констатована також можлива роль спадкових чинників у появі порушень мовлення. У більшості наукових праць зазначається важливість налагодження тісного взаємозв'язку між матір'ю і дитиною у віці до одного року, однак поза увагою дослідників залишилось питання, чи може бути причиною порушень мовленнєвого розвитку невикористання колискових пісень батьками в період першого року життя.

Відповідно, **метою статті** є визначення залежності розвитку мовлення в дітей із порушеннями мовлення та нормотиповим розвитком через призму використання батьками колискових пісень під час сну та засинання у віці до одного року.

Методи та методика дослідження. Забезпечення достовірності положень та висновків, розв'язання окреслених завдань зумовило використання комплексу взаємопов'язаних методів дослідження: *теоретичні*: аналіз, синтез і узагальнення психолого-педагогічної, лінгвістичної і методичної літератури з проблеми; порівняння та систематизування теоретичного й практичного досвіду для визначення наукових засад досліджуваної проблеми; *емпіричні*: констатувальний експеримент із використанням аналізу медико-психолого-педагогічної документації та опитування батьків, що виховують дітей дошкільного віку, за допомогою авторської анкети; *методи обробки даних*: кількісний та якісний аналіз даних із використанням методів статистичної обробки: описові статистики (міри центральних даних, міри варіативності).

Результати та дискусії. Інтерес до розвитку мовлення та факторів впливу на нього має тривалу історію, адже є

поліфункціональною категорією і перебуває в центрі уваги багатьох наукових галузей.

Життя нашого організму засноване на різних ритмах пульсу, дихання, моторики руху і, як результат, за визначенням І. Павлова, – це ритмічність хімічних процесів при обміні речовин в організмі людини (Павлов, 1952).

Так, згідно з теорією А. Томатіса, дитина, плаваючи в амніотичній рідині в період внутрішньоутробного розвитку, чує велику кількість звуків, які їй після народження стають недоступні – дихання матері, биття її серця, голос, шум від роботи внутрішніх органів. Тому дослідник змодельовав фільтрацію звуку через материнську плаценту та пропонував слухати дітям з різними особливостями розвитку височастотні звуки, які активізували процеси, що відбуваються тільки при внутрішньоутробному розвитку (Кириченко, 2017).

У свою чергу, дослідження С. Александр та Д. Деймеру засвідчили, що кожна клітина людського організму має свою мелодію (випромінює певну вібрацію), яка безпосередньо залежить від тогу, здоров'я людини або хвора. Здорові клітини видають звуки, схожі на звуки мантра у східних медитаціях, хворі – хриплять, а мертві – злегка шумлять, що доводить залежність людини від біологічних ритмів (Deamer, 2015).

Відомо, що функціонування двох півкуль головного мозку об'єднує ритм, який упорядковує не лише отриману сенсорну інформацію, але сприяє і координації рухів, пропріоцептивним відчуттям та плавному диханню, від чого в подальшому залежить сформована артикуляція, плавність та чіткість мовлення (Меднікова, 1985).

Вищезазначене підтверджує положення Е. Жак-Далькроз, що будь-який ритм є рухом, і в створенні та розвитку почуття ритму бере участь все наше тіло. Отже, ритм є вираженням деякого емоційного змісту і має моторну природу.

На думку К. Тарасової, почуття ритму має три основних компоненти: темп – здатність до сприймання та відтворення темпу проходження опорних звуків; метр – здатність до сприймання та відтворення акцентованих і не акцентованих звуків; ритмічний малюнок – здатність до сприймання та відтворення відносин тривалості звуків, пауз (Юцевич, 2003).

Важливим аспектом розвитку відчуття ритму дитини є колисання, що забезпечує їй відчуття своєрідних моментів невагомості. Так, за дослідженнями Н. Казачкової, саме підвісна колиска є особливою технологією, абсолютно необхідною для поступового ефективного, нетравматичного входження і адаптації дитини до гравітаційного середовища землі для запуску її гравітаційних ритмів життя. У немовлят швидше розслаблювалось тіло, зникала гравітаційно-м'язова напруженість, зменшилася м'язова судомність, помітно менше у них був виражений ністагм очей (Базарний, 2009).

Кетлін Вермке, голова дослідницької групи із Університету Вюрцбурга, Німеччина (The University of Wurzburg, Germany), наголошує, що немовлята починають вловлювати тонкощі акценту їхніх батьків ще з

лона матері, таким чином вони намагаються сформувати близькість з їхніми матерями, імітуючи материнську манеру говорити. Вищезазначене свідчить, що ненароджені немовлята ще в утробі матері впізнають першу мову, яку чують ззовні. На думку дослідниці, новонароджені не лише здатні видавати різні мелодії плачу, а й віддавати перевагу тим мелодійним взірцям, притаманним мові, яку вони чули в стадії зародка (Kathleen Wermke, 2009).

Очевидно, що колискові пісні й голос рідної людини, який чула дитина ще в утробі матері, ритм її серця вступають в резонанс з організмом дитини. Озвучуючи життєві ритми, музика через слух проникає в мозок, а від нього передається тілу, стаючи звуковим тілом малюка. Дитина дуже швидко реагує на імпульси, що йдуть від колискових, якщо вони відповідають її життєвому ритму і віку.

Квазікомунікативність колискової пісні визначається тим, що немовля в ній не розглядається як свідомий комунікант (адресат), здатний до сприймання більш-менш складного за сюжетотворчими показниками тексту. Тому “сценарій заспокоювання” (термін В. Головіна) включає до свого складу інші, позатекстові структурні компоненти паравербального та акціонального характеру (прийоми колісання, проспівування, фонації, кінесика, гойдання тощо), які слід вважати функціонально домінуючими порівняно із вербальними. За непрямыми даними досліджень з етнографії дитинства, виконання колискових пісень, їхній зміст варіюється відповідно до віку дитини із подальшим зростанням ролі вербального компонента та зменшенням акціональних. У колисковій пісні наявні практично всі об’єкти, що становлять зацікавлення в межах паралінгвістики, зокрема: а) загальні фонаційні ознаки, такі, як сила голосу, тембр, обертони, дикція і та ін., за своєю природою пов’язані з фізіологічними особливостями суб’єкта і залежні від його психічного стану, завжди супроводжують колискову і є зовнішнім показником фізичного стану суб’єкта; б) постійний супровід звуку різноманітними жестами був споконвічним і завжди залишається для людини невід’ємною частиною комунікації, що відбивається й у колисковій пісні в момент її виконання; в) серед жестів, використовуваних під час виконання колискової, слід розрізняти: ритмічні жести (наприклад, колісання); емоційні жести (пов’язані з побутовими проблемами та зняттям фрустрації); образотворчі жести (для стимуляції засинання використовуються образотворчі жести, якими зображують голубів, kota тощо) (Марчун, 2015).

Діти народжуються вже зі сформованими органами чуття, але одні починають говорити раніше, а інші – пізніше, одні говорять виразно, інші – монотонно і неемоційно; одні вміють співати, а інші – ні; є діти, які вміють ритмічно рухатись, а інші рухаються незграбно, хоча реакцію немовляти на музику помічають всі: посмішка, завмирання, зосередження, пошук джерела звуку або ритмічні тремтіння ручок і ніжок. Адже музика у всіх її проявах: класична, колискові, шум природи тощо, – не тільки потужний стимул емоційного спілкування із зовнішнім світом, але й важлива складова психічного та інтелектуального розвитку немовляти.

Відчуття ритму має не тільки рухову, моторну, але й емоційну

природу. Ритм допомагає з'єднати слово, музику і рух у спеціальних комплексних вправах. Розвиток моторики та експресивного мовлення в дитини відбувається в тісній єдності. Ритм формує тіло і дух дитини, допомагає йому усвідомити свої сили і знайти радість життя через творчість. Одночасно, ритм є також і основою правильного формування мовлення і її сприймання.

Крім того, почуття ритму створює передумови для подальшого засвоєння фонетичної сторони мовлення (ритмічної структури слова, словесного і логічного наголосу, а також удосконалюється організація мовленнєвого акту, готується робота над структурою слова, розстановкою наголосів, інтонаційною виразністю тощо). Коліскові пісні створюють підґрунтя для її формування. Ігри на розвиток ритмічного почуття з допомогою колискових пісень створюють необхідну базу для розвитку фонематичного сприйняття, вчать не просто чути, а й прислухатися, порівнювати й оцінювати звуки за силою удару. Цей етап роботи дуже важливий у розвитку фонематичного слуху.

Однак, кількість дітей дошкільного віку, що мають порушення мовлення, пов'язані з недорозвиненням фонематичних процесів, щорічно збільшується. Їм досить складно виконувати завдання на оцінку та відтворення ритмічного малюнка. Вони не можуть у підрахунок кількості ударів, навіть при відтворенні ритмів, що складаються з однієї паузи, допускають помилки, неправильно розставляють паузи в реченнях. При заучуванні віршів такі діти порушують їх ритм. Відповідно, якщо почуття ритму недосконале, то в дітей сповільнюється становлення розгорнутого мовлення, воно не виразне і слабо інтоноване. У результаті цього дитина говорить примітивно, використовуючи короткі уривчасті висловлювання, а в подальшому слабкий розвиток слухових і моторних здібностей гальмує розвиток дитини, обмежуючи не тільки сферу інтелектуальної діяльності, але й спілкування з однолітками.

Отже, підсумовуючи все вище зазначене, констатуємо, що науковці різних галузей рекомендують співати колискові дітям не тільки з нормотиповим розвитком для позитивного впливу на її розвиток, а й визначають її терапевтичний вплив для дітей, у яких перинатальна енцефалопатія, порушення ритму дихання, брадикардія тощо.

Проведені наукові розвідки вивчення теоретичних джерел з окресленої проблематики підтверджено проведеним нами експериментальним дослідженням впливу колискових на розвиток мовлення у дітей.

Перевірку такого припущення було здійснено в процесі експериментального дослідження залежності розвитку мовлення в дітей із порушеннями мовлення та нормотиповим розвитком через призму використання батьками колискових пісень під час сну та засинання у віці до одного року. Дослідженням було охоплено 38 сімей, що виховують дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення (38 матерів та 38 дітей із ТПМ) та 35 сімей, що виховують дітей дошкільного віку із нормотиповим мовленнєвим розвитком (35 матерів та 35 дітей із НМР).

У процесі дослідження увагу було зосереджено поетапно на

вивченні наявності порушень мовленнєвого розвитку та використання батьками колискових пісень у віці немовляти.

Під час проведення експериментального дослідження враховувалась наявність або відсутність тяжких порушень мовлення в дітей дошкільного віку без урахування виду порушення. Вибірка дітей із тяжкими порушеннями мовлення становила вихованців логопедичних груп за висновками психолого-медико-педагогічної консультації, у яких встановлено загальний недорозвиток мовлення I-II, II і III рівня, з них 16 – нез'ясованої етіології, 12 – з дизартрією, 10 – з моторною алалією.

Опитування щодо використання батьками колискових пісень у віці немовляти передбачало тривалість, періодичність співу батьками колискових пісень, здатність дитини слухати та підспівувати колискові, характер музичного оточення дитини. З метою діагностики зазначених показників було застосовано авторську анкету для опитування батьків, яка містила питання про особливості розвитку, зокрема мовленнєвого, дитини в ранньому віці, характер засинання і сну, наявність звичок при засинанні, тривалість та періодичність сну, наявність співу колискових при засинанні в ранньому та дошкільному віці, надання переваги в музичному виборі оточення дитини.

Аналіз результатів авторської анкети для опитування батьків, що виховують дітей з ТПМ, засвідчив низький рівень використання колискових пісень у 55,26 % опитуваних, 28,95% продемонстрували середній рівень та 15,79 % – високий. Якісний аналіз констатував наступне: 22,86 % з них постійно співали колискові, коли дитина була немовлям; 15,79 % досі співають колискові для засинання, з них 10,53 % – діти уважно слухають батьків і підспівують їм; 71,05 % батьків пропонували дітям з ТПМ музичний репертуар, який не відповідає віку (наприклад, записи на електронних носіях, популярна музика, телевізійні концерти тощо). Водночас, батьки, що виховують дітей з НМР, продемонстрували такі результати: високий рівень – 77,14%, середній – 17,14% та низький серед 5,72% опитуваних (рис.1).

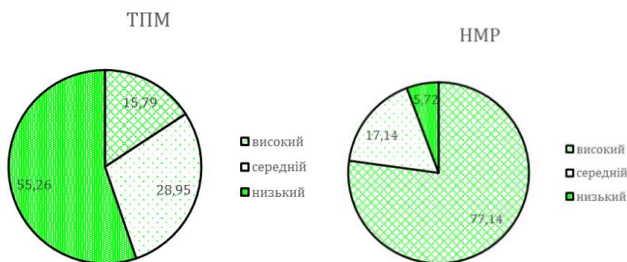


Рис.1. Аналіз результатів авторської анкети для опитування батьків щодо використання колискових пісень

Мовлення дітей з ТПМ характеризувалося недостатньою координацією органів мовленнєвого апарату, зайвою квапливістю, порушеною звуковимовою, “проковтуванням” закінчень або занадто

сповільненою манерою вимови слів.

Таким чином, узагальнення експериментальних даних дозволяє констатувати взаємозв'язок між використанням батьками колискових пісень у віці немовляти та наявністю тяжких порушень мовлення в дітей дошкільного віку. Відмова від співу дітям до одного року призвела до погіршення мовленнєвого розвитку дітей.

Однак, зрозуміло, що на розвиток мовлення дітей з ТПМ впливали інші фактори, які могли його порушити. Ми не заперечуємо той факт, що співання колискових або ігнорування батьками цього впливу не є найголовнішим і незаперечним аспектом розвитку мовлення без порушень, однак результати теоретичних досліджень та нашого експерименту доводять позитивний вплив використання колискових пісень на формування мовленнєвої діяльності.

Висновки. Результати теоретичного дослідження використання батьками колискових пісень дітям у період до одного року констатують, що дитина в утробі матері сприймає музику, мовлення, інтонації голосу. Новонароджений, слухаючи пісні, які мама співала йому, впізнає їх і заспокоюється, скоріше починає реагувати на мамин голос і видавати у відповідь мелодійні звуки, що позитивно впливає на розвиток фонематичних процесів надалі. Науковці зазначають, що фонаційні та кінесичні компоненти, які супроводжують слово, визначають їхню підлеглість до інтенції колісання, а також функціональну роль ритмомелодики для здійснення функції стимуляції засинання. Вплив співу колискових важливий також для розвитку мислення дитини. Від того, які пісні співала їй мама (і чи співала взагалі), залежать характер дитини, її фізичне здоров'я, ступінь психологічної стійкості. У колискових піснях завжди затверджується вища цінність займаного дитиною місця.

Проведене експериментальне дослідження підтвердило окремі позиції наукових теоретичних розвідок та розширило аспекти впливу на дитину. Результати дослідження дозволили констатувати взаємозв'язок між використанням батьками колискових пісень у віці немовляти та наявністю тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку. Аналіз результатів авторської анкети для опитування батьків, що виховують дітей з ТПМ, засвідчив переважання низького рівня використання колискових пісень у 55,26 % опитуваних, і наявність всього 15,79 % з високим рівнем. У більшості випадків батьки або не співали колискові пісні, або пропонували дітям з ТПМ музичний репертуар, який не відповідає віку.

Тому за умови, коли батьки не співали колискові пісні та не гойдали немовля в період до одного року, на нашу думку, виступає актуальним використання їх в логопедичній практиці у вигляді комплексного поєднання слова, ритму і руху. Під впливом колискових пісень за умови використання правильно підібраних прийомів вони будуть активізувати мовленнєву діяльність дитини та позитивно впливати на психічні процеси і якості особистості. Адже колискові лаконічні і чіткі за формою, вони глибокі і ритмічні, тому, повторюючи їх, діти можуть

покращити мовлення. Головний вплив співу колискових на дітей – розвиток гнучкості і рухливості мовленнєвого апарату дитини, формування правильної звуковимови, засвоєння інтонаційних багатств і різного темпу мовлення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми та не претендує на дослідницьку завершеність її висвітлення.

Література

1. Базарный В. Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. – М., 2009. – 328 с.
2. Кириченко Н. Сакральный смысл колыбельных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lady.mail.ru/article/71934-sakralnyj-smysl-kolybelnyh/> 2017
3. Марчун О. В. Поетика української народної колискової пісні: мотиви, функції, образи: дис... канд. філол. наук: 10.01.07 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005.
4. Марчун О.В. Прагмема колиски в контексті колісанки // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 4. – С.142-146.
5. Медникова Л.С. Развитие чувства ритма у дошкольников с отставанием в умственном развитии. Автореф. канд. дис. – М.: 1985
6. Павлов И.П. Полное собрание сочинений в 6 томах. Изд. Академии наук СССР, М.–Л., 1952.
7. Садовская В. Метод Томатис. Журнал “Совешник” (центр Логопрогноз). №1, 2016.– 32 с.
8. Юцевич Ю.Є. Музыка: словник-довідник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003.
9. Щербакова Н.А. От музыки к движению и речи [Текст]: практическое пособие для музыкальных руководителей специализированных дошкольных образовательных учреждений. Вып. 3. Игры с пением и с инструментальным сопровождением / авт. – сост. Н. А. Щербакова. – Москва: Издательство ГНОМ и Д], 2001. – 57 с. : муз. пр. – (Опыт работы практического педагога)
10. Damer B, Deamer D. 2015. Coupled phases and combinatorial selection in fluctuating hydrothermal pools: a scenario to guide experimental approaches to the origin of cellular life. *Life (Basel)*. 5:872-87. DOI: 10.3390/life5010872.
11. Birgit Mampe, Angela D. Friederici, Anne Christophe, Kathleen Wermke. Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. *Current Biology*. Volume 19, Issue 23, Pages 1994-1997 (December 2009) DOI: 10.1016/j.cub.2009.09.064

References

1. Bazarnyi, V. F. (2009). *Dytia chelovecheskoe*. [Psykhofyzyolohyia razvytyia y rehressa]. M. [in Russian].
2. Kyrychenko, N. (2017). *Sakralnyi smysl kolybelnykh*. Retrieved from <http://lady.mail.ru/article/71934-sakralnyj-smysl-kolybelnyh/> 2017 [in Russian].
3. Marchun, O. V. (2005). *Poetyka ukrainskoi narodnoi kolyskovoï pisni: motyvy, funktsii, obrazy*. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Marchun, O.V. (2005). *Prahmema kolysky v konteksti kolysanky*. *Ukrainska mova ta literatura v serednikh shkolakh, himnaziakh, litseiakh ta kolehiumakh*, Vol.4, 142-146 [in Ukrainian].
5. Mednykova, L.S. (1985). *Razvytye chuvstva rytma u doshkolnykov s otstavanyem v umstvennom razvytyi*. *Extended abstract of candidate's thesis*. M. [in Russian].

6. Pavlov, Y.P. (1952). Polnoe sobranie sochynenyi v 6 tomakh. [Yzd. Akademyy nauk SSSR]. M.–L. [in Russian].

7. Sadovskaia, V. (2016). Metod Tomatys. Zhurnal "Soveshnyk" (tsentr Lohoprohnoz). Vol.1[in Russian].

8. Yutseyvych, Yu. (2003). Ie. Muzyka: slovnyk-dovidnyk. Ternopil: Navchalna knyha –Bohdan [in Ukrainian].

9. Shcherbakova, N.A. (2001). Ot muzyky k dvyzheniyu y rechy: praktycheskoe posobye dlia muzykalnykh rukovodytelei spetsyalyzirovannykh doskolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy. Moskow [in Russian].

10. Damer B, Deamer D. (2015). Coupled phases and combinatorial selection in fluctuating hydrothermal pools: a scenario to guide experimental approaches to the origin of cellular life. Life (Basel). 5:872-87. DOI: 10.3390/life5010872.

11. Birgit Mampe, Angela D. Friederici, Anne Christophe, Kathleen Wermke (2009). Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. Current Biology. Vol. 19, Issue 23, Pages 1994-1997/ DOI: 10.1016/j.cub.2009.09.064

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено аналіз впливу колискової пісні на розвиток дітей. Розглянуто теоретичні, методологічні засади та історію дослідження колискової пісні, визначено функціональну значущість для онтогенезу дитини. Окремо розглянуто дослідження науковців різних галузей щодо впливу колискових пісень та їхнє місце в мовленнєвому розвитку дитини. Дослідники колискової пісні так чи інакше зазначали її велике значення для сну та засинання дитини, яка має провести велику внутрішню роботу щодо впорядкування своїх майбутніх уявлень про світ та їхнє мовленнєве оформлення під час спілкування з дорослими та однолітками. Це відбувається за допомогою цілого арсеналу традиційних мовних засобів – фонетичних, словотвірних, лексичних, граматичних, основи яких закладено в колискових піснях.

Авторами статті досліджено вплив колискової пісні на мовлення дітей та проаналізовано залежність розвитку мовлення в дітей через призму їх використання батьками під час сну та засинання у віці до одного року. Констатовано тісний взаємозв'язок між невикористанням батьками колискових пісень у віці немовляти та наявністю тяжких порушень мовлення у дитині дошкільного віку.

Особливо перспективним з цього погляду авторам видається використання спеціально підібраних колискових пісень у логопедичній практиці у вигляді комплексного поєднання слова, ритму і руху.

Ключові слова: колискова пісня, коліска, ритм, мовлення, моторика.

УДК 78.03(477)

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-20-27

**Music language of Michael Stepanenko's works
as a factor of formation of personality's creative potential**

**Музична мова творів Михайла Степаненка
як чинник формування творчого потенціалу особистості**

Valentyna Belikova,
candidate of art, associate
professor

<https://orcid.org/0000-0001-8056-2799>

citystylekr@gmail.com

*Kryvyi Rih State Pedagogical
University*

✉ 54 Gagarina Ave,
Kryvyi Rih, Ukraine
50074

Валентина Бєлікова,

кандидат мистецтвознавства, доцент

*Криворізький державний
педагогічний університет*

✉ пр. Гагаріна, 54
м. Кривий Ріг, Україна
50074

Original manuscript received January 07, 2019

Revised manuscript accepted April 22, 2019

ABSTRACT

Piano cycles created by Ukrainian composers in the second half of the twentieth century are filled with a search for a new musical expression. These are the findings of new non-traditional musical forms, new chord, sound combinations and rhythmic shapes, an extraordinary melodic line that would create a mysterious musical image.

Musical works intended for childhood are most often formed in the form of musical miniatures. In today's music practice, the genre of miniatures is characterized by laconicism and, at the same time, elements of a variety of musical stylistics.

M. Stepanenko's Piano Suite was founded in 1969, has six miniatures that reproduce the images of all animals of their choice: hippopotamus, dolphins, turtles, squirrels, foxes, monkeys. In the proposed work, the author gives information about the development of the piano suite, its content saturation, which gradually changed over the years. Suite "About the Beasts" belongs to the piano cycles of the newborn.

Stepanenko's piano cycle is based on the principle of contrast, which manifests itself both in the musical texture of the miniatures, and in the composer's creation of two versatile sections (1-3 plays and 4-6 plays).

In its general characteristic, the musical images of the suite are all diverse, do not have a single cross-cutting line of development, which allows the composer to apply elements of different musical styles. Dynamic line is closely related to the general logic of the plot deployment cycle. You can draw the attention of the reader to the dynamic development of the fifth miniature "Fox". Through the prism of unstable harmonic sounding of the musical language on the piano, the composer forms the image of the cunning Fox, who looks very carefully at the pond, hears, and sneaks to one goal – to grab ...

The suite ends with the main tonic sound, which serves as a vivid example of the formation of an interesting musical performance with diverse musical images.

Key words: piano cycles, miniatures, musical expression, play, development.

Дитячі фортепіанні цикли, утворені українськими композиторами в другій половині ХХ та на межі ХХІ століття, сповнені пошуками нового музичного вислову. Йдеться про знахідки нетрадиційних музичних форм, нових акордових і звукових сполучень, цікавих ритмічних фігурацій, надзвичайної мелодичної лінії, яка б одразу створювала загадковий музичний образ і сприяла його відтворенню в нових інтерпретаційних рішеннях.

Якщо в першій половині ХХ століття головною метою педагогічної й музичної освіти було виховання гармонійно розвиненої особистості, в ХХІ столітті, коли в Україні гостро постають проблеми активних соціальних, економічних та політичних перетворень, відбувається зміна пріоритетів Тому підвищення рівня культурної освіченості, у свою чергу, слугує розвитку кожної особистості, а, головне, формує відповідний стан людського середовища всієї країни.

Невипадково сучасні вітчизняні педагоги разом із провідними музикантами-практиками (В. Андрущенко, С. Грозан, А. Душний, Л. Масол, А. Растрігіна, В. Черкасов та інші), розглядаючи різноманітні аспекти перебудови системи освіти, постійно наголошують на формуванні інтелектуальних умінь студентської молоді, створення в діяльності необхідної мотиваційної ситуації, яка б впливала на виникнення їх власних творчо-потенційних сил.

В історії розвитку українського музичного мистецтва твори для дітей завжди займали значне місце. Сказане підтверджують численні п'єси для фортепіано І. Берковича, Ж. Колодуб, А. Коломійця, М. Лисенка, М. Степаненка та інших.

Крім окремих п'єс різної жанрової характеристики, українські композитори, продовжуючи традиції відомих західноєвропейських та російських композиторів (К. Дебюссі, Р. Шумана, П. Чайковського, С. Прокоф'єва та інших) створюють спеціальні збірники фортепіанних творів для дітей. Прикладом слугують "Юним піаністам" М. Жербіна, "Дитячі п'єси" В. Золотарьова, "24 фортепіанні п'єси" В. Кирейка тощо.

Аналізуючи зацікавленість сучасних митців та музикантів-педагогів творами для дітей, необхідно зазначити, що дослідник С. Салдан, урахуовуючи постійні інновації у творчості композиторів та попит юних слухачів, аналізує жанрову стильову модель фортепіанної мініатюри у творчості Львівських композиторів (на прикладах музичних п'єс С. Людкевича та М. Скорика). У свою чергу Н. Рябуха розглядає принцип внутріжанрової типології української мініатюри в українській музиці ХІХ століття, порівнюючи висновки з розвитком переможеного жанру в музиці ХХ століття.

А. Ревенко досліджує проблему виховання майбутніх музикантів-педагогів на матеріалі програмних фортепіанних творів сучасних українських композиторів. Вищевикладений матеріал є підтвердженням актуальності існування жанру мініатюри у творчості сучасної української музики, з одного боку, а з іншого – необхідністю дослідження й аналізу розвитку такого поширеного в музичній практиці жанру інструментальної музики, як фортепіанної мініатюри.

Якщо давати загальну характеристику розвитку дитячої фортепіанної музики українських композиторів, то можна зауважити, що дитячі музичні твори мають багато спільного із розвитком української фортепіанної музики попередніх часів. Йдеться про використання певного кола музичних жанрів і музичних форм, які й сьогодні поширені в дитячому педагогічному репертуарі (сонатина, варіації, марш, пісня, п'єса, утворена у формі музичного періоду або простої двочастинної музичної форми); оплікування в музичних текстах традиційних (і улюблених) героїв національного музичного фольклору; утворення мелодичної лінії (як вокального, так і інструментального походження), яку дитина зможе швидко запам'ятати.

Актуальність звернення до обраної тематики зумовлена тим, що, незважаючи на складні економічні умови в країні, музичні заняття активно проводяться в дитячих садочках, спеціальних групах дитячої творчості й художньо-естетичного виховання, що існують у будинках культури, де діти навчаються грати на дитячих музичних інструментах.

Метою представлено дослідження є аналіз музичної мови фортепіанної сюїти М. Степаненка "Про звірів".

Виклад основного матеріалу. У творчості українських композиторів казкові сюжети з образами тварин завжди знаходили своє втілення в найрізноманітніших музичних жанрах. Вони є основою для дитячих опер М. Лисенка ("Коза-дереза"), К. Стеценка ("Лисичка, Котик і Півник").

Ураховуючи наявність знайомих музичних образів, їх тісний зв'язок з національною музичною лексикою та психологічним сприйняттям дитячого віку, українські композитори ХХ століття продовжують традиції композиторів-класиків і утворюють музичні твори з улюбленими героями: Вовчик, Зайчик, Лисичка, Журавель та інші. Останнє стосується опер М. Завалішиної ("Коли друзі є"), Г. Компанійця ("Вовк і семеро козенят", "Кривенька качечка"), Є. Юцевича ("Журавель і Чапля").

Зазначимо, що образи лісового й тваринного царства займають значне місце в пісенних циклах. Наприклад: вокальний цикл Ю. Рожавської з 5-ти пісень, серед яких "Ведмідь", "Черепашка" та "Курка-розшумниця", хорових творів Б. Фільц ("Білочка восени", "Горобець та гілка", "Їжачок", "Кролику пухнастий", "Та зайчику сивесенький").

Образи тварин знайшли своє втілення не тільки в музичних творах (операх, інструментальних, пісенних, вокально-хорових творах), а й в інших видах мистецтва. Так, український композитор А. Муха написав музику до мультфільмів "Каченята плачуть" та "Справжнє ведмежатко". Вищевикладені приклади свідчать про те, що образи тварин продовжують займати вагоме місце у творчості українських митців, а фортепіанна сюїта М. Степаненка достойно продовжує цю традицію [4, с. 5].

Як свідчить огляд фортепіанної літератури, музичні твори призначені для виконання юними піаністами, відображають образи улюблених тварин і найчастіше створені композиторами у формі мініатюри. Особливості розвитку музичної мови цього жанру мають унікальні можливості найточніше відтворити відчуття задоволення дитини

від зустрічі з навколишнім світом та природою.

Фортепіанна мініатюра в сучасній музичній практиці характеризується лаконізмом і водночас ускладненням музичної мови, в якій можуть існувати елементи різноманітної музичної стилістики (наприклад, елементи музичної мови Л. Ревуцького та Г. Саська). Крім цього, зазначимо, що принцип романтичного вислову чудово поєднується з високим рівнем емоційно-психологічного стану, закладеного автором у музичних тканинах п'єс. Наприклад, п'єси сучасної композиторки Б. Фільц.

Аналізуючи музичний текст маленької сюїти М. Степаненка, звернемо увагу на різні емоційно-образні пласти всього твору, на зіставленні яких формується і розвивається його драматургія цілісності.

До речі, образи тварин, які композитор обирає для відтворення, не можна назвати традиційними. Характеризуючи розвиток музичної мови сюїти, можна стверджувати про наявність двох контрастних емоційних сфер: перша складається з трьох мініатюр ("Бегемот", "Дельфін" та "Черепашка"), які нечасто застосовуються для відтворення в музичних текстах; образи 4-6 мініатюр ("Білочка", "Лисиця" та "Мавпочки") належать до емоційної сфери сюїти та відносяться до традиційних і давно знайомих музичних образів, з якими юні виконавці зустрічаються частіше (від літературних текстів народних казок і до музичних образів аналізованої сюїти).

Фортепіанна сюїта М. Степаненка "Про звірів" створена композитором у 1969 році. Вона складається з шести мініатюр: "Бегемот", "Дельфін", "Черепашка", "Білочка", "Лисиця", "Мавпочки".

Розглядаючи музичну мову сюїти М. Степаненка, загальною підкреслимо яскраве висвітлення музикантом характерних рис кожної тварини. Уважно прослухавши кожну мініатюру сюїти, можна легко впізнати величезного й ваплуватого Бегемота; гнучкого Дельфіна, спокійну й поважну Черепашку, грайливу Білочку, хитрувату Лисицю, веселих і безтурботних Мавпочок. Кожний музичний образ твору має не тільки експресію одномоментного стану дитини, а й відтворює її загальні світовідчуття; життєві ситуації, під впливом яких знаходиться дитина (відвідування зоопарку).

Не заглиблюючись в аналіз історико-теоретичних аспектів жанру сюїти (мета нашого дослідження інша), доречним буде відзначити таке. Жанр фортепіанної сюїти є прикладом циклічного інструментального твору, який складається із декількох мініатюр, не залежних одна від одної, що виконуються окремо від попередньої та наступної п'єси.

Змістовне наповнення сюїти поступово змінювалося, якщо у XV-XVI століттях окремі п'єси мали переважно характер і назви популярних у ті роки танців, то у XIX – XX століттях назви п'єс мають жанрово-побутову спрямованість. Еволюція жанру сюїти набуває нового характеру і жанрово-пейзажного змісту.

Сюїта М. Степаненка "Про звірів" належить до фортепіанних циклів новітнього тлумачення, аналізована сюїта побудована за принципом контрасту, що було типовим для розвитку сюїт поширених у

XV-XVI століттях.

Перша п'єса сюїти **“Бегемот”** усіма засобами музичної виразності допомагає виконавцю уявити величезного, але дуже доброго звіра. П'єса написана у формі музичного періоду, має чотиридольний розмір. Автор використовує темп *Grave*. Акордові сполучення в низькому регістрі підтверджують створення в уяві слухача образу великого і поважного звіра. Акордові сполучення на динаміці *f* чере кожні два такти змінюються на раптове *p*.

Мелодична лінія проводиться у верхніх звуках акордових сполучень, а чергування інтервалів зменшеної квінти та чистої квати (тт. 3, 4) підказує кожному, що з бегемотом треба поводитися обережно.

Друга п'єса **“Дельфін”** починається однотоковим вступом. У темпі *Moderato* на тонічному звуку основної ля-мажорної тональності твору звучить арпеджований септакорд. У чотиридольному розмірі дельфін спокійно пропливає морем. У музичній тканині п'єси майстерно поєднуються септакорди, що будуються автором на I-й та IV-й ступенях головної тональності. Арпеджіато рухається вгору і завершується у звучанні на *p* та *pp*. Усе разом утворює епізод емоційного спокою та внутрішнього очікування.

Музичний образ дельфіна з'являється у звучанні мелодичної лінії, яка починається нотою соль другої октави, піднімаючись все вище і вище до звуків фа, соль третьої октави. Акорд завершує своє звучання в регістрі третьої октави четвертою нотою, яка виконується стаккато. Закінчення вихреподібного злету арпеджованого акорду утворює відкритість звукового потоку, що стає характерним для відтворення морської хвилі та образу розумного дельфіна. Не випадково Т. Бондаренко підкреслює, що «відбір певних виражальних засобів, що мають спільну інтонаційну основу в гармонії і мелодії, та специфіка їх застосування, дозволяють виявити індивідуальні риси стилю, які визначають оригінальність і самобутність музичної мови композитора» [5, с. 180].

Третя мініатюра **“Черепаша”** має форму музичного періоду, тональний план якого розвивається в тональності соль-дієз мінор.

У контексті всієї аналізованої сюїти п'єса **“Черепаша”** займає вагоме місце, оскільки закінчує першу тріаду п'єс, які належать до емоційно-спокійної сфери.

П'єса **“Черепаша”** своєю акордовою фактурою викладання певним чином перегукується з першою п'єсою **“Бегемот”**. Емоційний настрій, фактура викладання музичного тексту першої і третьої мініатюр дають можливість виконувати перші три п'єси окремо від останньої. Виникає міні-цикл, який віддзеркалює логіку цілісної структури всієї сюїти **“Про звірів”**.

Зазначимо, що музичний текст можна аналізувати як по вертикалі, так і горизонталі. Аналіз музичної мови третьої п'єси дає можливість виявити чотири лінії в її звукоутворенні.

Перша лінія пов'язана із розвитком основної мелодичної лінії в межах квати, що дає можливість виявити інтонаційну спорідненість до мелодичних ліній фольклорного звучання.

Друга лінія – використання морденту в нижньому голосі на звучанні *sf*.

Третя лінія – мікроінтонаційний вислів, що звучить у регістрі великої октави в лівій руці.

Четверта лінія – остинатна фігурація в партії лівої руки протягом 16 тактів *p*'єси.

Мініатюра “Білочка”, що відкриває другу половину сюїти, більш збуджена та емоційно насичена, має форму музичного періоду. Мініатюра утворена в тональності до-мажор і звучить у двудольному розмірі. Загальний темп *p*'єси – *Allegro ma non troppo* (швидко, але не занадто).

Для утворення необхідного музичного образу автор застосовує вісімки на стакато і таким чином одразу у всій мініатюрі виникає образ маленької і тендітної білочки. Динамічна лінія *p*'єси розвивається за рахунок зіставлення чотиритакових речень, де перше витримане в динаміці *mf*, а друге звучить на *p*. Тому звукове зіставлення допомагає юному виконавцю здогадатися, куди поділась білочка.

Гармонійне насичення музичного тексту продовжує застосування септакордів (тільки без квінтового тону). У мелодичній лінії інтервали (низхідна кварта і загострена мала секунда) продовжують розвиток музичної тканини твору. Октавне перегукування згаданих інтервалів у мелодичній лінії підштовхує прислухатися до появи ще однієї Білочки... але...

П'ята мініатюра створює один із улюблених казкових дитячих образів – Лисицю. *P*'єса написана у формі музичного періоду, звучить у тональності мі-бемоль мінор, викладена в чотиридольному розмірі.

Динамічна лінія тісно пов'язана із логікою сюжетного розгортання усієї *p*'єси і звучить на *p* та *ppp*. Тільки у 10 такті на четвертій долі такту звучить арпеджований нонакорд II ступеня на *sf*. Підкреслимо, що нонакорд виконується обома руками разом, а не послідовним перебором звуків усього акорду. Таке застосування, гадаємо, автор використав не випадково. Усі десять тактів композитор разом зі своїм музичним образом “йшов” до цього змістовного вислову. Крізь призму нестійкого гармонійного звучання музичної мови композитор утворює образ хитруватої Лисиці, яка дуже старанно придивляється, прислухується й підкрадається з однією метою – вхопити і заволодіти здобичку.

За своєю загальною характеристикою музичні образи сюїти різноманітні й не мають єдиної наскрізної лінії розвитку (як основного сюжетного вислову). Останнє дало можливість автору застосовувати засоби виразності із сегментами різних музичних стилів. Так, *p*'єса “Дельфін” наближається до романтичного жанру, а *p*'єсу “Білочка” – до класичного токатного висловлювання. Адже токата – “віртуозна інструментальна *p*'єса для фортепіано чи органу, написана у чіткому, швидкому темпі звуками однакової короткої тривалості. Виконується *non-legato*” [5, с. 272].

Завершуючи аналіз музичної мови п'ятої мініатюри, необхідно підкреслити значущість темпу цієї *p*'єси – *Rubato con grazio*, який “підтримує” дію музичного образу Лисички.

Завершує сюїту п'єса "Мавпочки". За своїм обсягом п'єса має форму розширеного музичного періоду, з не чіткою структурою. Мається на увазі довжина речень, що є одним із основних атрибутів форми музичного періоду. Відносно п'єси "Мавпочки" можна говорити про поєднання трьох структурних побудов – тт. 1-7; тт. 8-19; тт. 20-26.

Усі елементи музичної мови мініатюри (звуко-темброві, метро-ритмічні, динамічні, структурно-комбінаційні) висвітлюють образи моторних мавпочок, які, кривляючись, перескакуючи з гілки на гілку, намагаються привернути до себе увагу.

Новина цієї п'єси – розміри 4/4 та 2/4. Ритмічна особливість музичного тексту із уживанням акцентів на сильну і відносно сильну долю такту, використання фразеологічних поспівок в партії правої та лівої рук утворюють картину незрозумілої метушні, голосного гукання, безладної біганини, де нічого не можна зрозуміти. Але кінцівка п'єси успішно завершує музичний цикл і слугує прикладом утворення цікавого музичного дійства з різнохарактерними музичними образами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Аналіз фортепіанного циклу М. Степаненка "Про звірів" дає можливість зробити певні висновки щодо використання автором музичних засобів виразності. А саме:

- головним принципом розвитку музичної мови сюїти є принцип контрасту. Він виявляється у фактурі утворення фортепіанних п'єс (акордова фактура п'єси "Бегемот", арпеджована фактура "Дельфіна" та інші);

- для звукової насиченості акордів автор застосовує інтервали чистої квартири квінти;

- інтонаційна побудова мелодичної лінії пов'язана з інтервалами секунда й терція, завдяки чому можна говорити про співвідношення нотного тексту з національним музичним фольклором;

- драматургічна образність мініатюр досягається за рахунок тональних зсувів і характеризується новітніми інтонаційними зрушеннями ("Дельфін");

- ритмічна основа мініатюр має дводольний та чотиридольний розміри. У шостій п'єсі автор застосовує мінливу метро-ритмічну структуру;

- динамічна лінія циклу відповідає авторському задуму і яскраво підкреслює музичний образ кожної п'єси;

- шість мініатюр циклу створені в найбільш лаконічній формі – музичному періоді.

Висвітлення особливостей музичної мови сюїти М. Степаненка "Про звірів" допоможе юним виконавцям, студентам, учителям музики зануритися в пропоновану музичну інформацію, усебічно розкрити художньо-естетичний авторський задум як кожної мініатюри, так і фортепіанного циклу в цілому.

Література

1. Белікова В. В. Музыка для дітей та юнацтва у творчості українських композиторів : [Хрестоматія] / В. В. Белікова; МОНМС України. – Кривий Ріг: Видавця Роман Козлов, 2015. – 116 с.

2. Гаран К. Мініатюра в українській фортепіанній музиці (на прикладі аналізу циклу для дітей «Мініатюри» О. М. Яковчука) / К. Гаран // Культура і

мистецтво у сучасному світі. Наукові записки КНУКіМ. – Київ: Видавничий центр КНУКіМ, 2013. – Вип. 15. – С. 138-146.

3. Степаненко М. Дитячий альбом для фортепіано / М. Степаненко. – Київ: Музична Україна, 1987. – 71 с.

4. Сучасна музика. – Вип. 1. – Київ: Музична Україна, 1973. – 335 с.

5. Юцевич Ю. Є. Музика. Словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2003. – 352 с.

References

1. Byelikova V. V. Muzy`ka dlya ditej ta yunacztva u tvorchosti ukrayins`ky`x kompozy`toriv : [Xrestomatiya] / V. V. Byelikova; MONMS Ukrayiny. – Kry`vy`j Rig: Vy`davec`z` Roman Kozlov, 2015. – 116 s.

2. Garan K. Miniatyura v ukrayins`kij fortepiannij muzy`ci (na pry`kladі analizu cy`klu dlya ditej «Miniatyury») O. M. Yakovchuka / K. Garan // Kul`tura i my`stecztvo u suchasnomu sviti. Naukovi zapu`sky` KNUKіM. – Ky`yiv: Vy`davny`chy`j centr KNUKіM, 2013. – Vy`p. 15. – S. 138-146.

3. Stepanenko M. Dy`tyachy`j al`bom dlya fortepiano / M. Stepanenko. – Ky`yiv: Muzy`chna Ukrayina, 1987. – 71 s.

4. Suchasna muzy`ka. – Vy`p. 1. – Ky`yiv: Muzy`chna Ukrayina, 1973. – 335 s.

5. Yucev`ch Yu. Ye. Muzy`ka. Slovny`k-dovidny`k / Yu. Ye. Yucev`ch. – Ternopil` : Navchal`na kny`ga-Bogdan, 2003. – 352 s.

АНОТАЦІЯ

Фортепіанні цикли, створені українськими композиторами у другій половині ХХ століття, сповнені пошуками нового музичного вислову. Йдеться про знахідки нових нетрадиційних музичних форм, акордових, звукових сполучень та ритмічних фігурацій, надзвичайної мелодичної лінії, яка б створювала загадковий музичний образ.

Музичні твори для дітей найчастіше утворюються у формі музичної мініатюри. У сучасній музичній практиці жанр мініатюри характеризується лаконізмом і водночас елементами різноманітної музичної стилістики.

Фортепіанна сюїта М. Степаненка (1969), має шість мініатюр, які розкривають образи улюблених тварин: бегемота, дельфіна, черепахи, білочки, лисиці, мавпочок. У запропонованій роботі автор дає інформацію про розвиток фортепіанної сюїти, її змістовне насичення, яке з роками поступово змінювалося. Сюїта "Про звірів" належить до фортепіанних циклів новітнього походження.

Фортепіанний цикл М. Степаненка утворений за принципом контрасту, який проявляється як у музичній фактурі мініатюр, так і створенні композитором двох різнопланових розділів (1-3 п'єси та 4-6 п'єси).

За своєю загальною характеристикою музичні образи сюїти різнопланові, не мають єдиної наскрізної лінії розвитку, що дає можливість композитору застосовувати елементи музичних стилів. Динамічна лінія тісно пов'язана із загальною логікою сюжетного розгортання циклу, зокрема п'ятої мініатюри "Лисиця". Крізь призму нестійкого гармонійного звучання музичної мови на піано композитор утворює образ Лисиці, яка дуже старанно привидляється, прислухається й підкрадається.

Завершується сюїта основним тонічним звучанням, що слугує яскравим прикладом утворення цікавого музичного дійства з різнохарактерними музичними образами.

Ключові слова: фортепіанні цикли, мініатюри, музичний вислів, п'єса, розвиток.

УДК 378.091.212:656.61/62
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-28-35

Modern trends of the maritime industry and role of maritime education
Сучасні тенденції морської галузі та роль морської освіти

Serhiy Voloshinov,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor

Сергій Волошинов,
кандидат педагогічних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0001-9127-9999>

s_voloshinov@ukr.net

Kherson State Maritime Academy,

Херсонська державна морська
академія

✉ 20 Ushakov Avenu, Kherson,
Ukraine, 73000

✉ проспект Ушакова, 20,
м. Херсон, Україна, 73000

Original manuscript received January 27, 2019

Revised manuscript accepted April 12, 2019

ABSTRACT

In the context of the development of technologies that have an impact on the maritime industry, the actualization of maritime education in accordance with current world trends becomes of paramount importance. In order to determine the vector of professional training for future specialists in marine and inland water transport, it is expedient to carry out an analysis of trends in the world maritime industry and marine technologies. The author identified problems of the shipping in the conditions of globalization and post-industrial society: the shortage of skilled maritime personnel; hidden disadvantages in the organizational, commercial and operational activities of shipping companies due to insufficient training of coastal personnel; increase in the cost of labor for shipowners; the reduction of the qualifications of employed seamen and the safety of ships. The article presents the tendencies of the development of the maritime industry, which are of great importance for the improvement of maritime education: the development of logistics as an integral part of the process of production and marketing of consumer goods; search of solutions for the delivery of all cargoes "from door to door" in the logistic chain using transit through-transit documents; construction of hubs and coastal reloading devices for carrying cargo operations on mega-vessels; improvement of the running characteristics of the hull and propeller part of the vessel; expanding the network of training centers and improving the quality of training and skill levels of the crew; creation and development of information technologies that take into account all necessary economic and technical parameters, parameters and characteristics of each vessel; creation of conditions for safe navigation; the consolidation of multinational shipping companies into unions. The article describes the global marine technologies that require the reform of professional education of maritime specialists, namely: analysis of large data, use of sensors, technology "Internet of Things", achievements of robotics, communication technologies and man-computer interaction, introduction of autonomous systems and concept of "Smart ship".

Key words: maritime specialists, maritime education, global marine technologies, big data, robotics, Internet of things, Smart ship.

Вступ. Соціальний та економічний розвиток стимулюють зміни, що призводять до появи нових суспільно-економічних відносин, інститутів, норм і цінностей та технологій, на які має реагувати система освіти, щоб випускники закладів вищої освіти були конкурентоспроможними і задовольняли запити суспільства та роботодавців. У сфері морської індустрії України нині існують проблеми, серед яких істотною є кадрова політика (Морская отрасль Украины, 2017). У структурі ІМО важлива роль відводиться підкомітету з підготовки моряків та несення вахти. Разом з тим залишаються невирішеними проблеми якості підготовки морських фахівців, що, в свою чергу, позначається на вирішенні питань безпеки мореплавання (Топалов, Торський, 2004; Роменский, 2013). Це актуалізує проблему вдосконалення вищої морської освіти

Проблеми морської освіти висвітлено українськими науковцями у таких аспектах: інформаційні технології в системі морської освіти (О. Задорожня, Н. Слюсаренко), організаційно-педагогічні напрями модернізації морської освіти (С. Шмалей), історичні аспекти морської освіти України (А. Ляшкевич, Я. Нагрибельний, О. Чагайда), тренажерна підготовка морських фахівців (В. Кузьменко, І. Рябуха), теоретико-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві (Л. Герганов), особливості навчання і виховання курсантів та студентів морських навчальних закладів (Л. Кошарська, Т. Лизіна), моніторинг навчальних досягнень студентів у морських закладах вищої освіти (ЗВО).

Сучасні тенденції розвитку крїїнгового ринку та морської галузі досліджували як українські, так і закордонні науковці І. Загороднюк, С. Онешко, Л. Ширяєва, В. Нікіфоров, Д. Неслухов, П. Метьолкін, В. Лобачова, А. Ліпатов, П. Педерсен (P. Pedersen), Х. Чжан (H. Zhang), Ф. Ву (F. Wu), Р. Шеной (R. Shenoj), Дж. Боукер (J. Bowker) та ін. У дослідженні П. Педерсена (Pedersen, 2015) у взаємозв'язку із висвітленням деяких проблеми та тенденцій, пов'язаних з майбутнім розвитком морських структур (кораблі та морські споруди), обговорюються вимоги до навчальної програми для морської освіти. Зокрема, наголошується на тому, що навчальна програма повинна забезпечувати взаємодію між технічними і природничими науками, надавати найбільш актуальні знання та досвід студентам, забезпечувати навчання на основі досліджень, зосереджуватися на фундаментальних принципах, спонукати студентів до конструктивного і критичного підходу до результатів досліджень. Проте в наукових публікаціях не достатньо висвітлені питання врахування тенденцій розвитку морської індустрії для вдосконалення морської освіти. Тому з метою визначення вектору професійної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту доцільним є здійснення аналізу тенденцій світової морської галузі та морських технологій.

Методи та методика дослідження. У дослідженні були використані такі теоретичні методи, як аналіз, індукція, дедукція, узагальнення з метою виявлення основних тенденцій у морській індустрії,

що впливають на розвиток морської освіти.

Результати та дискусії. Останнім часом багато уваги приділяється якості морської освіти. За кількістю моряків, які працюють на суднах під іноземними прапорами, Україна сьогодні займає шосте місце в світі. 27% екіпажів, які отримали роботу за кордоном, – українські. У 2014 р. в Україні за програмами вищої освіти для отримання дипломів командного складу морських суден навчалося майже 26,5 тис. курсантів (Макаренко, Носовська, Кравченко, 2017)

Система підготовки фахівців морського та річкового транспорту в Україні зберігає та розвиває найкращі традиції морської освіти. Нині Україна входить у список держав Міжнародної морської організації, які повністю виконують вимоги Конвенції та Кодексу ПДНВ. Підписаний меморандум про визнання дипломів та сертифікатів морських кадрів України з 53 країнами-членами ІМО згідно з правилами 1/10 Конвенції ПДНВ.

Аналіз публікацій у сфері організації морської торгівлі (Kjeldsen, 2011; Капитанов, 2017) засвідчує, що в них всебічно відображені проблеми судноплавства з різних точок зору. Серед них розглядаються і проблеми морського торговельного флоту в умовах глобалізації й постіндустріального суспільства, зокрема нестача кваліфікованих морських кадрів та приховані недоліки в організаційній, комерційній та операційній діяльності судноплавних компаній через недостатню підготовку берегового персоналу. Наголошується, що хоча судно відіграє основну роль у торгівлі, без персоналу для керування судном судноплавна торгівля припиниться. Нестача моряків призвела до різкого збільшення вартості робочої сили для судновласників, а також загальної експлуатаційної вартості суден. Цей дефіцит спричинює тенденцію для зниження кваліфікації зайнятих моряків і, як наслідок, безпеки суден. Нині світовий концерн змушує ІМО запустити кілька міжнародних кампаній, спрямованих на залучення молоді до морської кар'єри (The Challenges Facing, 2012).

В інших публікаціях (Fang, Cheng, Incecik, Carnie, 2013; Review of Maritime Transport, 2015; Carlos, 2012) висвітлено тенденції розвитку морської індустрії, серед яких для удосконалення морської освіти важливого значення набувають такі: розвиток логістики як складової процесу виробництва і збуту товарів широкого споживання; пошук рішень з доставки всіх вантажів “від дверей до дверей” по логістичному ланцюгу з використанням наскрізних перевізних документів; будівництво хабів і берегових перевантажувальних пристроїв для виконання вантажних операцій на мега-суднах; вдосконалення ходових характеристик корпусу і гвинторулевої частини судна; розширення мережі тренінгових центрів та підвищення якості підготовки та рівня кваліфікації плавскладу і, разом із тим, низькі інвестиції в охорону здоров'я та освіту; створення і розвиток інформаційних технологій, які враховують всі необхідні економічні і технічні показники, параметри і характеристики кожного судна і забезпечують надходження даних у береговий офіс компанії в динаміці; створення умов для безпечного судноплавства; консолідація

багатонаціональних судноплавних компаній в союзи.

Важливого значення для вдосконалення морської освіти мають урахування тенденцій глобальних морських технологій, які виділені в спільному звіті Lloyd's Register, QinetiQ та Саутгемптонського університету (Shenoi, 2015), а саме: 1) у сфері комерційного судноплавства (додаткові матеріали, аналіз великих даних, робототехніка, датчики, комунікації, суднобудування, судовий рух і виробництво електроенергії, розумний корабель); 2) у морському секторі (сучасні матеріали, аналітика великих даних, автономні системи, взаємодія людина-комп'ютер, сучасне виробництво, енергетичний менеджмент, кібернетичні та електронні війни, доповнення людини); 3) у галузі океанського простору (нові матеріали, аналітика великих даних, автономні системи, датчики та комунікації, захоплення та зберігання вуглецю, сталі виробництво енергії, глибокий океанічний видобуток, морські біотехнології).

Серед них можна виділити такі, що вимагають реформування професійної освіти морських фахівців, а саме: концепція великих даних (Big Data), використання датчиків, технології "Інтернет речей" та досягнень робототехніки, удосконалення комунікаційних технологій та взаємодії людина-комп'ютер, впровадження автономних систем та концепції "розумного судна", існування кібернетичних та електронних війн. Розглянемо їх докладніше у взаємодії з завданнями вдосконалення морської освіти.

Управління великими даними та їх аналіз стає все більш важливими і має значний вплив на морський світ у зв'язку із попитом на інформацію та необхідності обробляти різноманітні дані для прийняття рішень. Як зазначають І. Заман, К. Пазукі, Р. Норман, С. Юнесси та С. Коулман (Zaman, Pazouki, Norman, Younessi, Coleman, 2017), аналіз великих даних виявляє кореляції між різними вимірюваними або невимірюваними параметрами для визначення прихованих характеристик і тенденцій. Цей аналіз матиме значний вплив на моніторинг продуктивності суден і передбачає прогнозування продуктивності, прозорість у реальному часі та підтримку прийняття рішень оператором судна, а також дозволить усунути людські помилки та збільшити взаємозалежність складових частин у роботі судна. Отже, майбутні фахівці морського та річкового транспорту мають володіти уявленнями про концепцію великих даних, можливості їх збирання та обробки за допомогою комп'ютерних засобів та технологій зв'язку. Тому в процесі навчання мають бути включені завдання для роботи з такими даними, зокрема на віртуальних тренажерах та з використанням комп'ютерних програм.

Використання сенсорів, датчиків та "Інтернету речей" дозволяють здійснювати моніторинг систем і процесів у реальному часі, наприклад, для вимірювання фізичного середовища, в якому може працювати судно, а також його характеристик та стану, фізіологічного і психічного стану екіпажу. Аналітика великих даних та "Інтернет речей" взаємодоповнюють і

розвиваються як подвійна “спіраль”. Інтернет речей являє собою нову парадигму, яка швидко впливає на управління операціями через спільний моніторинг даних у морській галузі. Дослідження італійських науковців (Agrifoglio, Cannavale, Laurenza, Metallo, 2017) висвітлює проект FairWind, відкритий морський сервіс з графічним користувальницьким інтерфейсом, що дозволяє морякам персоналізувати свій досвід на борту судна. Завдяки технологіям, пов'язаним з обчислювальними системами такими, як IoT та мобільні і хмарні обчислення, FairWind дозволяє морякам і власникам суден перевіряти дані (положення судна, погода, глибина, стан двигуна тощо), ділитися ними з колегами, керувати флотом, щоб залишатися на зв'язку як і в інших інформаційних системах безпеки, а спілкуватися і обмінюватися даними з терміналами, береговою охороною і портовими адміністраціями, таким чином об'єднуючись з усіма учасниками морської системи і покращуючи глобальну морську безпеку і охорону навколишнього середовища. FairWind реалізований як мобільний додаток, який можна завантажити з Google Play. Отже, ознайомлення з можливостями спеціальних датчиків (температури, тиску, механічних зусиль, детонації, рівня, витратомір, спектрометр, хімічний сенсор, димовий сповіщувач та ін.), технологію “Інтернету речей” та мобільними технологіями для моніторингу стану судна та плавкладу має входити у процес професійної освіти майбутніх фахівці морського та річкового транспорту. Адже такі технології відіграють критичну роль у визначенні та управлінні операціями на борту.

Досягнення робототехніки революціонізують майбутнє морського обслуговування і прискорюють автоматизацію в морському бізнесі, зокрема в умовах важкого робочого середовища (глибоководний видобуток та ліквідація катастроф). Можливість самостійного виконання конкретних завдань, здатність працювати в субтропічних і арктичних районах, живлення від батарей, бездротовий зв'язок з іншими мережами – ці особливості будуть надзвичайно важливими для судноплавної галузі протягом наступних десятиліть (Shenoі, 2015). Тому студентам морських закладів вищої освіти доцільно вивчати робототехніку, а також аспекти взаємодії людини з роботом, щоб створити відповідне середовище для безпечних і продуктивних умов експлуатації на суднах з використанням технології робототехніки у майбутній професійній діяльності.

Як зазначає Ф. Беккадал (Bekkadai, 2009), зважаючи на те, що води океану займають близько 70% земної поверхні і понад 90% світових товарів транспортується торговим флотом, що складається з близько 46 000 суден, а в усьому світі налічується близько 4000 життєздатних торгових портів – буквально тисячі кораблів постійно знаходяться поза землею і створюють глобальні потреби в надійних морських комунікаціях. Різноманітність засобів комунікації зростає (WiMAX, WiFi, LTE 5G), тому майбутнім членом екіпажу судна, якими є студенти морських ЗВО, необхідно навчитися працювати з багатьма засобами комунікації. Адже комунікаційні технології, включаючи не лише підтримку особистого спілкування, а й екстрені виклики, геопозиціонування, відстеження морського життя та попередження про катастрофи, дозволять отримати й об'єднати дані з різних джерел для їх

аналізу в руслі концепції великих даних.

Через поширення технологій людино-комп'ютерної взаємодії (контроль жестів, відстеження, очей та дотиків), природніх користувацьких інтерфейсів, автономних підводних, наземних та повітряних транспортних засобів та Smart-корабля (інтелектуального судна), що дозволяють автоматизувати процес судноплавства, члени екіпажу судна стануть менеджерами з інформаційних технологій, а не операторами обладнання (Shenoi, 2015). Це створює потребу в новій парадигмі навчання майбутніх фахівців морського та річкового транспорту та новому наборі навичок, що включають уміння працювати з такими технологіями в умовах існування кібернетичних та електронних війн.

Висновки. Отже, аналіз наукових праць та звітів міжнародних морських організацій засвідчує наявність прогресивних тенденцій у світовій морській галузі, які мають бути враховані в модернізації морської освіти України. У зв'язку із цим професійна підготовка майбутніх фахівців морського та річкового транспорту має включати як теоретичне ознайомлення, так і практичне освоєння таких концепцій і технологій як комунікаційні, аналіз великих даних, "Інтернет речей", робототехніка, людино-комп'ютерної взаємодії, автономні, "розумний корабел". Для цього в морського освітнього закладу має бути відповідна матеріально-технічна база, заснована на сучасних досягненнях науки і техніки.

Література

1. Agrifoglio R. How emerging digital technologies affect operations management through co-creation Empirical evidence from the maritime industry / R. Agrifoglio, C. Cannavale, E. Laurenza, C. Metallo. // *Production Planning & Control*. – 2017. – 28(16). – P. 1298-1306. DOI: 10.1080/09537287.2017.1375150
2. Carlos M. Trends in Maritime Transport and Port Development in the Context of World Trade Gallegos / M. Carlos. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://www.oas.org/CIP/english/docs/cecip/past_meetings/ordinary_meetings/2meeting_barbados00/12_trends_maritime_transport_doc30_00.doc.doc
3. Fang I. H. Global Marine Trends 2030 / I. H. Fang, F. Cheng, A. Incecik, P. Carnie. – 148 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.futurenavitics.com/2013/10/global-marine-trends-2030>.
4. Kjeldsen K. H. Classification of routing and scheduling problems in liner shipping. Ph.D. Dissertation. Aarhus. School of Business and Social Sciences Aarhus University, 2011. – 136 p.
5. Pedersen P. T. Marine Structures: Future Trends and the Role of Universities / P. T. Pedersen // *Engineering*. – 2015. – Vol. 1. Issue 1. – 2015. – P. 131-138.
6. Review of Maritime Transport 2015. UNCTAD. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/rmt2015_en.pdf.
7. Shenoi R. A. Global Marine Technology Trends 2030 / R. A. Shenoi, J. A. Bowker, A. S. Dzielendziak, A. K. Lidtke, G. Zhu, F. Cheng, D. Argyos, I. Fang, J. Gonzalez, S. Johnson, K. Ross, I. Kennedy, M. O'Dell and R. Westgarth. – Southampton, GB. University of Southampton, 2015. – 186 pp. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <https://www.lr.org/en/insights/global-marine-trends-2030/global-marine-technology-trends-2030>.
8. The Challenges Facing the Maritime Transport Industry. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.guardian.co.uk/business-guardian/2012-08->

08/challenges-facing-maritime-transport.

9.Zaman I. Challenges and opportunities of big data analytics for upcoming regulations and future transformation of the shipping industry. / I. Zaman, K. Pazouki, R. Norman, S. Younessi, S. Coleman // *Procedia engineering*. – 2017. – Vol. 194. – P. 537-544.

10. Капитанов В. П. Бизнес процессы в судоходной компании и процесс управления: Монография. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2017. – 120 с.

11. Макаренко М. В. Рівень професійної підготовки моряків торговельного флоту як головний чинник зниження аварійності на морі / М. В. Макаренко, О. Б. Носовська, А. В. Кравченко // *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Економічні науки*. – 2017. – Issue 34. – С. 259-266.

12. Морская отрасль Украины: проблемы и антигерои – 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: https://www.ukrudprom.com/analytics/Morskaya_otrasl_Ukraini_problemi_i_antigeroi 2017.html.

13. Роменский А. В. Профессионально-коммуникативная компетентность моряка – один из факторов, обеспечивающих безаварийную работу судна / А. В. Роменский // *Научные труды Азербайджанской государственной морской академии*. – Баку, 2013. – Вып. 1. – С. 46-51.

14. Топалов В. П. Уроки морських аварій: практичний посібник / В. П. Топалов, В. Г. Торський. – Одеса: 2004. – 330 с.

References

1. Agrifoglio, R., Cannavale, C., Laurenza, E. & Metallo, C. (2017) *How emerging digital technologies affect operations management through co-creation. Empirical evidence from the maritime industry*, *Production Planning & Control*, 28:16, 1298-1306, DOI: 10.1080/09537287.2017.1375150 [in English].

2. Carlos, M. *Trends in Maritime Transport and Port Development in the Context of World Trade Gallegos*. Retrieved from http://www.oas.org/CIP/english/docs/cecip/past_meetings/ordinary_meetings/2meeting_barbados00/12_trends_maritime_transport_doc30_00.doc.doc [in English].

3. Fang, I. H., Cheng, F., Incecik, A. & Carnie, P. (2013). *Global Marine Trends 2030*. 148 p. Retrieved from <http://www.futurenautics.com/2013/10/global-marine-trends-2030> [in English].

4. Kjeldsen, K.H. (2011). *Classification of routing and scheduling problems in liner shipping*. Ph.D. Dissertation. School of Business and Social Sciences Aarhus University, Aarhus [in English].

5. Pedersen, P.T. (2015). *Marine Structures: Future Trends and the Role of Universities*, *Engineering*, 1(1), 131-138 [in English].

6. *Review of Maritime Transport 2015*. UNCTAD. (2015). Retrieved from http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/rmt2015_en.pdf [in English].

7. Shenoj, R.A., Bowker, J.A., Dzielendziak, Agnieszka S., Lidtke, Artur Konrad, Zhu, G., Cheng, F., Argyos, D., Fang, I., Gonzalez, J., Johnson, S., Ross, K., Kennedy, I., O'Dell, M. & Westgarth, R. (2015). *Global Marine Technology Trends 2030*. Southampton, GB. University of Southampton, 186 pp. [in English].

8. *The Challenges Facing the Maritime Transport Industry*. (2012). Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/business-guardian/2012-08-08/challenges-facing-maritime-transport> [in English].

9. Zaman, I., Pazouki, K., Norman, R., Younessi, S. & Coleman, S. (2017). *Challenges and opportunities of big data analytics for upcoming regulations and future transformation of the shipping industry*. *Procedia engineering*, 194, 537-544 [in English].

10. Kapitanov, V.P. (2017). *Biznes protsessy v sudokhodnoy kompanii i protsess upravleniya* [Business processes in the shipping company and the

management process], Odessa, KUPRIYENKO SV, 120 pp. [in Russian].

11. Makarenko, M., Nosovska, O., Kravchenko, A. (2017). *Riven profesiinoi pidhotovky moriakiv torhovelnoho flotu yak holovnyi chynnyk znyzhennia avariinosti na mori* [The level of professional training of seamen of the merchant fleet as the main factor in reducing the accident rate at sea], Reporter of the Priazovskiy state technical university. Section: Economic sciences, 34, 259-266. [in Ukrainian].

12. Morskaya otrasl Ukrainy: problemy i antigeroy – 2017 [Maritime industry of Ukraine: problems and antiheroes – 2017]. (2017). Retrieved from https://www.ukrudprom.com/analytics/Morskaya_otrasl_Ukraini_problemi_i_antigeroy___2017.html. [in Russian].

13. Romenskiy, A.V. (2013). *Professionalno-kommunikativnaya kompetentnost moryaka – odin iz faktorov. obespechivayushchikh bezvariynuyu rabotu sudna* [Professional and communicative competence of a seaman is one of the factors ensuring trouble-free operation of a vessel], Nauchnyye trudy Azerbaydzhanskoй gosudarstvennoy morskoy akademii, 1, 46-51 [in Russian].

14. Topalov, V.P. & Torskiy, V.H. (2004). *Uroky morskoykh avarii*. [Lessons of the accidents at sea]. Odessa, 330 pp. [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У зв'язку розвитком технологій, що здійснюють вплив на морську галузь, важливого значення набуває актуалізація морської освіти відповідно до сучасних світових тенденцій. З метою визначення вектору професійної підготовки майбутніх фахівців морського та річкового транспорту доцільним є здійснення аналізу тенденцій світової морської галузі та морських технологій. Автором було визначено проблеми морського торговельного флоту в умовах глобалізації й постіндустріального суспільства: нестача кваліфікованих морських кадрів; приховані недоліки в організаційній, комерційній та операційній діяльності судноплавних компаній через недостатню підготовку берегового персоналу; збільшення вартості робочої сили для судновласників; зниження кваліфікації зайнятих моряків і безпеки суден. У статті подано тенденції розвитку морської індустрії, які набувають важливого значення для вдосконалення морської освіти: розвиток логістики як складової процесу виробництва і збуту товарів широкого спектру; пошук рішень з доставки всіх вантажів “від дверей до дверей” по логістичному ланцюгу з використанням наскрізних перевізних документів; будівництво хабів і берегових перевантажувальних пристроїв для виконання вантажних операцій на мега-суднах; вдосконалення ходових характеристик корпусу і гвинтурулової частини судна; розширення мережі тренінгових центрів та підвищення якості підготовки та рівня кваліфікації плавскладу; створення і розвитку інформаційних технологій, які враховують всі необхідні економічні і технічні показники, параметри і характеристики кожного судна; створення умов для безпечного судноплавства; консолідація багатонаціональних судноплавних компаній в союзи. У статті здійснено опис глобальних морських технологій, що вимагають реформування професійної освіти морських фахівців, а саме: аналіз великих даних, використання датчиків, технології “Інтернет речей”, досягнень робототехніки, комунікаційних технологій та людина-комп'ютерної взаємодії, впровадження автономних систем та концепції “розумного корабля”.

Ключові слова: морські фахівці, морська освіта, глобальні морські технології, великі дані, робототехніка, Інтернет речей, розумний корабель.

УДК 371.11:371.134:378.1

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-36-44

“The Road Map” of the teacher’s pedagogical skills

“Дорожня карта” педагогічної майстерності вчителя

Yevgeniya Yelenina,
head's assistant from the educational
work, teacher-methodologist

<https://orcid.org/0000-0001-7877-7176>

eleninaevgenija@gmail.com

School I – III grades, № 32 of
Zhytomyr

✉ 48 Chudnivska St.,
Zhytomyr, Zhytomyr region,
10005

Свєнєнїя Єленїна,

заступник директора з навчально-
виховної роботи, учитель-методист

ЗОШ I – III ступенів № 32
м. Житомира

✉ вул. Чуднівська, 48
Житомир, Житомирська обл.,
10005

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 12, 2019

ABSTRACT

In the article “The Road Map” of the teacher’s pedagogical skills the generalization table and expanded explanation of the driving force of the experience – systematics are presented. The key to success in achievement of pedagogical skills is tested multiple times by the staged organization – methodological system practice by M. Paltishev.

Just in this cooperative process of objects’ activities – teachers and pupils – the understandable way to the choice of content, methods and means of teaching is created.

Internal and external parts of pedagogical skill, time-limited thematical system of teaching are coexisted on each stage.

A system approach to forming culture of knowledge is based on the authorial teaching practice which proves that Art contributes to efficiency of this process as a structural element and thanks to its purely artistic properties.

The experience approaches dreams of every teacher to become a Master, to achieve harmony in his work.

The approbation of given ways is an example that conduces of creation of actions algorithm for realization by teacher his own educational system.

Key words: *staged organization-methodological system; time-limited thematical system of education; internal, external components of pedagogical skills; art; harmony.*

Постановка проблеми. Для фахового зростання вчителів активне знайомство з досвідом застосування ефективних шляхів піднесення їх педагогічної майстерності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Удосконаленню педагогічної майстерності завжди приділялась увага ще за часів “Великої дидактики” Я. Коменського і до кінця ХХ століття, коли вчительська громада реалізувала ідеї В. Сухомлинського, осягала сутність досвіду вчителів-новаторів (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової, В. Шаталова, Є. Ільїна).

Сучасному педагогу необхідно орієнтуватися в проблемах запровадження теорії оптимізації освітнього процесу (Ю. Бабанський, М. Поташник), концепції програмованого навчання (Н. Талізїна, Т. Ільїна), планомірно-поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), проблемного навчання (М. Скаткін, М. Махмутов, І. Лернер), розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Занков), системі М. Монтесорі, технологізації процесу навчання, активному застосуванню інтерактивних методів, прийомів.

В умовах реалізації державної політики (Нова українська школа) з урахуванням вимог закону України “Про освіту” педагогічним працівникам пропонується ознайомитися з досвідом країн Західної Європи, США, Канади, який при необхідному матеріально-технічному забезпеченні освітнього процесу має розширити діапазон можливостей учителя.

Можна погодитися з думкою автора статті “Формат провідництва” про те, що “у цьому теоретико-методологічному розмаїтті органи управління освітою вбачають шлях до підняття рівня професійної майстерності всіх учасників освітнього процесу. Організуються моделі запровадження визначних ідей, теорій, парадигм у практику педагога, керівника” [1, 169].

Природно виникають питання: що стане пріоритетним, хто займе позицію лідера? Саме тому пропонуємо вивчення творчості М. Палтишева, Почесного доктора педагогічних наук національної Академії педагогічних наук України, Народного учителя, кандидата педагогічних наук, доцента, лауреата Вищих педагогічних премій, учителя фізики м. Одеси, як провідника ідеї вдосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Виділення невіршених проблем. Для прикладу, звернемося до книги М. Палтишева “Екклесіаст педагогіки. (Проповідник педагогіки). Книга для учителя”. Існує дещо скептичне ставлення до проповідників. Але, як у будь-якій справі, є все ж таки провідники і Проповідники. Микола Миколайович, поєднуючи зазначені якості, вибрав собі в супутники царя Соломона.

Так, “все – суета и томление духа”, “... все его дни – беспокойство, даже и ночью сердце его не знает покоя...”. Але “Слова из уст мудрого – благодать...”, “И предал я сердце мое тому, чтоб исследовать и испытать мудростию все, что делается под небом: это тяжелое занятие дал Бог сынам человеческим, чтобы они упражнялись в нем” [5].

І кличе нас із собою пройти свій шлях (суета суета) також із радістю. Як людина відповідальна пропонуємо для навчання в дії “дорожню карту”. Так, ми звикли, що, крім першоджерела тлумачення, є “дорожня карта” у вирішенні політичних питань. Причому тут політика? Ми живемо в такі часи, коли і освіта стає вагомою частиною політики.

У передмові Микола Миколайович задається питанням, чи має він право проповідувати, давати нам “дорожню карту” (“Екклесіаст педагогіки”)? Підґрунтям для позитивної відповіді слугує те, що в ході педагогічної діяльності він щороку проводив 300 відкритих уроків, які

відвідали 30000 його колег, виступав на міжнародних науково-практичних конференціях, з'їздах учителів, Асамблеї ЮНЕСКО, видав майже 300 науково-методичних робіт, серед них 15 книг для вчителів.

Його учні завжди займали призові місця на олімпіадах із фізики. Кабінет фізики, який він постійно удосконалював, завжди вважався найкращим у країні. Займаючись громадською, політичною діяльністю, залишався вчителем. Усе своє життя присвятив педагогіці — роботі з дітьми. Тому він і сформулював основний принцип роботи вчителя — досягнення педагогічної гармонії в роботі з учнями.

Автор книги пише, що він “оточив загальновідому цілісну дидактичну систему навчання ореолом створення комфортного психологічного клімату в класі”.

Важливо і те, що ця “дорожня карта” дає можливість і знайомому метру від педагогіки, і тому, хто робить перші кроки професійної діяльності, глибше проникнути, власне, у свою особисту діяльність, у ту педагогіку, яку, як зазначає автор, вони несуть дітям.

Безперечно, завдяки авторському стилю викладу (ясно мислить — чітко викладає), ця “дорожня карта” буде цікава громаді в цілому, представникам батьківської громадськості. Недаремно якось один із батьків докоряв синуві: “Я ж тебе привів учитися не в ... (далі йшла назва навчального закладу), а до Палтишева, ти мене підводиш...”.

Виклад основного матеріалу. Так от, шановний колего, дивись у “дорожню карту” і роби своє, звіряй орієнтири!

Почнемо з аксіоми, яка викладена на початку “Часть вторая. Экклесиаст в цитатах”: “Педагогіка супроводжує нас все життя. У дитинстві нас виховували батьки, потім дитячий садок і школа, потім інститут, потім колеги на роботі, а ми виховуємо своїх дітей і онуків. А, взагалі, за великим рахунком, нас виховує Життя!”.

Цю думку робить аксіомою те, що в умовах суцільних змін, у яких ми живемо, вона співзвучна з вимогою сьогодення: вчитися впродовж всього свого життя. На це ми налаштовуємо своїх учнів.

Сподіваюсь, як і Миколі Миколайовичу, нам стане до вподоби головний герой твору американського письменника Ричарда Баха “Чайка за ім'ям Джонатан Лівінгстон”, який вважав, “що життя не вичерпується їжею, боротьбою та владою у Зграї”, був переконаний, “що існує дещо, що називається досконалістю” і “сенс життя у тому, аби досягти досконалості і розповісти про це іншим” [2].

І Микола Миколайович розповідає: “Викладання — це ремесло, наука і мистецтво” [3, 25]. “Педагогічна майстерність учителя полягає в постійному намаганні досягти *педагогічної гармонії* в своїй роботі” [3, 55]. Філософія думок автора створює для нас “дорожню карту” — опору, яка свідчить, що цей шлях можливо пройти:

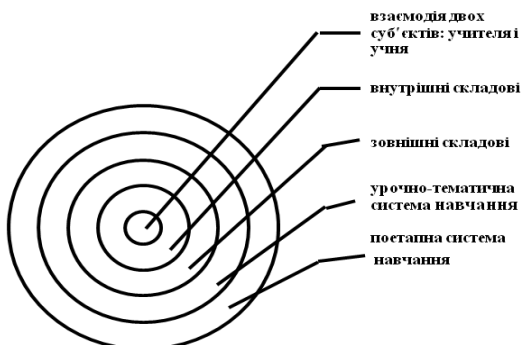


Схема 1. “Дорожня карта” педагогічної майстерності вчителя – системний погляд

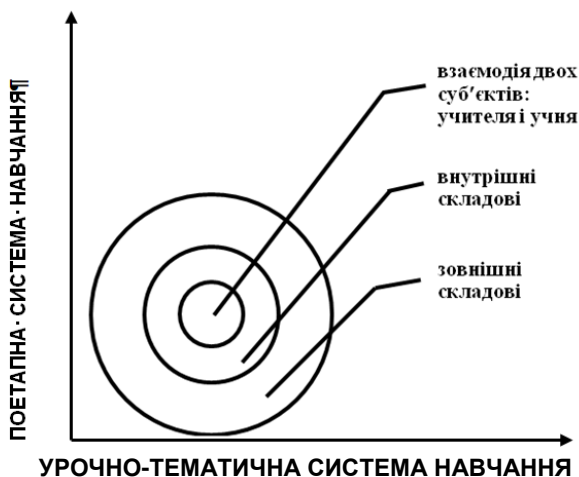
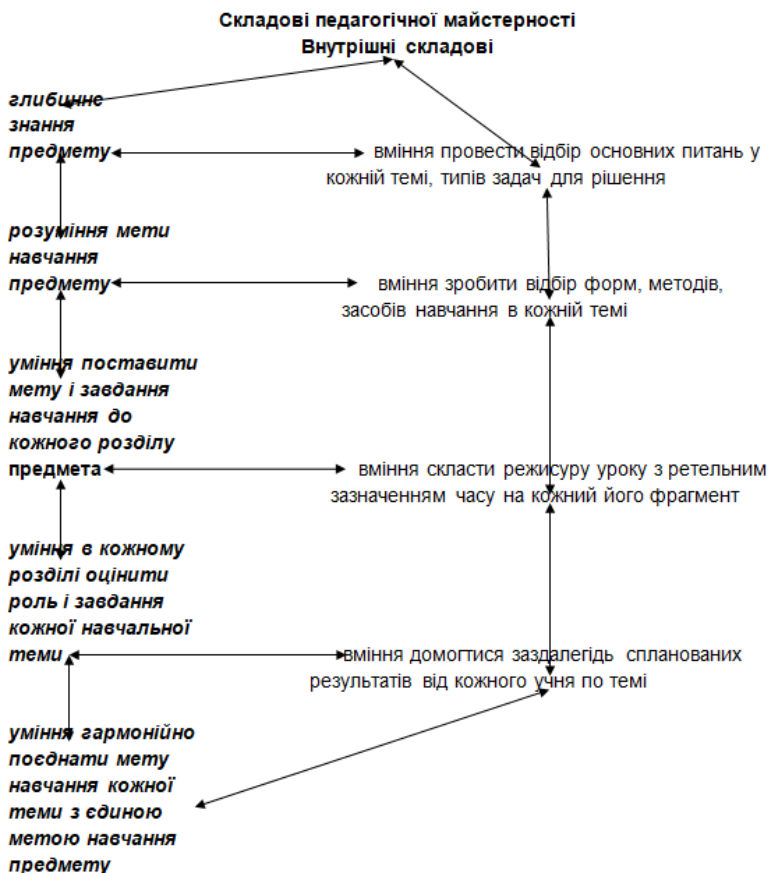


Схема 2. Впливові складові співпраці вчителя і учнів у зазначеній системі координат

А для допитливого мандрівника “дорожню карту” можна розгорнути [3, 57]:

Автор пропонує блок-схеми.



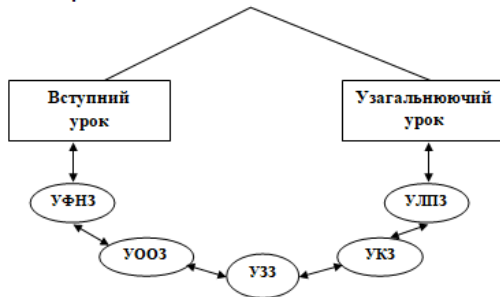
Зовнішні складові

- *уміння зрозуміти стан учнів і ним керувати*
- *володіти педагогічною інтуїцією і імпровізацією*
- *бути артистичним, мова, манера триматися, почуття гумору*
- *уміння притримуватися запланованої норми часу на кожний фрагмент уроку*
- *уміти розрізняти поняття: робочий шум на уроці і безлад*
- *уміння організовувати різноманітну діяльність учнів*
- *уміння створювати легкість і доступність навчання для кожного учня*

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПІЗНАННЯ УЧНІВ

Урочно-тематична система навчання



УФНЗ – урок формування нових знань;

УООЗ – урок обробки отриманих знань;

УЗЗ – урок закріплення знань;

УКЗ – урок контролю знань;

УЛПЗ – урок ліквідації прогалин у знаннях.

Для кожного з них у відповідності до мети етапу відбір своїх форм, засобів і методів навчання.

У сучасній освітній програмі школи зазначено:

- урок формування компетентностей;
 - урок розвитку компетентностей;
 - урок перевірки/ оцінювання досягнень компетентностей;
- урок корекції основних компетентностей.

Поетапна система навчання

I етап – виявлення і ліквідація прогалин у знаннях учнів (“азбука” предмету).

II етап – прийоми навчальної діяльності:

- ✓ уміння слухати;
- ✓ уміння вибирати головне;
- ✓ самостійна робота з посібниками;
- ✓ читання – переказ;
- ✓ навчання відповідати усно;
- ✓ багаторазове повторення матеріалу

III етап – навчання на традиціях, що склалися з використанням урочно-тематичної залікової системи навчання (контроль знань).

IV етап – підготовка до іспитів.

“Йде мова саме про організацію освітнього процесу, який характеризується усвідомленим підходом до вибору змісту, форм, методів, засобів” [3, 64]. На кожному етапі успішно співіснують внутрішні і зовнішні складові педагогічної майстерності, урочно-тематична система навчання. Усі “елементи цілісного процесу видозмінюються в міру розвитку загально-навчальних навичок та пізнавальних інтересів учнів” [3, 64]. Кожний етап – внесок у розвиток творчих здібностей школярів, досягнення певного запланованого результату.

Неодноразово пересвідчуємося: долати труднощі на шляху пізнання навколишнього світу допомагає мистецтво. Тому Микола Миколайович переконливо доводить, що “велике мистецтво завжди підкоряло людство, виховувало, формувало найкращі людські якості. Мистецтво вірша, мистецтво малювання, мистецтво співу, ... мистецтво викладання — все це надихає” [3, 49]. На власному прикладі демонструє, як під час викладання точних наук можна використовувати “досягнення людської душі, тонке відчуття навколишнього світу, проникнення в розум і серця людей”.

Основне завдання: емоційний вплив, створення певного настрою, який співзвучний навчальному матеріалу.

Використання мистецтва:

- **фон** цілісний або уривчастий;
- емоційні **вступ** або **завершення**;

- **вислів** відповідно до змістового аспекту уроку;
- більш насичене **доповнення** чи **підтвердження** фактичного матеріалу;

- **розширення** процесу пізнання;

- **педагогічний прийом, спосіб**, які сприяють розвитку мислення учнів.

Автор говорить “про **дидактичні основи** застосування елементів мистецтв у викладанні загальнонавчальних предметів” [3, с.49]. Переконуює, що якість навчання дітей при цьому тільки підвищується.

На думку Миколи Палтишева, “учитель – Майстер слова, звуку, думки, емоцій та настроїв, створення, констатації знань» [Там само].

Тому погоджуємося з **майстром**, його **порадами**:

- Урок – це завжди гра. Гра розуму (бо завжди треба миттєво зреагувати на нову ситуацію в класі), гра міжособистісних стосунків (бо треба знайти такі педагогічні прийоми, які мобілізують або розслабляють клас), гра інтелектів учителя та учнів (хто знає більше – я чи ви?).

- Урок-експромт – найвищий пілотаж учителя! Натхнений політ думки, творча імпровізація, демонстрація думок, які народжуються саме на очах учнів – зразок інтелектуального багатства людини і приклад його застосування в житті.

- Потрібно не просто навчати, а навчати просто.

- Стань учителем-майстром! Гумор, жарти, жвава мова, нестандартні приклади та імпровізація на уроці — це арсенал учителя-майстра.

- Накопичуй у собі інтелектуальне багатство! Поезія, музика, живопис, слайди, відеокліпи – це арсенал інтелектуального багатства вчителя. Навчись використовувати це на уроках.

- Урок – це не просто 45 хвилин. Це все життя, яке вчитель прожив до цього.

Висновки. Рух триває... Удосконаленню шляхів формування пізнання учнів немає меж. Тому завжди першочерговою буде увага до педагогічної майстерності вчителя.

Запропонована “дорожня карта” педагогічної майстерності – “алгоритм дій учителя для усвідомлення своєї власної системи навчання” [3, с. 91].

Таким чином, результати теоретичного і практичного дослідження доводять, що досвід М. Палтишева як провідника ідеї вдосконалення педагогічної майстерності вчителя актуальний і в умовах реалізації концепції Нової української школи, тому що базується на гармонізації всіх складових освітнього середовища, упровадженні принципів педагогіки партнерства, створення сприятливих психологічних умов для розвитку здорової, щасливої компетентної особистості.

Досвід слугує ще одним прикладом гуманістично орієнтованого освітнього процесу і потребує подальших експериментальних розвідок.

Література

1. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: Колективна монографія / за заг. ред. проф. І. Богданова. Передмова академіка НАПН України В. Андрущенко. – К.: Освіта України, 2017. — 368 с.

2. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон / Ричард Бах. – М.: Издательский дом: Азбука, 1989. – 176 с.

3. Палтишев М. М. Педагогічна майстерність і шляхи її осягання. (У пошуках практико-орієнтованих дидактичних підходів). Навчально-методичний посібник для слухачів курсів удосконалення вчителів / М. М. Палтишев. – К.: Видавець Ешке О. М. 2000. – 119 с.
4. Палтишев М. М. Педагогічний катехізис для початкуючого вчителя/ М. М. Палтишев. – Одеса: К.: Видавець Ешке О. М., 2013. – 150 с.
5. Палтышев Н. Н. Эккlesiаст педагогики (Проповедник педагогики): книга для учителя / Н. Н. Палтышев. – Одесса: Изд-во ООО «Лерадрук», 2017. – 129 с.
6. Палтышев Н. Н. Гармония урока. Учебно-методическое пособие / Н. Н. Палтышев. – Одесса: Эстафета жизни, 2011. – 476 с.

References

1. Bogdanov, I. (Ed). (2017). Leadership in Education. From an idea to an Eternity: Collective Monography. Foreword of V. Andruschenko – the Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv: Education of Ukraine [in Ukrainian].
2. Richard D. Bach. Jonathan Livingston Seagull. M.: Publishing House: Azbuka, 1989.
3. Paltishev M. M. (2000). Pedagogical Skills and ways of their realization. (In search of practically oriented didactic approaches). Training – methodological guide for students of teacher’s training courses. K.: Vidavets Eshke O. M. [in Ukrainian].
4. Paltishev M. M. (2013). Pedagogichnyy katehizis dlya nachatkuuyuchogo vchitelya [Pedagogical catechism for a beginner teacher]. Odessa: Vidavets Eshke O.M. [in Ukrainian].
5. Paltishev M. M. (2017). Ekklesiast pedagogiki (Propovednik pedagogiki): kniga dlya uchitelya [Ecclesiast of Pedagogy (Preacher of Pedagogy): a book for a teacher]. Odessa: Izd-vo ООО “Leradruck” [in Ukrainian].
6. Paltishev M. M. (2011). The Harmony of the lesson. Training – methodological guide. – Odessa: The relay of life [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У статті “Дорожня карта” педагогічної майстерності вчителя» презентовано таблиці-узагальнення та розгорнуте пояснення до них. Запорукою успіху в досягненні педагогічної майстерності є неодноразово перевірена практикою поетапна організаційно-методична система М. Палтишевої, Почесного доктора педагогічних наук національної Академії педагогічних наук України, Народного учителя, кандидата педагогічних наук, доцента, лауреата Вищих педагогічних премій, учителя фізики м. Одеси.

Представлено характеристику процесу співпраці суб’єктів діяльності – учителя й учнів. Проаналізовано усвідомлений підхід до вибору змісту, форм, методів, засобів навчання. Схарактеризовано етапи успішного співіснування внутрішніх і зовнішніх складових педагогічної майстерності, урочно-тематична система навчання.

Системний підхід у формуванні культури пізнання спирається на авторську навчальну практику, яка доводить, що мистецтво сприяє ефективності цього процесу і як структурний елемент, і завдяки суто мистецьким властивостям.

Досвід наближає до здійснення мрії кожного вчителя – стати Майстром, досягти педагогічної гармонії в своїй справі.

Апробація запропонованих шляхів – приклад, що сприяє створенню алгоритму дій для усвідомлення вчителем власної системи навчання.

***Ключові слова:** організаційно-методична система, урочно-тематична система навчання, складові педагогічної майстерності, мистецтво, гармонія.*

УДК [378.091.212:004-057.21]:[005.963:004]
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-45-53

Complementary analysis of use potential and opportunities open on-line courses in the process of studying the discipline "Algorithms and Data Structure"

Комплементарний аналіз використання потенціалу та можливостей відкритих он-лайн курсів у процесі вивчення дисципліни "Алгоритми та структура даних"

Liudmyla Ibrahimova,
Senior Lecturer

<https://orcid.org/0000-0002-1194-5128>
ibragimovaludmila19@gmail.com

Melitopol Bogdan Khmelnytsky State
Pedagogical University

✉ 20 Hetmanska St.,
Melitopol, Ukraine, 72300

Людмила Ібрагімова,
старший викладач

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

✉ вул. Гетьманська, 20
Мелітополь, Україна, 72300

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 24, 2019

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of the potential of the use of mass open online courses in the study of the discipline "Algorithms and data structures" in the process of training engineers-programmers and engineers-teachers in the specialty 122 "Computer Science". and 015.10 Vocational education (computer technology) in higher education institutions. Comparatively massive open online courses for the study of algorithms, in particular, Codecademy specialization "Data Structures and Algorithms", course EdX "Algorithms" and course Prometheus "Development and Analysis of Algorithms." The didactic possibilities of using MOOC Prometheus "Development and analysis of algorithms" in the course of studying the discipline "Algorithms and data structures" as additional material are discussed.

The use of MOOC as an additional resource of Prometheus and the course "Development and analysis of algorithms" in the course of studying the discipline "Algorithms and Data Structure" in the training of future engineers-programmers will help form competencies such as: knowledge and skills to use the basic algorithms and data structures, the basic concepts of theoretical algorithms, computational issues, solvability and insolubility of mass problems, concepts of time and spatial complexity of algorithms in solving computational problems.

It is concluded that the use of mass open online courses on discipline "Algorithms and data structure". At present, it is better to use MOOC as additional learning resources for students and teachers. Introducing these courses as an alternative or complement to individual parts of the training material has certain perspectives. This will diversify the learning process, deepen the knowledge of discipline and consider the practical implementation of algorithms.

Keywords: mass open on-line course, program engineers, algorithms and data structure, resource, algorithms on graphs, data structure, algorithms.

Постановка проблеми Постійне вдосконалення цифрового подання інформації та організації доступу до неї із застосуванням комп'ютерних мереж викликає неослабний інтерес до різноманітних інформаційних технологій в освіті та навчанні. Історія цього питання налічує вже понад півстоліття. Еволюційні процеси щодо розробки і використання електронних матеріалів для вищої освіти за останні два десятиліття привели до формування концепції публікації навчальних матеріалів для віддаленого доступу у вигляді масових відкритих он-лайн курсів (Massive Open Online Course, MOOC)[1].

Масовий відкритий он-лайн курс – це Інтернет-курс з інтерактивною участю і відкритим доступом, одна з найбільш ефективних форм реалізації дистанційних освітніх технологій. MOOC вирішує такі важливі проблеми сучасної освіти, як масовість, доступність, якість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями проблем підготовки інженерів-програмістів займалися П. Денінг, Д. Кнут, Т. Морозова, Н. Неграпонтє, Ю. Нікольський, Ф. Новиков, В. Павлов, С. Паппер, В. Перекатов, В. Пасічник, М. Сідоров, З. Сейдаметова, В. Осадчий, В. Круглик, О. Наумук, В. О. Сухомлін, В. В. Сухомлін.

Питання впровадження масових відкритих он-лайн курсів у закладах вищої освіти стали предметом вивчення українських та зарубіжних науковців А. Бебнева, К. Бугайчука, О. Олейнікова, І. Травкіна, Н. Тихомирової та інших.

Мета статті – розкрити застосування масових відкритих он-лайн курсів як додаткового ресурсу в процесі вивчення дисципліни “Алгоритми та структура даних” у професійній підготовці інженерів-програмістів.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з глобалізацією освіти виникає проблема створення і розвитку нових ефективних освітніх моделей. Заклади вищої освіти розширюють свої кордони та беруть курс на подолання закритої самодостатності й унікальності для завоювання і освоєння не тільки національного освітнього простору, а й міжнародного [2].

Прагнення закладів освіти утвердитися у світовому освітньому просторі пов'язано не тільки з підвищенням міжнародної конкурентоспроможності, високою конкуренцією на ринку освітніх послуг, але і з реакцією на неминучу глобалізацію [3].

Однією з провідних тенденцій сучасної освітньої парадигми в світі є створення максимально доступних для кожного умов отримання освіти. Нині інноваційною формою навчання є використання інформаційних технологій, зокрема MOOC. У таких курсах може брати участь велика кількість учасників, яким надається вільний доступ до усіх навчальних матеріалів через мережу Інтернет. Початкова мета MOOC – “відкрити” освіту й надати безкоштовний доступ до навчальних ресурсів для великої кількості студентів з різних країн. На відміну від традиційних університетських он-лайн курсів для MOOC характерні дві ключові риси [4,5]:

- 1) відкритий доступ – будь-яка людина може безкоштовно стати учасником он-лайн курсу;
- 2) масштабованість – у курсі може брати участь велика кількість

студентів.

Відмінністю масових он-лайн курсів від дистанційних курсів, які ґрунтуються на тьюторстві, є те, що при зростанні кількості учнів майже не потребується збільшувати кількість професорів і допоміжного персоналу. Істотна частина проблем вирішується технологіями і співтовариствами, що формуються самими студентами. Це в цілому дозволяє досягти дуже високої масштабованості, яка дає можливість сотням тисяч студентів проходити високоякісні курси, які підготовлені найкращими професорами та постійно модифікуються [6].

На більшості он-лайн платформ для МООС інформація представлена англійською мовою. Можна назвати такі відомі платформи: Coursera (<https://www.coursera.org/>); Udacity (<https://www.udacity.com/>); Edx (<https://www.edx.org/>); Udemy (<https://www.udemy.com/>) Kadenze (<https://www.kadenze.com/>) та ін. Також можна користуватися освітніми ресурсами, де інформація для користувачів представлена українською мовою, а саме: Prometheus (<http://prometheus.org.ua/>); EdEra (<https://www.ed-era.com/>); Відкритий Університет Майдану (<http://vum.org.ua/>).

Для аналізу МООС були обрані англomовні платформи Codecademy, EdX та українськомовна – Prometheus.

Громадський англomовний проект Codecademy відноситься до масових відкритих он-лайн курсів. Усі курси, розташовані на ньому, пов'язані з тематикою програмування та веб-програмування. На цій платформі розташовуються курси від провідних спеціалістів у своїй галузі [7].

Проект Codecademy має спеціалізацію “Структури даних та алгоритми”. Ця спеціалізація є сукупністю теорії та практики, де розглядається алгоритмічні методи вирішення різних обчислювальних задач та реалізовується близько 100 проблем алгоритмічного кодування на різних мовах програмування. Це найбільш розширений он-лайн курс з алгоритмів, у якому більшість з них мають практичне призначення. Спеціалізація складається з шести курсів[7]:

1. Algorithmic Toolbox (Алгоритмічний інструментарій – *переклад автора*) – курс охоплює основні алгоритмічні прийоми та ідеї для обчислювальних задач. Алгоритми сортування та пошук, динамічне програмування. Розв'язання задач за допомогою рекурсії та динамічне програмування використовується в геномних дослідженнях. Курс складається з шести тем.

2. Algorithms on Graphs (Алгоритми на графах – *переклад автора*) – в цьому курсі розглядаються графи й їх найважливіші властивості, способи проходження графа, алгоритми пошуку найкоротших шляхів. Курс закінчується мінімальними основними деревами, які використовуються для планування дорожніх, телефонних та комп'ютерних мереж, а також знаходять застосування в кластеризації та наближених алгоритмах.

3. Data Structures (Структури даних – *переклад автора*) – в цьому курсі розглядаються загальні структури даних, які використовуються в різних обчислювальних задачах, реалізація черг пріоритетів у C ++, Java

та Python, хеш-таблиці, бінарні дерева, а також служби Dropbox, які завантажують великі дані. Курс складається з шести тем.

4. Algorithms on Strings (Алгоритми роботи з рядками – *переклад автора*) – в цьому курсі розглядаються алгоритми роботи з текстовою інформацією в пошукових системах та нова сфера персоналізованої медицини, де використовується багато алгоритмів пошуку для знаходження мутації, що викликають хвороби в геномі людини.

5. Advanced Algorithms and Complexity (Алгоритми підвищеної складності – *переклад автора*) – в цьому курсі розглядаються основні алгоритми та їх опрацювання в більш складні та розширені алгоритми. Курс починається з мережевих потоків, які використовуються в більш типових додатках, таких, як оптимальні збіги, знаходження непересічних контурів і планування польотів, сегментація зображень у комп'ютерному зорі. Наступним кроком є перехід до лінійного програмування з додатками для оптимізації розподілу бюджету, пошуку найдешевшого раціону та інше. Закінчується курс введенням до потокових алгоритмів, які використовуються в обробці великих даних.

6. Genome Assembly Programming Challenge (Проблема програмування геномного збирання складності – *переклад автора*) – цей курс призначений для написання алгоритмів з біоінформатиків, які досліджують спалах бактерії E.coli X та розробляють програму збирання геному E. coli X[7].

EdX – безкоштовна Інтернет платформа масових відкритих інтерактивних курсів, заснована Массачусетським технологічним інститутом і Гарвардським університетом в травні 2012 року. EdX проводить он-лайн курси університетського рівня в широкому діапазоні дисциплін для слухачів зі всього світу на безоплатній основі, а також дослідження в галузі навчання[8].

Проект EdX має курс “Algorithms” (Алгоритм) з комп'ютерних наук, де навчають основним алгоритмам, зокрема, сортування, швидкого сортування та злиття та пошуку. Курс також розглядає чисельні, струнні та геометричні алгоритми, поліноміальне множення, матричні операції, GCD, відповідність шаблонів, послідовності. Завершальний блок – алгоритми на графах, шляхи обходу на графі та деревах. Курс поділено на такі теми: сортування та пошук; чисельні алгоритми; алгоритми рядків; геометричні алгоритми; алгоритми на графах [8].

Цей курс є частиною програми XSeries основи комп'ютерних наук. У процесі проходження цього курсу будуть сформовані такі поняття, як алгоритм, структура алгоритмів, використання алгоритмів з відповідними структурами даних, використання алгоритмів для вирішення реальних життєвих проблем, алгоритми і структури даних, які використовуються для проектування систем у масштабі.

У вересні 2014 році на базі платформи edX почала працювати українська платформа MOOC Prometheus. На теперішній час вона наповнюється курсами з різних галузей (математика, комп'ютерні науки, зокрема, програмування, історія, географія, економіка, соціологія,

психологія, філософія та ін.), розробленими українськими викладачами Київського Національного університету імені Т. Г. Шевченка, Києво-Могилянської Академії, Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" та ін.[9]

На Prometheus розроблено курс «Розробка та аналіз алгоритмів» присвячений вивченню та побудові програмних алгоритмів. У рамках цього курсу є можливість ознайомитися із різними підходами до розробки алгоритмів, дослідити та порівняти їх ефективність. Курс побудований від простого до складного. Щотижня розглядається новий підхід до створення алгоритмів та кілька їх прикладів. Не залишається поза увагою і питання структур даних, адже ефективний розв'язок різних програмних задач залежить не тільки від алгоритму, але й від структур даних, які алгоритм використовує. Цей курс розрахований перш за все на розв'язок практичних задач[9].

Короткий зміст курсу:

- Базові підходи до розробки та аналізу алгоритмів.
- Структури даних: піраміди, бінарні дерева, хеш-таблиці.
- Алгоритми на графах: обхід графів, пошук у графі та інші.

У цьому курсі авторами розроблено практичні завдання та тести до кожної теми.

Зміст курсів MOOC з алгоритмів

Платформи	Курс	Термін	Зміст курсу
Codecademy	Структури даних та алгоритми	6 тижнів на кожен курс	1. Алгоритмічний інструментарій. 2. Алгоритми на графах. 3. Структури даних. 4. Алгоритми роботи з рядками. 5. Алгоритми підвищеної складності. 6. Проблема програмування геномного зібрання складності.
EdX	Алгоритм	6 тижнів	1. Сортування та пошук алгоритмів. 2. Чисельні алгоритми. 3. Алгоритми рядків. 4. Геометричні алгоритми. 5. Алгоритми на графах.
Prometheus	Розробка та аналіз алгоритмів	6 тижнів	1. Вступ. 2. Сортування включенням. 3. Метод декомпозиції. 4. Рекурентні співвідношення. 5. Швидке сортування. 6. Порядкові статистики. 7. Лінійне сортування.

			<p>8. Базові структури даних.</p> <p>9. Піраміди.</p> <p>10. Хеш-таблиці.</p> <p>11. Бінарні дерева пошуку.</p> <p>12. Графи. Пошук у графах.</p> <p>13. Пошук вглиб у графах.</p> <p>14. Алгоритм Дейкстри.</p>
--	--	--	--

Проаналізовано три відритих масових он-лайн курси з алгоритмів, з яких два англomовні й один україномовний. Найбільш розширеним курсом є “Структура даних та алгоритми” на платформі Codecademy, він охоплює найбільшу кількість алгоритмів та розбитий на блоки для більшої зручності. У цій спеціалізації є шість курсів за тематикою “Структури даних та алгоритми”. Курси розраховані на тридцять шість тижнів. Курси “Algorithms” на EdX та “Розробка та аналіз алгоритмів” на Prometheus дуже схожі за структурою та темами, які розглядаються. У цих курсах передбачено лекції, практичні завдання та тести для перевірки засвоєння знань.

Курс “Розробка та аналіз алгоритмів” на Prometheus найбільш наближений до теми нормативної дисципліни “Алгоритми та структура даних”, яка вивчається на першому курсі майбутніми інженерами-програмістами. Курс на Prometheus розрахований на шість тижнів навчання по 6-8 годин. Пропонується вивчення двох тем на тиждень, тема складається з двох лекцій у вигляді презентацій (рис. 1).

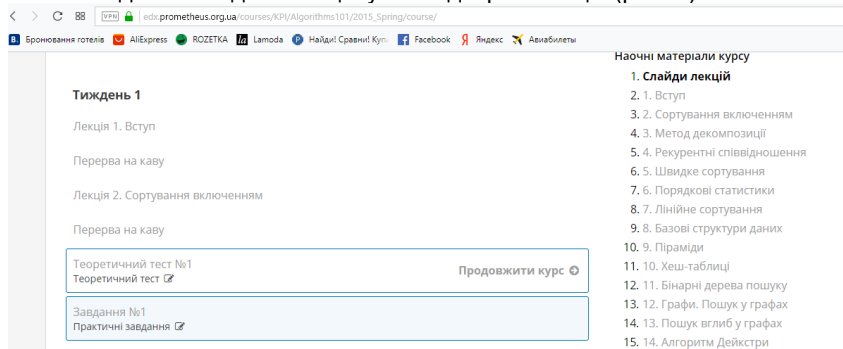


Рис. 1. Структура навантаження на тиждень

Для закріплення та перевірки знань передбачено тестові та практичні завдання. Для визначення правильності рішення практичних завдань їх зберігають та надсилають (Рис. 2).

Тестове завдання №2

3.0 мовливих балів (оцінено)

Нижче наведені різні приклади функцій $f(n)$. Необхідно вказати приналежність цих функцій до класів складності. Зверніть увагу, що одна функція може належати кільком класам складності одночасно. В завданні нижче вираз $f(n) \in X$ означає, що функція $f(n)$ належить класу X

$f(n) = 4n^2 - 300n + 12$

$f(n) \in O(n^2)$

$f(n) \in O(n^3)$

$f(n) \in \Omega(n^2)$

$f(n) \in \Omega(n^3)$

Завдання №1

Додати цю сторінку до закладок

Будь ласка, зверніть увагу! Це завдання на оцінку, яка буде враховуватися для отримання сертифікату.

Для виконання кожного практичного завдання у вас є тільки 5 спроб! Зарезервовано буде оцінка за крайню спробу.

Постановка задачі

Розглянемо метод Карацуби множення двох цілих чисел, який було розглянуто в першій лекції цього тижня.

Нагадаємо в чому полягає основна ідея методу. Нехай, в нас є два числа X та Y , які мають розрядність n , кожне з яких ми можемо розбити навпіл і отримати пари чисел a, b та c, d відповідно, кожне з яких буде мати розрядність $n/2$. В такому випадку можна записати: $X = 10^{n/2}a + b$ та $Y = 10^{n/2}c + d$.

Тоді добуток $X \cdot Y = 10^n ac + 10^{n/2}(ad + bc) + bd$.

Основна специфіка методу полягає в тому, щоб обраховувати не чотири менші добутки ac, ad, bc, bd , а три - $ac, bd, (a + b)(c + d)$, де добуток $(a + b)(c + d)$ використовується для обрахунку $ad + bc$ із використанням вже обрахованих сум $ac, bd, ad + bc = (a + b)(c + d) - ac - bd$.

Окрім того, що сам метод Карацуби працює швидше за стандартний метод множення в стовпчик, його можна успішно застосовувати для множення чисел у завданні з, так званою, довгою арифметикою, коли розрядність чисел може сягати 100 і більше.

Наприклад, при розрядності чисел 50:

$X = 216236956888985812310188636840316594920403182768$
 $Y = 133068277408791808566968800391510469038934180115260$
 $X \cdot Y = 2877694073088464097031015105982625948257596241915584289131190955687867000042352112967781085839960$

Зверніть увагу, мова не йде про використання чисел з плаваючою комою, адже в такому випадку були би втрати в точності отриманого результату.

Рис. 2. Приклад домашніх завданні з он-лайн курсу “Розробка та аналіз алгоритмів” на Prometheus

Вивчення і практичне використання в процесі програмування фундаментальних алгоритмів і структур даних дозволяє сформувати необхідні професійні якості і навички в студентів комп'ютерних спеціальностей, а саме: об'єктне мислення, концептуальність у мисленні, об'єктний стиль програмування, а також володіння різними методиками програмування, проєктування і розробки програмних продуктів.

Висновки. На теперішній час масові відкриті он-лайн курси не можуть повністю замінити звичайні методи вивчення дисциплін у закладах вищої освіти. В основному МООС краще використовувати як додаткові навчальні ресурси для студентів і викладачів. Упровадження цих курсів як альтернативи або доповнення окремих частин навчального матеріалу має певні перспективи. Практика показує, що актуальна тематика курсів і автентичність матеріалу важливі для мотивації

освітнього процесу. Вбудовані аудіо і відеоматеріали, наявність глосарію, форуми полегшують роботу над курсом. Тестові завдання, які студенти виконують разом з тисячами учнів зі всього світу, – додатковий виклик для їх мотивування. Доступність навчального матеріалу в режимі он-лайн дозволяє кожному самостійно вибирати час виконання завдань курсу, їх обсяг, швидкість проходження курсу. Це дозволяє урізноманітнити процес навчання, поглибити знання з дисципліни та розглянути практичну реалізацію алгоритмів. Використання MOOC Prometheus та курс "Розробка та аналіз алгоритмів" як додаткового ресурсу в процесі вивчення дисципліни "Алгоритми та структура даних" у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів допоможе сформувати такі компетенції, як: знання та уміння використовувати основні алгоритми та структури даних, базові поняття теорії алгоритмів, питання обчислювальності, розв'язування та нерозв'язування масових проблем, поняття часової та просторової складності алгоритмів при розв'язанні обчислювальних задач.

Література

- 1.Sandeen C. Assessment's Place in the New MOOC World / C. Sandeen // Research & Practice in Assessment. – 2013. – V. 8. – P. 5-12
2. Бацуровська І.В. Історія розвитку масових відкритих онлайн курсів в освіті / І.В. Бацуровська, А.М. Джаландінова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2015. – Вип. 1. – С. 63-66.
- 3.Sandeen C. Assessment's Place in the New MOOC World // Research & Practice in Assessment. 2013. V. 8. P. 5–12.
- 4.Downes, Stephen "Connectivism' and Connective Knowledge", Huffpost Education.
- 5.Kop, Rita "The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course", International Review of Research in Open and Distance Learning, Volume 12, Number 3, 2011.
- 6.AIDahdouh Alaa A. Planning To Design MOOC? Think First! / Alaa A.AIDahdouh, Antonio J. Osorio // The Online Journal of Distance Education and e-Learning. – 2016. – Volume 4, Issue 2. – P. 47-57
- 7.Специализация Data Structures and Algorithms [Електронний ресурс]. – Комп'ютерні науки Режим доступу: <https://www.coursera.org/specializations/data-structures-algorithms>
- 8.Algorithms [Електронний ресурс]. – Комп'ютерні науки Режим доступу: <https://www.edx.org/course/algorithms>
- 9.Розробка та аналіз алгоритмів [Електронний ресурс]. – Комп'ютерні науки Режим доступу: https://edx.prometheus.org.ua/courses/KPI/Algorithms101/2015_Spring/about

References

- 1.Sandeen C. Assessment's Place in the New MOOC World / C. Sandeen // Research & Practice in Assessment. – 2013. – V. 8. – P. 5-12
- 2.Batsurovska I.V. (2015) Istoriia rozvytku masovykh vidkrytykh onlain kursiv v osviti [Actual problems of public administration, pedagogy and psychology], 2015(1), 63-66 [in Ukrainian].
- 3.Sandeen C. Assessment's Place in the New MOOC World // Research & Practice in Assessment. 2013. V. 8. P. 5–12.
- 4.Downes, Stephen "Connectivism' and Connective Knowledge", Huffpost

Education.

5. Kop, Rita "The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course", International Review of Research in Open and Distance Learning, Volume 12, Number 3, 2011.

6. AIDahdouh Alaa A. Planning To Design MOOC? Think First! / Alaa A. AIDahdouh, Antonio J. Osorio // The Online Journal of Distance Education and e-Learning. – 2016. – Volume 4, Issue 2. – P. 47-57

7. MOOC Specialization Data Structures and Algorithms [Electronic resource]. – Computer Science Mode of access.- <https://www.coursera.org/specializations/data-structures-algorithms>

8. MOOC "Algorithms" [Electronic resource]. Computer Science Mode of access.- <https://www.edx.org/course/algorithms>

9. MOOC "Development and analysis of algorithms" [Electronic resource]. Computer Science Mode of access.- https://edx.prometheus.org.ua/courses/KPI/Algorithms101/2015_Spring/about

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу потенціалу використання масових відкритих он-лайн курсів при вивченні дисципліни "Алгоритми і структури даних" у процесі підготовки інженерів-програмістів та інженерів-викладачів за спеціальністю 122 "Комп'ютерні науки" та 015.10 Професійна освіта (комп'ютерні технології) в закладах вищої освіти. Порівняно масові відкриті он-лайн курси з вивчення алгоритмів, зокрема, Codecademy спеціалізація "Структури даних і алгоритмів", курс EdX "Алгоритми" та курс Prometheus "Розробка і аналіз алгоритмів". Обговорюються дидактичні можливості використання MOOC Prometheus "Розробка і аналіз алгоритмів" у процесі вивчення дисципліни "Алгоритми і структури даних" як додаткового матеріалу.

Використання MOOC як додаткового ресурсу Prometheus та курсу "Розробка та аналіз алгоритмів" у процесі вивчення дисципліни "Алгоритми і структура даних" у підготовці майбутніх програмістів-інженерів допоможе сформуванню таких компетенцій, як: знання та вміння використовувати основні алгоритми і структури даних, основні поняття теоретичних алгоритмів, обчислювальні питання, розв'язуваність і нерозв'язуваність масових проблем, поняття часової та просторової складності алгоритмів у вирішенні обчислювальних задач.

Зроблено висновок щодо використання масових відкритих он-лайн курсів з дисципліни "Алгоритми та структура даних". Нині краще використовувати MOOC як додаткові навчальні ресурси для студентів та викладачів. Упровадження цих курсів як альтернатива або доповнення до окремих частин навчального матеріалу має певні перспективи. Це дозволить диверсифікувати навчальний процес, поглибити знання дисципліни і розглянути практичну реалізацію алгоритмів.

Ключові слова. *Масовий відкритий он-лайн курс, інженери-програмісти, алгоритми і структура даних, ресурс, алгоритми на графіках, структура даних, алгоритми.*

УДК 37.091.214:348(477)

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-54-62

Analysis of the content and normative components of “The History of Pedagogy” programs in Ukrainian higher education institutions

Аналіз змістового та нормативного складників робочих програм навчальної дисципліни “Історія педагогіки” в сучасних закладах вищої освіти України

Yaroslav Nahrybelniy,
candidate of historical sciences,
associate professor

Ярослав Нагрибельний,
кандидат історичних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0003-3266-5798>

yar1507@ukr.net

Kherson State Maritime Academy

Херсонська державна морська академія

✉ 20 Ushakova avenue,
Kherson, Ukraine, 73000

✉ проспект Ушакова, 20, Херсон
73000

Original manuscript received January 09, 2019

Revised manuscript accepted April 14, 2019

ABSTRACT

The article analyzes the content and the normative components of "History of pedagogy" academic programs in the higher education institutions. The following structural components have been characterized, such as explanatory note, educational-thematic plan, theoretical material for the study of discipline, the question for self-control, references; the content aspects of the analyzed discipline programs, their correspondence to the current needs and social challenges are singled out, in particular: the orientation of the history of pedagogy on the development of future specialists' personal qualities and professional skills, the formation of the future specialists' outlook, the ability to analyze, compare certain pedagogical phenomena in their historical retrospective, the development of persistent skills by future specialists to use historical and pedagogical skills critically and creatively during their work, to determine the patterns and trends in the development of pedagogical science. It is revealed that nowadays, due to the autonomy of higher education institutions, the modern updating of the education content, the conclusion of educational and professional programs by the institutions themselves, there is no unanimity in the number of hours allocated for the mastering of the discipline "History of Pedagogy". Author researches the unified content of the discipline programs with the consideration of the current socio-political context, the personal potential of students, orientation of the History of Pedagogy to the development of the personal qualities and the professional skills of future specialists.

Keywords: *content and normative components of programs, purpose and tasks of educational discipline "History of pedagogy", scientific and methodological provision of the discipline.*

Навчальна дисципліна “Історія педагогіки” має важливе освітньо-розвивальне й виховне значення в організації ефективної психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, оскільки є потужним

джерелом здобування знань про витоки педагогіки, педагогічні традиції в Україні та світі, здобутки педагогічної науки, сприяє формуванню педагогічного мислення, розширенню професійного світогляду, виробленню у майбутніх фахівців стійких умінь критично й креативно використовувати історико-педагогічну спадщину в майбутній професійній діяльності, визначати закономірності й тенденції в розвитку педагогічної науки, окреслювати перспективи, оскільки історія педагогіки є чинником, без якого неможливо уявити розв'язання сучасних освітніх проблем, знайти адекватні відповіді на соціальні виклики сьогодення.

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, розробленню змісту навчальної дисципліни “Історія педагогіка” присвячено праці Л. Артемової, Т. Варенової, О. Васюк, А. Дем'янчука, С. Дем'янчука, О. Дубасенюк, І. Зайченка, В. Кравця, В. Кременя, Л. Курач, М. Левківського, П. Лузана, О. Любара, В. Микитася, О. Пронікова, О. Радул, М. Рисіної, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, Д. Скільського, І. Соколової, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Мета статті – проаналізувати організаційно-методичне й навчально-методичне забезпечення навчальної дисципліни “Історія педагогіки” в закладах вищої освіти задля вивчення стану проблеми.

Відповідно до статті 10 Закону України “Про вищу освіту” [4] зміст освітньої діяльності в закладах вищої освіти України регламентує стандарт вищої освіти, що визначає вимоги до освітньо-професійної програми, у якій зазначається обсяг кредитів, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти, перелік компетентностей випускника, нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, форми атестації, вимоги системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти та ін.

Зміст навчання історії педагогіки в закладах вищої педагогічної освіти, який визначається навчальними планами підготовки фахівців, освітніми програмами й навчальними програмами, уточнюється й конкретизується передусім через інформаційне й навчально-методичне забезпечення дисципліни.

Як свідчить аналіз спеціальних джерел, поняття “забезпечення навчальної дисципліни” потлумачено науковцями по-різному, до того ж уточнено через застосування різних означень, як-от навчально-методичне, науково-методичне.

Олена Жорнова й Ольга Жорнова визначають науково-методичне забезпечення таким чином: “Науково-методичне забезпечення – це сукупність документів, наукових, навчальних, методичних матеріалів, які: а) описують зміст, б) встановлюють структуру, в) визначають результат, г) регламентують перебіг навчального процесу” [1]. Т. Туркот також використовує поняття “науково-методичне забезпечення” [9, с. 145] й зазначає, що для організації освітнього процесу в закладах вищої освіти важливими є підручники, монографії, навчальні посібники, неперіодичні (збірники наукових статей) та періодичні (серійні, газети, журнали) видання, методичні вказівки (методичні рекомендації), електронні посібники. З. Слєпкань підручники, навчальні посібники, наукову, науково-

популярну, методичну, довідкову літературу, дидактичні матеріали, журнали тощо відносить до засобів навчання [8, с. 137]. Методичну, навчальну й наукову літературу П. Шляхтун уналежнює до педагогічних засобів [10, с. 80]. Нам імпонує позиція дослідника, що в Законі “Про вищу освіту” “нічого не сказано про наукову літературу – монографії, статті та ін., хоча її теж необхідно використовувати. Якщо навчальна література зазвичай стосується всіх або більшості тем, то наукову літературу потрібно добирати до кожної теми. Необхідність включення до навчальної програми наукової літератури зумовлена вже тим, що в системі вищої освіти студенти мають отримувати найновішу наукову інформацію, а не лише наявну у навчальній літературі” [10, с. 82]. У контексті нашого дослідження особливо цікавими є думки вченого про використання першоджерел – праць класиків педагогічної науки.

Аналіз нормативних документів у галузі вищої освіти, зокрема освітньо-професійних програм і типових навчальних планів підготовки вчителів, свідчить, що навчальна дисципліна “Історія педагогіки” є нормативною.

До ухвалення в 2014 році нового Закону України «Про вищу освіту» на основі освітньо-професійної програми й навчального плану спеціальності (напряму підготовки) розроблялися навчальні програми дисципліни, які вважалися нормативним документом, що визначав місце й значення дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, її зміст, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни, вимоги до знань і вмінь студентів. Типові навчальні програми дисциплін укладали науково-педагогічні працівники провідних закладів вищої освіти України, їх затверджував державний орган виконавчої влади у сфері освіти.

Як типову з історії педагогіки використовують навчальну програму для студентів, укладену Л. Курач [2].

Аналізована програма має традиційну структуру: містить пояснювальну записку, навчально-тематичний план, програмний матеріал до вивчення дисципліни “Історія педагогіки”, питання для самоконтролю, а також список рекомендованої літератури.

Автор визначає мету вивчення дисципліни “Історія педагогіки” таким чином: “висвітлити теорію та практику єдиного всесвітньо-історичного педагогічного процесу, розкрити закономірності становлення школи, народної освіти”.

Програмою передбачено виклад історії педагогіки в тісному зв’язку з історією людства, зміною суспільно-економічних формацій, оскільки “пізнання витоків історії педагогіки і процесу її розвитку, світової педагогічної спадщини сприяє формуванню світогляду майбутніх спеціалістів, здатності до аналізу, порівняння певних педагогічних явищ в їх історичній ретроспективі” [2].

Відповідно до аналізованої програми, курс історії педагогіки складається з двох частин: 1) Історія зарубіжної педагогіки. 2) Історія педагогіки України.

На думку розробниці програми, “вивчення історії зарубіжної школи й педагогіки як важливої складової загальної та педагогічної культури дає уявлення про головні напрями розвитку педагогічної думки. Це дає змогу зрозуміти характер взаємовідносин суспільства і школи на різних ступенях історичного розвитку, а також роль сфери освіти у накопиченні та збереженні соціальних і культурних цінностей людства” [2, с. 3].

У другій частині висвітлено історико-педагогічні проблеми української школи, починаючи з часів трипільської культури й закінчуючи початком ХХІ століття.

Досягнення цілей курсу, на думку автора, передбачає вирішення таких завдань:

- сформувати цілісну систему знань про історико-педагогічні процеси, явища та факти;
- забезпечити оволодіння кращими здобутками світової та української педагогіки, виробити уміння застосовувати їх у сучасних умовах, здійснювати пошукову діяльність, розвивати творчий потенціал;
- розкривати внутрішні закономірності й специфічні ознаки, притаманні розвитку школи, вихованню й педагогіки українського народу та інших народів;
- формувати цілісну картину світу, професіональний педагогічний світогляд [2].

Водночас відзначаємо, що нині у зв'язку з автономізацією закладів вищої освіти, сучасним оновленням змісту освіти, укладанням освітньо-професійних програм самими закладами немає однотайності в кількості годин, відведених на опанування навчальної дисципліни “Історія педагогіки”.

Логіка нашого дослідження потребувала аналізу робочих програм навчальної дисципліни, оскільки саме робоча програма визначає зміст і обсяг навчальної дисципліни. Складниками робочої програми навчальної дисципліни є опис навчальної дисципліни, заплановані результати навчання, програма, структура (тематичний план) навчальної дисципліни, теми семінарських (практичних, лабораторних) занять, завдання для самостійної роботи, індивідуальні завдання, методи контролю, схема нарахування балів, рекомендована література (основна, допоміжна), інформаційні інтернетні ресурси [3].

Аналіз змісту робочих програм навчальної дисципліни засвідчує, що на опанування навчальної дисципліни відведено від одного до чотирьох кредитів. У Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського відведено лише один кредит: 8 лекцій, 12 практичних, 10 годин – самостійна робота студентів. У ДВНЗ “Криворізький національний університет” відведено 2 кредити, причому години розподілено таким чином: 18 годин лекційних, 18 годин – практичних занять, 36 годин – на самостійну роботу. Так, у Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара на опанування історії педагогіки відведено 3 кредити (90 годин, з них 18 – лекційних, 16 – практичних, 56 годин відведено на самостійну роботу

студентів) [6]. Для опанування цієї ж навчальної дисципліни в Київському університеті імені Бориса Грінченка теж відведено 2 кредити (лекції -16 години, семінарські заняття – 12 год., індивідуальні заняття – 6 год., модульний контроль – 4 годин, 40 год. відведено на самостійну роботу) [5]. У Дніпровській академії музики імені М. Глінки на вивчення дисципліни відведено 4 кредити: загальна кількість годин – 120, з них лекційних – 38, на самостійну роботу відведено – 82 години.

Крім того, спостерігаємо й наявність різних точок контролю. Так, у Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара, Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського студенти складають іспит, у Київському університеті імені Бориса Грінченка, ДВНЗ “Криворізький національний університет” – залік.

У закладах вищої освіти спостерігаємо дві тенденції: перша – чітке виокремлення історії педагогіки зарубіжних країн та історії української педагогіки; друга – упровадження компаративної змістової лінії, що уможлиблює цілісне засвоєння педагогічних ідей, концепцій, теорії, що стали здобутком світової та української освіти й педагогічної думки.

Переважає більшість проаналізованих програм репрезентує першу тенденцію. Реалізацію компаративної змістової лінії здійснено в програмі ДВНЗ “Криворізький національний університет” (розробник В. Садова) Так, у процесі опанування теми “Історія педагогіки як наука про розвиток виховання, освіти та шкільництва” через означену змістову лінію студенти цілісно опановують теорії виникнення виховання: еволюційно-біологічну (Ш. Летурно, Дж. Сімпсон, А. Еспінас), психологічну (П. Монро), теософську або релігійно-ідеалістичну (К. Шмідт), соціологічну (К. Маркс, Ф. Енгельс), соціокультурну (І. Зязюн, О. Сухомлинська) та відомості про умови виникнення виховання як суспільного явища.

Під час вивчення теми “Виховні ідеали Київської Русі. Шкільна справа й освіта доби Українського Відродження (XVI-XVII ст.)” студенти здійснюють порівняльний аналіз змісту та процесу виховання хлопчиків у лицарських родинах (європейське Середньовіччя) та в заможних козацьких родинах, організації навчального процесу в Києво-Могилянській академії та Краківському університеті, ознайомлюються з відомостями про українців-викладачів вищих навчальних закладів Речі Посполитої XV-XVII ст. (Краківський університет, Замойська та Віленська академії).

Короткі методичні зауваги щодо вивчення історії педагогіки відбито в робочих програмах викладачів закладів вищої освіти: мета, завдання вивчення дисципліни, знання, вміння, навички й компетентності з історії педагогіки, форми проведення занять, методи навчання й методи контролю (усного, письмового, самоконтролю), обсяг самостійної роботи, система оцінювання знань студентів, методичне забезпечення курсу тощо (Т. Кравцова, Л. Курач, І. Леонтєва, С. Нетьосов, Д. Нефьодов, В. Садова, В. Сізов, Н. Терентєва та ін.).

Як свідчить аналіз змісту програм, викладачі-розробники пропонують блоки теоретичного матеріалу, плани лекцій, практичних

занять і методичні, завдання самостійної та індивідуальної роботи, тестові завдання для модульного контролю знань студентів, завдання модульних контрольних робіт, контрольні запитання з дисципліни, завдання для підвищення рейтингу студентів, програму іспиту, критерії оцінювання знань і вмінь студентів.

У процесі аналізу спостерігаємо виокремлення на вивчення історії педагогіки різної кількості змістових модулів і їхнє неоднакове інформаційне наповнення. Зокрема, в програмі С. Нетьосова такий поділ на два змістові модулі: 1 Змістовий модуль 1. Історія зарубіжної класичної школи і педагогіки. 2. Історія української школи і педагогіки [6]. У програмі Київського університету імені Бориса Грінченка (розробник Н. Терентьєва, укладач І. Леонтьєва) виокремлено чотири змістові модулі: 1. Освіта давніх культур та давніх цивілізацій. 2. Освіта від епохи середньовіччя до XIX століття. 3. Освіта в XIX столітті. 4 Освіта в XX столітті. Цікавим, на нашу думку, є поділ на змістові модулі в програмі Д. Нефьодова: 1. Виникнення освіти та виховання в світовій суспільній цивілізації. Епоха Античності та Середньовіччя. 2. Західноєвропейська педагогіка кінця XVI – кінця XIX ст. 3. Українське шкільництво від найдавніших часів до поч. XVIII ст.. 4. Українська школа і педагогіка у II пол. XVIII-XIX ст. 5. Особливості освітнього розвитку Західноєвропейських країн та України в XX – на поч. XXI ст. [5].

На нашу думку, поділ навчального курсу на змістові модулі залежить від логіки освітнього процесу в конкретному закладі вищої освіти, спеціальності, інформаційного обсягу курсу та інших об'єктивних і суб'єктивних чинників..

Цілком правомірними є розподіл на лекційні й практичні, семінарські заняття з історії педагогіки. Здійснений аналіз розподілу аудиторних годин за видами навчальних занять свідчить, що в більшості закладів вищої освіти домінують практичні (а також семінарські) заняття, що, на нашу думку, є методично доцільним.

Прослідковується тенденція до виокремлення в курсі історії педагогіки годин на індивідуальну роботу та самостійну роботу студентів. Її мета – самостійне вивчення частини програмового матеріалу, систематизація, поглиблення й узагальнення, закріплення й практичне застосування знань студента з дисципліни та розвиток умінь і навичок самостійної роботи. В аналізованих робочих програмах навчальної дисципліни наявні такі види роботи, як підготовка рефератів, доповідей, повідомлень, робота з першоджерелами, пошук відповідей на проблемні запитання (*Проведіть паралелі між провідними чинниками виховної системи теорії “нового” виховання і “нових шкіл” і завданнями сучасної школи у формуванні особистості. Проаналізуйте погляди В.О.Сухомлинського на природу дитини у порівнянні з позицією Ж-Ж Руссо, Л.Толстого, М.Монтессорі, Д.Дьюї.*) та ін. Переважають реферати, пов'язані з аналізом фундаментальних праць класиків педагогіки, аналізом певних педагогічних систем, хоча, нам видається, що краще цей різновид роботи урізноманітнити підготовкою

мультимедійних презентацій або проєктів, у процесі виконання яких студенти поглиблюють теоретичні знання, вчать застосовувати їх у нових умовах, закріплюють набуті вміння, розвивають критичне мислення й креативність.

Студенти опрацьовують самостійно першоджерела, наприклад: Демокрит “Фрагменти про виховання”, Володимир Мономах “Повчання дітям”, П. Юркевич “Виховні аспекти”, Д. Локк “Думки про виховання”, І. Франко “Наші народні шляхи і їх потреби” та ін.

Щодо формування списків рекомендованої літератури в робочих програмах дисципліни, то викладачі здебільшого подають основні підручники й навчальні посібники з історії педагогіки. Крім того, запропоновано значну кількість статей для опрацювання як додаткових джерел, а також інтернетні ресурси.

Отже, аналіз організаційно-методичного й навчально-методичного забезпечення історії педагогіки переконує у відсутності однотайності між закладами вищої освіти щодо кількості годин, відведених на опанування дисципліни, різноманітність її змістового наповнення, виокремлення змістових модулів, видів навчальних занять, що пов'язане з автономією закладів вищої освіти та самостійним укладанням викладачами освітньо-професійних програм. Сьогодні не втратила актуальності проблема розроблення робочих програм навчальної дисципліни, які мають відповідати сучасним соціальним викликам, повинні враховувати особистісний потенціал студентів, що повсякчас зростає, проєктувати процес навчання історії педагогіки на розвиток особистісних якостей та професійної майстерності майбутніх фахівців.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в аналізові підручників з історії педагогіки для виокремлення тенденції формування змістового компонента навчальної дисципліни.

Література

1. Жорнова О., Жорнова О. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги / Вісник Книжкової палати. 2012. № 2- С. http://www.irbis.nbu.gov.ua/cgibin/irbis_nbu/cqirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&Image_file_name=PDF%2Fvk_p_2012_2_10.pdf&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=0

2. Курач Л. І. Навчальна програма дисципліни “Історія педагогіки” (для бакалаврів). — К.: МАУП, 2004. — 16 с.

3. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 року № 1187 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 10 травня 2018 року № 347. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npsas/pro-vnesennya-zmin-do-/postanovi-kabinetu-ministriv-ukrayini-vid-30-grudnya-2015-r-1187>.

4. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII (зі змінами). Редакція від 01.01.2018 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

5. Робоча програма «Історія педагогіки» для студентів галузі знань 0102 – Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, спеціальності 6.010201 – Фізичне виховання, 2016. – 30 с. [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/16645/1/I_Leontieva_IP_\(B_PV\)_PI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/16645/1/I_Leontieva_IP_(B_PV)_PI.pdf)

6. Робоча програма з нормативної дисципліни „Історія педагогіки” для

студентів за напрямом підготовки 6.010105 Корекційна освіта / Розробник С.І. Нетьосов. – Дніпропетровськ, 2015. – 11 с. <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/istoriyaped.pdf>

7.Робоча програма навчальної дисципліни «Історія педагогіки» для студентів спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія) / Розробник Д.В. Нефьодов. – Миколаїв, 2018. – 19 с.

8.Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.

9.Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Кондор, 2011. 628 с.

10. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін. Київ: ВЦ “Академія”, 2011. 224 с.

References

1. Zhornova O., Zhornova O. Naukovo-metodychne zabezpechennia navchalnoho protsesuu vyshchii shkoli: ustaleni normatyvy ta suchasni vymohy / Visnyk Knyzhkovoї palaty. 2012. № 2. Available at: http://www.irbis.nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&Image_file_name=PDF%2Fvkv_2012_2_10.pdf&IMAGE_FILE_DOWN_LOAD=0

2. Kurach L. I. Navchalna prohrama dystsyplyny “Istoriia pedahohiky” (dlia bakalavriiv). — K.: MAUP, 2004. — 16 s.

3. Litsenziini umovy provadzhenia osvithoi diialnosti zakladiv osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 hrudnia 2015 roku № 1187 (v redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 10 travnia 2018 roku № 347. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do/-postanovi-kabinetu-ministriv-ukrayini-vid-30-grudnya-2015-r-1187>.

4. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01 lypnia 2014 r. № 1556-VII (zi zminamy). Redaktsiia vid 01.01.2018 r. Available at: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

5. Robocha prohrama «Istoriia pedahohiky» dlia studentiv haluzi znan 0102 – Fizychnye vykhovannia, sport i zdorovia liudyny, spetsialnosti 6.010201 – Fizychnye vykhovannia, 2016. – 30 s. Available at: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/16645/1/I_Leontieva_IP_\(B_PV\)_PI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/16645/1/I_Leontieva_IP_(B_PV)_PI.pdf)

6. Robocha prohrama z normatyvnoi dystsyplyny „Istoriia pedahohiky” dlia studentiv za napriamom pidhotovky 6.010105 Korektsiina osvita / Rozrobnyk S.I. Netosov. – Dnipropetrovsk, 2015. – 11 s. Available at: <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/istoriyaped.pdf>

7. Robocha prohrama navchalnoi dystsyplyny “Istoriia pedahohiky” dlia studentiv spetsialnosti 014.03 Serednia osvita (Istoriia) / Rozrobnyk D.V. Nefodov. – Mykolaiv, 2018. – 19 s.

8. Shlepkan Z. I. Naukovi zasady pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Vyshcha shkola, 2005. 239 s.

9. Turkot T. I. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. Dlia studentiv vyshchykh navch. zakladiv. Kyiv: Kondor, 2011. 628 s.

10. Shliakhtun P. P. Metodyka vykladannia sotsialno-humanitarnykh dystsyplyn. Kyiv: VTs “Akademiiia”, 2011. 224 s.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано змістові та нормативні складники робочих програм навчальної дисципліни “Історія педагогіки” в закладах вищої освіти; схарактеризовано такі структурні компоненти, як пояснювальна записка,

навчально-тематичний план, теоретичний матеріал до вивчення дисципліни, питання для самоконтролю, список рекомендованої літератури; виокремлено змістові аспекти аналізованих робочих програм навчальної дисципліни, їх відповідність сучасним запитам, потребам і соціальним викликам, зокрема: спрямованість процесу навчання історії педагогіки на розвиток особистісних якостей та професійної майстерності майбутніх фахівців, формування світогляду майбутніх спеціалістів, здатності до аналізу, порівняння певних педагогічних явищ в їх історичній ретроспективі, вироблення у майбутніх фахівців стійких умінь критично й креативно використовувати історико-педагогічну спадщину в майбутній професійній діяльності, визначати закономірності й тенденції в розвитку педагогічної науки. З'ясовано, що нині у зв'язку з автономізацією закладів вищої освіти, сучасним оновленням змісту освіти, укладанням освітньо-професійних програм самими закладами немає однотайності в кількості годин, відведених на опанування навчальної дисципліни "Історія педагогіки". Актуалізовано проблему розроблення уніфікованого змісту робочих програм навчальної дисципліни з урахуванням сучасного соціально-політичного контексту, особистісного потенціалу студентів, зорієнтованості процесу навчання історії педагогіки на розвиток особистісних якостей та професійної майстерності майбутніх фахівців.

Ключові слова: змістові та нормативні складники робочих програм, мета і завдання навчальної дисципліни "Історія педагогіки", науково-методичне забезпечення навчальної дисципліни.

УДК378.064.1:305(045)

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-63-72

Formation of responsible partnership and parenthood at student youth on the basis of gender equality

Формування відповідального партнерства та батьківства в студентській молоді на засадах гендерної рівності

Larisa Petrichenko,

doctor of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-3250-4321>

larisa-petrichenko@ukr.net

Municipal institution "Kharkiv
Humanitarian and Pedagogical
Academy" of the Kharkiv Regional
Council

✉ 7 Rustaveli Ave., Kharkov, 61001

Лариса Петриченко,

доктор педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад "Харківська
гуманітарно-педагогічна академія"
Харківської обласної ради

✉ пр. Пушталелі, 7, м. Харків,
61001

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 24, 2019

ABSTRACT

The article analyzes the problem of forming responsible partnership and parenthood in youth on the basis of gender equality; the current state of forming responsible partnership and parenthood among students in the pedagogical institution of higher education is researched. It is proved that the problem of forming a responsible partnership and parenthood in youth is very acute in the context of building a society of gender equality, and therefore requires urgent actions to develop ideas about family life and parenthood in the youth, which are in line with the realities of the present.

Forming responsible partnership and parenting in the youth on the basis of gender equality is defined as purposeful systemic activity, which provides the creation of special conditions, which promote the adoption of the ideals of gender equality and non-discrimination among young people, as well as the development in the youth of a personal position regarding the future family life and parenthood on the basis of parity and taking into account the needs of all family members. It is proved the necessity of enriching the content of future specialists education with gender issues, involvement of young people as subjects of gender education, active volunteers capable of disseminating gender ideas in the educational environment and society in general, the creation of conditions for the combination of education and parenting responsibilities in the institution of education; the appropriateness of replenishment of library collections with modern literature on gender education is determined. In the course of analysis of modern sources of information, it became clear that scientific monographs, which summarize the results of scientific research in various scientific fields, are an important information resource for the education of young people. Wide popularization among the students of modern accessible editions, aimed at a wide circle of readers is necessary for forming responsible partnership and parenthood of student youth.

Keywords. Responsible partnership and parenting, student youth, higher education institutions, gender equality, gender education, parity sharing of family responsibilities, family life, educational training.

Вступ. Деформація соціальних і моральних цінностей, що відбувається в останні роки, значно вплинула на уявлення молоді щодо шлюбу, створення сім'ї та народження дітей. Сучасна молодь, з одного боку, досить рано починає статеве життя, яке часто буває непорядкованим, а з іншого – психологічно не готова до створення сім'ї та відповідального партнерства батьків. Молода сім'я є головним людським ресурсом для відтворення, збереження, покращення кількісного та якісного показника населення України, основним джерелом виховання та формування майбутніх громадян незалежної України. Саме тому сьогодні активно розробляється сімейна та молодіжна політика держави, яка визначає механізми соціального захисту та підтримки молоді сім'ї, родинного виховання, формування усвідомленого та відповідального батьківства як умови для гармонійного розвитку дитини.

Актуальність вивчення проблеми відповідального партнерства та батьківства в суспільстві, що змінюється, продиктована суперечністю між гостротою демографічних проблем, пов'язаних із падінням народжуваності, поширенням явища соціального сирітства, нестабільність інституту сім'ї, зростанням кількості випадків жорстокого поводження з дитиною та браком сучасних гендерночутливих програм підготовки сім'ї, і, в першу чергу, молоді до народження та виховання дитини тощо.

Соціалізація сучасної молоді відбувається на тлі становлення гендерної рівності в Україні, що відзначається ратифікацією міжнародних і затвердженням багатьох державних документів, покликаних забезпечити гендерну рівність і недискримінацію в суспільстві, розширення прав і можливостей жінок. Серед суттєвих віх на цьому шляху ухвалення Закону України “Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків” (2005 р.), на виконання якого розробляються та реалізуються державні програми забезпечення гендерної рівності (до 2005 р. Україна мала тільки плани дій щодо поліпшення становища жінок). Склад і основні функції національного механізму встановлення гендерної рівності визначено в Законі України “Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків” (2005 р.) та в Указі Президента України “Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків” (від того ж року). Організаційно-правові засади запобігання та протидії дискримінації з метою забезпечення рівних можливостей щодо реалізації прав і свобод людини та громадянина визначає Закон України “Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні” (2013 р.). Базові засади гендерної рівності, до яких в останні роки прагне цивілізоване суспільство, можуть дієво допомогти вирішенню цих проблем, оскільки вони включають у себе нові підходи та стратегії поведінки, здатні оновити погляди на виховання молодого покоління.

З огляду на це, важливою проблемою сьогодення є формування в молоді, у першу чергу в майбутніх фахівців, відповідального ставлення до батьківства, ґрунтованого на усвідомленні ідеї гендерної рівності та недискримінації, від рівня і якості якого залежить здатність молоді повною мірою виконувати батьківські обов'язки, сприяти здоровому

розвитку нового покоління в сім'ї, де паритетно розподілено обов'язки, враховано потреби усіх членів, створено умови для поєднання самореалізації в професійній сфері та розвитку батьківської компетентності, а стосунки будуються на засадах соціальної відповідальності та взаємопідтримки.

Проблема підготовки молодих людей до батьківства знаходиться в полі зору науковців різних галузей і досліджується в різних площинах. Так, із позицій соціології феномен формування в молоді усвідомленого батьківства розглядають Н. Головатий, І. Демент'єва, І. Кон та інші. Психологію батьківства вивчають Т. Андреева, О. Бондарчук та інші. В аспекті педагогічної науки питання формування педагогічної культури батьків досліджують Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Т. Голованова, А. Капська, В. Кравець, Т. Кравченко, В. Кузь, Н. Островська та інші; формування культури материнства та визначення готовності до цього – І. Братусь, В. Брутман, Н. Максимовська та інші; феномен батьківства та виконання ролі батька вивчають Ю. Борисенко, Н. Гусак та інші; формуванню усвідомленого батьківства молоді приділяється увага в дослідженнях Л. Буніної, Т. Веретенко, Р. Овчарової та інших. Питанням формування відповідальної поведінки людини на різних вікових етапах її онтологічного розвитку займалися І. Аземша, І. Акімова, П. Алексеєв, В. Андрущенко, Е. Бекірова, І. Бех, С. Братусь, О. Василенко, М. Васильєва, І. Вітковська, Е. Волчек, Х. Гальчак, В. Грищук, А. Єрмоленко, А. Капто, А. Кравченко, М. Левківський, О. Линовицька, М. Лукашевич, О. Мамчур, І. Маяк, П. Мінкіна, Т. Парсонс, В. Петрицький, Н. Стаднік, В. Тернопільська, Т. Фасолько та інші.

Феномен формування усвідомленого партнерства та батьківства молоді в гендерному контексті є малодослідженим, окремі праці, виконані в цьому напрямі, належать О. Белоліпцевій, Т. Говорун, Ю. Нечитайло, О. Стрельник, І. Трубавіній та іншим.

Актуальність проблеми дослідження та недостатня розробленість питання щодо формування усвідомленого батьківства студентської молоді в умовах розбудови суспільства гендерної рівності обумовили вибір **мети** статті – проаналізувати проблему формування відповідального партнерства та батьківства молоді на засадах гендерної рівності, дослідити сучасний стан сформованості відповідального партнерства та батьківства в студентської молоді в Харківському коледжі.

Методи та методика дослідження. На різних етапах наукового пошуку з метою вирішення завдань дослідження було використано комплекс загальнонаукових і спеціальних **методів: теоретичних** – аналітичний із метою вивчення теоретичних аспектів проблеми; **емпіричних** – методика О. Карабанової "Батьківський твір" та анкета "Гендерні погляди" для оцінки рівня знань студентства щодо сутності сім'ї, соціальної ролі сім'янина, правил взаємодії з однолітками на засадах гендерної рівності та недискримінації (когнітивний критерій); опитувальна методика М. Єрміхіної, Р. Овчарової "Свідоме батьківство" для визначення рівня мотивації до створення сім'ї, прагнення створювати

сімейні відносини і розвивати їх на гендерних засадах (мотиваційний критерій); методика Т. Лірі "Ідеальне батьківство" та анкета "Гендерні погляди" для аналізу реальних вчинків, що співвідносяться з показниками когнітивної та емоційно-мотиваційної сфер особистості, гендерної обізнаності в контексті створення сім'ї, відтворення прогендерних стилів виховання (поведінковий критерій).

Результати та дискусії. Відповідальна поведінка людини в родині – один із найбільш складних і малорозроблених феноменів сучасної науки, що складається з партнерства та батьківства. Відомо, що суть партнерських відносин у сім'ї полягає в тому, що партнери відкидають свої упереджені та стереотипи щодо родини, намагаючись вирішувати всі конкретні питання, домовляючись про все на рівних. Батьківство тлумачиться як процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей (Безпалько та інші, 2004: 94). Усвідомлене батьківство є найвищим рівнем батьківської компетентності, яка характеризується поєднанням когнітивно-чуттєвої і поведінкової системи (Безпалько та інші, 2003: 22). Посилаючись на О. Безпалько, можемо зазначити, що відповідальна батьківська позиція характеризується такими ознаками: адекватність, гнучкість, перспективність (Безпалько та інші, 2003: 47).

Гендерна рівність як умова відповідального партнерства та батьківства передбачає, що жінки і чоловіки разом будують відносини, створюють родину, народжують і виховують дітей як "спільний проект", створений відповідно до власних потреб, маючи при цьому рівні можливості й права в родині. Це забезпечено на державному рівні, усвідомлюється й сприймається суспільством, визначається та стає зрозумілим для обох партнерів у шлюбі.

Задля встановлення стану сформованості в студентства відповідального партнерства і батьківства на засадах гендерної рівності в закладі вищої освіти було проведено емпіричне дослідження. Для цього ми обрали старших підлітків – студентів і студенток Харківського коледжу, оскільки цей вік є переломним періодом у соціально-психологічному аспекті, коли в особистості активно формуються уявлення щодо майбутнього сімейного життя, народження та виховання дітей; при цьому особистість стає особливо чутливою до несприятливих чинників середовища, що можуть призвести до формування хибних уявлень та стереотипів щодо сімейного життя.

Діагностична робота проводилась у 2018-2019 навчальному році в Харківському коледжі Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради, де підготовка майбутніх фахівців здійснюється за 5 освітньо-професійними програмами: Початкова освіта, Дошкільна освіта, Середня освіта (Музичне мистецтво), Середня освіта (Фізична культура), Соціальна робота. В експерименті брали участь студенти з 1 по 3 курс, загальною кількістю 336 осіб, з якими була проведена фокус-група, заповнювалась анкета й обговорювалися питання стосовно сімейного життя, народження та

виховання дітей. Також додатково обговорювалися питання, про які підлітки хотіли б дізнатися. До участі у фокус-групі було залучено 245 дівчат та 91 хлопець віком 15–18 років, у відсотковому відношенні : 15 років – 19,9 %, 16 років – 24,4 %, 17 років – 23,2 %, 18 років – 32,5 %.

Визначаючи стан сформованості в молоді відповідального партнерства і батьківства, враховували: специфіку виховання в родинах підлітків; наявність / відсутність дезорієнтованості в соціальному середовищі; структуру та зміст стереотипів щодо створення родини та виховання дітей; розуміння / нерозуміння матеріальної сторони життя, навички планування бюджету та економії; переважаність негативним поведінковим досвідом, цінностями та прикладами тощо.

Критеріями і показниками стану сформованості усвідомленого батьківства в студентській молоді визначено: когнітивний (сформованість знань, які є визначальними в розумінні сутності соціальної ролі батька / матері і набувають відображення в певних гендерних судженнях, уявленнях, розуміння соціальної значущості сім'ї та потреби розвитку якостей, необхідних для успішного виконання ролі сім'янина), емоційно-мотиваційний (установка на поглиблення знань, умінь і навичок гендерної взаємодії партнерів у ході створення сім'ї та виховання дітей, емоційно-позитивне ставлення до сім'ї, мотивація на її створення, ціннісні орієнтації в полі гендерної рівності та недискримінації тощо) та поведінковий (поведінка, уміння застосовувати на практиці отримані знання та навички, взаємодії з людьми на засадах гендерної рівності, демонструвати рівень гендерної обізнаності в стосунках з людьми).

Критерії та показники, обґрунтовані на основі теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду роботи в закладі вищої освіти, дали нам змогу визначити і схарактеризувати три рівні сформованості відповідального партнерства і батьківства в молоді: низький, середній, високий.

Узагальнені результати проведеної діагностики в підгрупах дівчат та хлопців зображені на рис. 1 та рис. 2.

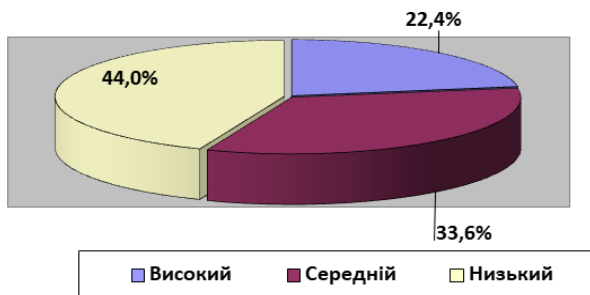


Рис 1. Узагальнені результати діагностики сформованості відповідального партнерства і батьківства в респонденток

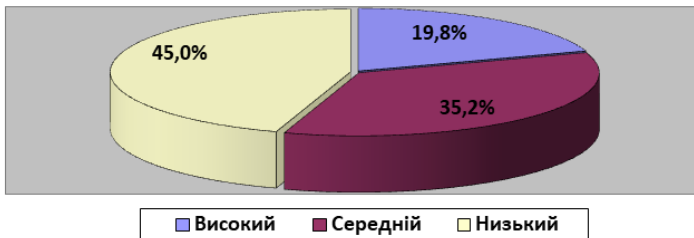


Рис.2. Узагальнені результати діагностики сформованості відповідального партнерства і батьківства в респондентів

Очевидно, що отримані результати є досить подібними в розподілених за гендерною ознакою підгрупах, хоча в хлопців рівень сформованості відповідального партнерства та батьківства в цілому дещо нижчий.

Високий рівень сформованості відповідального партнерства і батьківства, що продемонстрували 22,4 % опитаних дівчат і 19,8 % – хлопців, засвідчив розуміння ними соціальної значущості сім'ї в житті людини, наявність ґрунтовних знань про сутність та функціонування сім'ї, принципів гендерної рівності; показав наявність в опитаних прагнення створювати сімейні стосунки на засадах гендерної рівності, адекватну оцінку себе і партнера; дотримання моральних норм, діалогового спілкування, конструктивних способів поведінки у взаєминах із представниками протилежної статі, інтересу до внутрішнього світу представників протилежної статі, їхніх бажань, прагнень, життєвих цілей. Опитані знали основні сімейні функції та мали практичні навички їх виконання, уявлення про сімейний бюджет і паритетний розподіл грошей у сім'ї, відрізнялись значно меншою кількістю вкорінених у свідомості гендерних стереотипів і більш критичним ставленням до них.

33,6 % дівчат і 35,2 % хлопців, що виявили середній рівень сформованості відповідального партнерства і батьківства, показали знання щодо сутності сім'ї, способів її створення, але продемонстрували прихильність до традиційного функціонально-рольового навантаження в родині; висловили погляди на деякі принципи паритетної взаємодії між партнерами як на хибні; віддали перевагу авторитарним засадам взаємодії та спілкування між чоловіками і жінками; виявили намагання мінімізувати врахування інтересів, прагнень, бажань партнера, підкорити їх власним.

Низький рівень сформованості усвідомленого батьківства (44,0 % дівчат, 45,0 % хлопців) включає в себе хибний зміст обізнаності про виховання, відповідним чином позначаючись на характері взаємин із представниками протилежної статі; віддається перевага суворому дотриманню норм традиційної патріархальної сім'ї стосовно ролі чоловіка або виявлення безвідповідального ставлення до сімейних відносин; сім'я не становить особистої цінності. Виявляються незнання елементарних гендерних норм сімейного спілкування, психологічна неготовність до виконання сімейних функцій. Реальна поведінка визначається

непослідовністю в діях і вчинках, нерідко використання грубоців і нестриманість у стосунках з дівчатами, жінками. Респондентам та респондентам, рівень сформованості відповідального партнерства та батьківства яких є низьким, притаманна велика кількість гендерних стереотипів, їхня взаємодія з партнерами по міжособистісній взаємодії далека від засад гендерної рівності.

Отже, спираючись на отримані узагальнені результати, можна зробити висновок, що сформованість відповідального партнерства і батьківства в молоді знаходиться на переважно низькому рівні як у дівчат, так і у хлопців, і потребує запровадження ефективних засобів гендерної освіти в процесі фахової підготовки. Адаже формування відповідального партнерства та батьківства може стати досить ефективним, тільки якщо буде базуватись на засадах гендерної рівності та недискримінації.

Сьогодні вченими (О. Онпченко, О. Рассказова, Ю. Чернецька (Рассказова, 2015: 135–136)) розробляються шляхи та заходи щодо вдосконалення гендерного балансу в молодіжному середовищі, що можуть розглядатися нами як основа формування в молоді відповідального партнерства та батьківства. Це такі: просвітницькі заходи серед молоді з підвищення гендерної обізнаності, зокрема з питань розвитку людей обох статей, врахування рівних можливостей для реалізації потреб людей молодіжного віку в освітньому процесі, професійній діяльності, сімейному житті; просвітницькі тренінги з підвищення рівня сімейної та батьківської культури; заняття з гендерної обізнаності молоді з метою подолання гендерних стереотипів. Необхідно продовжувати процес збагачення змісту освіти майбутніх фахівців гендерною проблематикою, сприяти залученню молоді як суб'єктів гендерного виховання, активних волонтерів, здатних розповсюджувати гендерні ідеї в освітньому середовищі і в суспільстві в цілому; створювати в закладі освіти умови для поєднання освіти і батьківських обов'язків тощо.

Суттєвим кроком на шляху формування відповідального партнерства та батьківства студентської молоді на засадах гендерної рівності є поповнення бібліотечних фондів, особливо в онлайн доступі, сучасною літературою з гендерного виховання, встановлення гендерної рівності та недискримінації в суспільстві, орієнтованою на молодь, яка навчається. Це, зокрема, сучасний підручник "Гендер для медій" (Маєрчик, 2013), створений для студентів бакалаврського рівня навчання соціальних та гуманітарних спеціальностей, де висвітлюються питання гендернової роботи (як ринок праці і хатня робота конструюють гендер), наводяться екскурси в історію гендерних стосунків, розкриваються питання гендерного конструювання в освіті.

Важливим інформаційним ресурсом для виховання сучасної молоді є монографії, які узагальнюють результати наукових розвідок різних галузей, виконані в колі питань, дотичних до досліджуваної нами проблеми. Це, наприклад, науковий доробок Н. Островської (Островська, 2017) щодо вивчення соціально-педагогічної діяльності територіальної

громади з формування усвідомленого батьківства або праця О. Стельник “Турбота як робота: материнство у фокусі соціології” (Стельник, 2017), де запропоновано авторську концепцію материнства як соціальної практики, показано варіативність практик материнства в соціоісторичному вимірі тощо. Серед важливих здобутків сьогодення, якими має поповнюватися скарбниця викладача вищої школи, – методичні видання щодо гендерного виховання молоді, а саме: навчальний посібник для учнів 9–11 класів “Ми – різні, ми – рівні. Основи культури гендерної рівності загальноосвітніх навчальних закладів” (Семиколенова, 2010), навчально-методичні матеріали до уроків гендерної грамотності “Ми – різні, ми – рівні” (Семиколенова, 2011) та багато іншого.

Необхідним для формування відповідального партнерства та батьківства молоді є широка популяризація сучасних доступних видань, розрахованих на широке коло читачів. Таких, як видана цього року книга “Гендерне тяжіння” К. Левченко (Левченко, 2019) або минулорічне науково-популярне видання “Гендер їде” за загальною редакцією О. Андрусик, О. Маруценка, О. Масалітіної (Андрусик та інші, 2018), де в зрозумілій і цікавій для молоді формі висвітлюються шляхи та перспективи встановлення гендерної рівності в Україні, зокрема, й у таких соціальних інститутах, як сім’я і освіта.

Відзначимо, що для майбутніх батьків необхідним є ознайомлення з дитячою бібліотекою, яка пропонується сьогодні з виховання майбутнього покоління на засадах гендерної рівності та паритетності в розподілі обов’язків та прав у родині. Серед найновіших книг, корисних у цьому напрямі, – книги К.Бабкіна та М. Левіна “Сила дівчат: маленькі історії великих вчинків”, Л.Денисенко “Майя та її мами”, книжкова серія “Це зробила вона” і “Це теж зробила вона” та багато інших.

Висновки. Резюмуючи, відзначимо, що аналіз проблеми формування відповідального партнерства і батьківства забезпечив такі узагальнення: досліджувана проблема є дуже гострою в умовах розбудови суспільства гендерної рівності, тому потребує вжиття невідкладних дій з вироблення в молоді таких раціональних гендерних збалансованих характеристик: розуміння сутності явища батьківства, особливостей усвідомленого батьківства, засвоєння цінностей сім’ї; знання стилів батьківської поведінки, усвідомлення батьківських функцій, розуміння етико-психологічних, економічних, педагогічних засад розвитку шлюбно-сімейних відносин у новітньому суспільстві тощо.

Формування відповідального партнерства та батьківства молоді на засадах гендерної рівності розуміється як цілеспрямована системна діяльність, яка передбачає створення спеціальних умов (збагачення відповідним контентом навчальних курсів, посилення виховної роботи, збагачення бібліотечного фонду тощо), що сприяють орієнтуванню когнітивної, емоційної та операційної складових партнерства та батьківства на ідеали гендерної рівності й недискримінації, а також виробленню особистісної позиції молоді щодо майбутнього партнерства і батьківства для створення сприятливих умов гармонійного розвитку дитини з використанням принципів та методів гендерного підходу.

Перспективним вважаємо розроблення комплексу форм і методів для формування відповідального партнерства і батьківства на засадах гендерної рівності.

Література

1. Бабкіна К. Сила дівчат: маленькі історії великих вчинків / К. Бабкіна, М. Левін. – К.: Книголав, 2018. – 112 с.
2. Безпалько О. В. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: Метод. Матеріали для тренера // Безпалько О. В., Лях Т.Л., Молочний В. В. та ін. / [заг. ред. Г. М. Лактіонової]. – К.: Наук. Світ, 2003. – 107 с.
3. Гендер для медій : підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / [за ред. Марії Маєрчик (голова редколегії), Ольги Плахотнік, Галини Ярманової]. – Київ: Критика, 2013. – 217 с.
4. Гендер їде / за заг. ред. О. Андрусик, О. Марущенко, О. Масалітіної. – Харків: Планета. – Принт, 2018. – 128 с.
5. Денисенко Л. Майя та її мами / Л. Денисенко, М. Фоя. – К.: “Видавництво”, 2016. – 62 с.
6. Левченко К. Гендерне тяжіння / К. Левченко. Харків: “Folio”, 2019. – 189 с.
7. Ми – різні, ми – рівні. Основи культури гендерної рівності: навчальний посібник для учнів 9 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. О. Семиколонової. 2 вид., К.: Ніка-Центр, 2010. – 176 с.
8. Ми – різні, ми – рівні: навчально-методичні матеріали до уроків гендерної грамотності / За заг. ред. О. Семиколонової. – Запоріжжя: Друкарський світ, 2011. – 128 с.
9. Островська Н. О. Соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства: монографія / Н. В. Островська. Київ: Університет “Україна”, 2017. – 184 с.
10. Рассказова О. І. Гендерний аудит освітнього середовища педагогічного ВНЗ як інноваційна форма імплементації гендерного компонента у вищу освіту / О. І. Рассказова, Ю. І. Чернецька, О. І. Онипченко // Гендерна парадигма освітнього простору / за заг. ред. Т. О. Дороніної. – Кривий Ріг: ВЦ КГПІ ДВНЗ “КНУ”, 2015. – Випуск 2. – С. 123 – 136.
11. Стрельник О. Турбота як робота: материнство у фокусі соціології. Монографія. – Київ: Критика, 2017 [КНУ ім. Т. Шевченка; факультет соціології]. – 280 с.
12. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: Метод. матер. / За заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К.: Наук. світ, 2004. – 107 с.
13. Це зробила вона / за наук. ред. Д. Вортмана; за літ. ред. А. Процук. – Київ: “Видавництво”, 2018. – 104 с.
14. Це теж зробила вона / за наук. ред. Д. Вортмана; за літ. ред. А. Процук. – Київ: “Видавництво”, 2018. – 104 с.

References

1. Babkina, K., Levin, M. (2018). *Sy'la divchat: malen'ki istoriyi vely'ky'x vchy'nkiv*. Kharkiv: Kny' golav [in Ukrainian].
2. Bezpal'ko, O. V., Lyax, T. L., Molochny'j, V. V. (2003). *Usvidomlene bat'kivstvo yak umova povnocinnogo rozvy'tku dy'ty'ny'*: Metod. Materialy' dlya trenera. Kiev: Nauk. Svit [in Ukrainian].
3. Gender dlya medij: pidruchny'k iz gendernoyi teoriyi dlya zhurnalisty'ky' ta inshy'x sociogumanitarny'x special'nostej / [za red. Mariyi Mayerchy'k (golova redkolegiiyi), Ol'gy' Plaxotnik, Galy'ny' Yarmanovoyi]. Kiev: Kry'ty'ka, 2013 [in Ukrainian].
4. Gender yide / za zag. red. O. Andrusy'k, O. Marushhenka, O. Masalitinoyi. Kharkiv: Planeta – Pry'nt, 2018 [in Ukrainian].
5. Deny'senko, L., Foya, M. (2016). *Majya ta yiyi mamy'*. Kharkiv: "Vy'davny'ctvo" [in Ukrainian].
6. Levchenko K. (2019). *Genderne tyazhinnya*. Kharkiv: "Folio" [in Ukrainian].

7. My` – rizni, my` – rivni. Osnovy` kul`turny` g`endernoyi rivnosti: navchal`ny`j posibny`k dlya uchniv 9–11 klasiv zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv / za red. O. Semy`kolyenovoyi. 2 vy`d. Kiev: Nika-Centr, 2010 [in Ukrainian].

8. My` – rizni, my` – rivni: navchal`no-metody`chni materialy` do uroktiv g`endernoyi gramotnosti / Za zag. red. O. Semy`kolyenovoyi. Zaporizhzhia: Drukars`ky`j svit, 2011 [in Ukrainian].

9. Ostrovs`ka, N. O. (2017). Social`no-pedagogichna diyal`nist` tery`torial`noyi gromady` z formuvannya usvidomlenogo bat`kivstva: monografiya. Kiev: Universy`tet “Ukrayina” [in Ukrainian].

10. Rasskazova, O. I., Cherecz`ka, Yu. I., Ony`pchenko, O. I. (2015). Genderny`j audy`t osviti`nogo seredovy`shha pedagogichnogo VNZ yak innovacijna forma implementaciyi gendernogo komponenta u vy`shhu osvitu. *Gender Paradigm in the Frame of Educational Area*. Krivoy Rog: VCz KGPI DVNZ “KNU”. 2, 123–136 [in Ukrainian].

11. Strel`ny`k, O. (2017). Turbota yak robota: matery`nstvo u fokusi sociologiyi. Monografiya. Kiev:v: Kry`ty`ka [in Ukrainian].

12. Usvidomlene bat`kivstvo yak umova povnocinnogo rozvy`tku dy`ty`ny`: Metod. mater. / Za zag. red. G.M. Laktionovoyi. Kiev: Nauk. svit, 2004 [in Ukrainian].

13. Ce zroby`la vona / za nauk. red. D. Vortmana; za lit. red. A. Proczuk. Kiev: “Vy`davny`ctvo”, 2018 [in Ukrainian].

14. Ce tezn zroby`la vona / za nauk. red. D. Vortmana; za lit. red. A. Proczuk. Kiev “Vy`davny`ctvo”, 2018 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано проблему формування відповідального партнерства та батьківства в молоді на засадах гендерної рівності; досліджено сучасний стан сформованості відповідального партнерства та батьківства в студентів у педагогічному закладі вищої освіти. Доведено, що проблема формування відповідального партнерства та батьківства в молоді є дуже гострою в умовах розбудови суспільства гендерної рівності, тому потребує вжиття невідкладних дій з вироблення в молоді уявлень про сімейне життя і батьківство, що відповідають реаліям сьогодення.

Формування відповідального партнерства та батьківства в молоді на засадах гендерної рівності визначено як цілеспрямовану системну діяльність, яка передбачає створення спеціальних умов, що сприяють засвоєнню ідеалів гендерної рівності та недискримінації, а також виробленню в молоді особистісної позиції щодо майбутнього сімейного життя і батьківства на засадах паритетності та врахування потреб усіх членів родини. Доведено необхідність збагачення змісту освіти майбутніх фахівців гендерною проблематикою, залучення молоді як суб`єктів гендерного виховання, активних волонтерів, здатних розповсюджувати гендерні ідеї в освітньому середовищі і в суспільстві в цілому, створення в закладі освіти умов для поєднання освіти і батьківських обов`язків; визначено доречність поповнення бібліотечних фондів сучасною літературою з гендерного виховання. У ході аналізу сучасних джерел інформації з`ясовано, що важливим інформаційним ресурсом для виховання молоді, яка навчається, є монографії, які узагальнюють результати наукових розвідок різних галузей. Необхідним для формування відповідального партнерства та батьківства студентської є широка популяризація сучасних доступних видань, розрахованих на широке коло читачів.

Ключові слова. *Відповідальне партнерство та батьківство, студентська молодь, заклади вищої освіти, гендерна рівність, гендерна освіта, паритетний розподіл сімейних обов`язків, сімейне життя, просвітницькі тренінги.*

УДК 37.012:930.2:929:303.436.2(477)(045)

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-73-82

The problem of determining the pedagogical biographistics' subject field

Проблема визначення предметного поля педагогічної біографістики

Irina Rozman,

*Ph. D. (Pedagogy), Associate
Professor*

<https://orcid.org/0000-0002-4951-0074>

rozmanii@ukr.net

Mukachevo State University

✉ 26 Uzhgorodskaya St.,
Mukachevo, Transcarpathian region,
89600

Ірина Розман,

*кандидат педагогічних наук,
доцент*

*Мукачівський державний
університет*

✉ вул. Ужгородська, 26
Мукачеве, Закарпатська
область, 89600

Original manuscript received January 29, 2019

Revised manuscript accepted April 21, 2019

ABSTRACT

The article substantiates the need for the constitution of pedagogical biographistics as a separate branch (direction; subdiscipline) of historical and pedagogical science. Through the prism of scientific discourse it turns out its subject field, status, the main components and attributes of cognitive capabilities, other characteristics.

It is shown that the object of pedagogical biographistics is the pedagogical personality in the diversity of its connections with the socio-cultural environment of a certain historical period, the unity of its individual and social, reflected in the life path and process and the results of social activity and creative development. The main structural components of this object are defined and characterized: a complex of external socio-political and socio-cultural factors; psychophysiological features and qualities of the person; her life path in all its completeness and uniqueness; spheres and directions of social activity; the role and meaning of a person in the history of education, pedagogical thought, the implementation of social projects.

It has been argued that the subject of pedagogical biographistics outlines the scientific and theoretical foundations and the process of organizing the study of pedagogical personalities. Its definition should answer three basic questions: "Who should be researched?"; "How to research?"; "Where are the boundaries of biographical knowledge?".

The definition of pedagogical biographistics as a separate branch (subdiscipline) of historical and pedagogical science is proposed, which, based on a special conceptual categorical apparatus, scientific research toolkit and relevant source base and scientific and historiographical works, studies pedagogical personalities as integral phenomena with an emphasis on their life path, creative heritage, vocational education and public-educational activities, and clarifying the role and significance of pedagogical thought development.

It is emphasized that the dominant in the study of the history of pedagogy is the historical and cultural process in its comprehensive study: the correlation of different levels of pedagogical phenomena with the present in the context of social conditions of their existence and patterns of human development, the interconnection of humanitarian disciplines for a deeper understanding of the person.

Key words: *pedagogical biographistics, pedagogical personality, historical and pedagogical science, branch of pedagogical science, scientific methodology, scientific research toolkit.*

Вступ. Серед сучасних учених сформувався виразний, хоча й не сконсолідований, погляд на структуру педагогічної науки, що складається з кількох десятків різних галузей і наукових напрямів. Серед них не виокремлюється галузь, яка займається вивчення педагогічних персоналій, бо ця проблематика розглядається як складова, напрям історико-педагогічних досліджень. З таких позицій підходимо до з'ясування означеного в назві статті питання.

Методи та методика дослідження. Проблема визначення і структуризації предметного поля української історико-педагогічної науки наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. осмислюється через призму наукового дискурсу (О. Адаменко, Л. Березівська, С. Бобришев, М. Богуславський, Л. Ваховський, С. Гончаренко, Н. Гупан, О. Джуринський, В. Курило, В. Онопрієнко, Є Хриков та ін.). Зокрема, авторитетні вчені (Н. Дічек, О. Сухомлинська та ін.) ставлять питання про виокремлення досліджень про педагогічні персоналії в окремий науковий напрям та галузь знань. Тож воно потребує подальшого предметного осмислення в проекції визначення її предметного поля і основних параметрів.

Результати та дискусії. Усталився підхід, згідно з яким вивчення педагогічних персоналій розглядається як складова історико-педагогічної науки. Комплекс проблем, що стосуються її змісту, предмету, завдань, інших компонентів достатньо розроблений у науко-методологічному відношенні (С. Бобришев, М. Богуславський, Л. Ваховський, Н. Гупан, О. Джуринський, Н. Дічек, О. Сухомлинська та ін.). Синтезуємо цей доробок у контексті визначення ролі місця педагогічної біографістики в системі педагогічних знань та її дисциплінарного статусу.

Головним об'єктом історії педагогіки є історико-культурний процес у широкому соціокультурному й антропологічному сенсі. Він включає співвідношення різного рівня педагогічних феноменів із сьогоденням у контекст суспільних умов їхнього існування та закономірностей розвитку людини (Сухомлинська, 1999: 42). Через взаємне переплетення таких сфер, як історія людства; генеза соціальних інститутів, включно зі структурами освіти і виховання; еволюція духовної і матеріальної культури; розвиток теорії і практики навчання і виховання тощо історія педагогіки трактується не лише як педагогічна, а й історична, антропологічна, соціальна, культурологічна наука (Джуринський, 2013: 9-10).

Абсорбуючи різні, у тому і дискусійні рефлексії вчених, уважаємо, що предметне поле історико-педагогічної науки визначають її головні структурні компоненти: а) історія освіти як розвиток соціокультурних інститутів, норм і правил виховання; б) історія педагогічної думки як сукупність теоретичних ідей і концептів про освіту і виховання; в) народна педагогіка як сукупність етнокультурних традицій (уявлень, ідей, звичаїв тощо) щодо виховання, розвитку людини, передусім дітей і молоді.

Принципове значення для нашого дослідження має обґрунтована

О. Сухомлинською у статті “Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні” (Сухомлинська, 1999: 41-45) позиція, згідно з якою чи не вперше в українській педагогіці пропонувалося винести в “окремий предмет” історико-педагогічного дослідження “творчу біографію педагога” – персоналію. Розуміючи, що ця проблема має багато прихильників і противників, свою позицію вчена аргументувала тим, що, по-перше, ідеї, висловлені педагогом минулого часто не відповідають, навіть суперечать чинній освітній практиці, але сам мислитель “формує в творчості парадигму”, яка може проявитися через десятиліття. По-друге, життя педагога, його «особиста біографія часто є основою наукової реконструкції епохи, висвітлює концептуальний досвід того чи іншого періоду”, тобто, “духовна біографія... дає матеріал для реконструкції, зіставлення й висновків історико-педагогічного характеру” (Сухомлинська, 1999: 43).

У тому ж часописі з’явилася ще дві методологічно важливі статті. В одній з них О. Сухомлинська в контексті історико-педагогічного дискурсу переконливо доводила, що феномен педагогічної персоналії “завжди буде одним з напрямів історико-педагогічних досліджень”, особливо в переломні часи, коли переглядаються чинні канони, а сама персоналія, яку “ми повертаємо із небуття, і своїм життям, і своїми ідеями підтверджує рух історії, її мінливість, непередбачуваність і вразливість” (Сухомлинська, 1999).

У другій статті Н. Дічек чи не вперше в українській педагогічній науці задекларувала потребу виокремлення біографічних досліджень в її “окрему галузь”. Свою позицію вчена аргументувала “масовою появою історико-педагогічних праць”, присвячених життєдіяльності педагогічних персоналій. Також вона покликала на досвід української історичної науки та зарубіжної біографістики, які мають різні цілі у вивченні історичних діячів, їхнього місця в соціально-культурному середовищі, переживань, поглядів, внеску в науку і культуру тощо, але “обов’язково відображають “життя особи в цілому”, показують зв’язок індивідуальної історії з історією суспільства, роблять культурологічні узагальнення і висновки (Дічек, 2001:16).

Екстраполюючи й узгоджуючи понятійний апарат, методологічні і методичні засади історичної науки зі “спорідненою історико-педагогічною предметною галуззю” та враховуючи специфіку останньої, Н. Дічек ввела до наукового обігу поняття “педагогічна біографістика” (яке допоки не уконституювалося). Вчена визначила її як “сферу науки, об’єктом котрої є особа педагога (освітнього діяча, вчителя, суспільно-культурного діяча, вченого, керівника освіти тощо) як явища історії в її різноманітних зв’язках з суспільством і часом, у її духовному розвитку, діяльнісних проявах в освітньо-культурному просторі”. Урешті, було змістовлено важливі компоненти (підходи, методи, джерела, функції тощо) розвитку біографістики як наукового напрямку дослідження історії педагогіки (Дічек, 2001: 17-19).

Означені рефлексії учених мають концептуальне значення для нашого дослідження, адже дозволяють окреслити науково-методологічні орієнтири, підходи, засади визначення і характеристики педагогічної

біографістики як наукового феномену. Передусім формулюємо базове положення, згідно з яким, зважаючи на сучасний рівень емпіричних і науково-теоретичних знань української історико-педагогічної науки (масив досліджень про педагогічні персоналії, джерела і методи їхнього вивчення) та домінуючи в ній методологічні концепти, вважаємо, що педагогічну біографістику слід уконституювати як окрему галузь (науковий напрям, субдисципліну), що має свій об'єкт і предмет, поняттєво-категорійний апарат, дослідницькій інструментарій, інші необхідні атрибути.

Вважаємо, що об'єктом педагогічної біографістики як галузі історико-педагогічної науки є педагогічна персоналія в розмаїтті її зв'язків із соціокультурним середовищем певної історичної доби, єдності її індивідуального і соціального, відображених у життєвому шляху та процесі та результатах суспільної діяльності, творчому доробку. Основними структурними компонентами цього об'єкта виступають: а) комплекс зовнішніх суспільно-політичних і соціокультурних чинників, що визначають формування і становлення історичної особи; б) її внутрішні психологічні риси і якості; в) життєвий шлях у всій повноті і унікальності його етапності та вияву окремих компонентів; г) сфери і напрями суспільної діяльності (професійна, творча, громадська тощо) та її досвід; г) роль, місце, значення в історії освіти, педагогічної думки, реалізації суспільних проєктів. Ці й інші компоненти слід розглядати у взаємозв'язку і взаємозалежності.

Предмет педагогічної біографістики окреслюють науково-теоретичні засади та процес організації дослідження педагогічних персоналій. Науковець має методологічно правильно і диференційно виокремити предмет свого дослідження, зіставити його зі загальним історико-педагогічним процесом та аргументовано шукати відповіді на три базові питання: “кого досліджувати?”, “як досліджувати?”, “де межі біографічного пізнання?”. Змоделюємо ці відповіді в контексті розширення поняттєво-категорійного апарату педагогічної біографістики.

Питання “кого досліджувати?” в предметному полі педагогічної біографістики лежить в одній площині із проблемою “як досліджувати?”. У науковій практиці цей взаємозв'язок представлений розмаїттям класифікацій і типологій біографій та різними дослідницькими стратегіями, типами біографічного аналізу, підходами до опису і вивчення. Отже, вибір моделі біографічної реконструкції, передбачає розуміння типології біографій.

Запропоновані вченими (Є. Александров, О. Валєвський, Л. Рєпіна, В. Чижко та ін.) класифікації розрізняють біографії за типом, видом, об'єктом дослідження, іншими критеріями. Кожна з них має наукове підґрунтя і право на існування, однак жодна не є довершеною, універсальною, бо апіорі не може охопити й відобразити усієї повноти, розмаїття і цілісності біографічних знань і наукових традицій.

З 60-х рр. XX ст. найпоширенішим залишається поділ біографій за ставленням автора до емпіричного матеріалу і стилем його викладу на

наукові, науково-популярні та науково-художні, зокрема белетристика тощо. З 90-х рр. ХХ ст. науковці активно послуговуються класифікацією О. Валецького, який поділяє біографії на: а) енциклопедичну (прискіпливий відбір і виклад фактів, об'єктивний опис подій); б) історичну (максимального науковий виклад фактів і їхнє пояснення); в) літературну або художню (не зобов'язує до наукової точності) (Валецький, 1993: 29-30). Вона набула численними модифікацій із розширеною класифікацією основних типів біографій тощо.

Відзначаємо тенденцію щодо поєднання базового родового поняття “біографія” із прикметниками, які позначають окремі теоретичні аспекти і феномени. А саме: а) види, напрями, акценти біографічної творчості: індивідуальна біографія, персональна біографія, колективна біографія (просопографія), біоісторіографія (біографія/історія життя персоналії), наукова / творча / історична біографія тощо; б) різні методологічні підходи: екзистенціональна / антропологічна / модальна біографія; в) галузеві біографії як вияв вивчення життєдіяльності діячів у певній сфері знань: “історична біографія”, “педагогічна біографія” і т. ін. (хоча в мовознавчому плані такі словосполучення виглядають не зовсім коректними відносно інших наук); г) окремі етапи, аспекти, характеристики життєвого і творчого шляху персоналії: трудова біографія, кар'єрна біографія тощо. Поширеним є поділ біографій за сферою діяльності (виробнича, громадсько-політична, релігійна тощо) та іншими критеріями і ознаками.

Означені й інші типи біографій тією або іншою мірою присутні у предметному полі педагогічної біографістики.

Важливою проблемою уконституювання педагогічної біографістики є з'ясування її внутрішньої структуризації. Апелюємо до зарубіжних досвіду у вигляді розробленої американцем Д. Вокером типології біографічного дослідження. Вчений виокремив такі її складники: а) біографія особистості (відомості про час і місце народження, походження, родинне середовище, освіту, риси характеру, приватне життя тощо); б) професійна біографія (праця за фахом, наукова позиція, контакти, зв'язки); в) біобібліографія (аналіз творчого доробку, історія його створення, техніки і методології дослідження, поняттєвий апарат); ситуативна біографія (визначні і виняткові події, факти); біографія середовища (суспільно-політичні й соціально-економічні умови доби життєдіяльності вченого) (Попова, 2012).

Доречно врахувати і рефлексію українського вченого Б. Савчука, який, з'ясувавши чинники і напрями розвитку педагогічної біографістики, визначив два її структурні компоненти. Перший – “навчально-дидактичний” – виявляється у персоніфікації навчально-виховного процесу. Він створює підґрунтя і стимулює розвиток другого – “науково-евристично-теоретичного” компонента, в якому виокремлюються три аспекти: а) теоретико-методологічний; б) пошуково-евристичний; в) організаційно-координаційний. Виходячи з аналізу ретроспективи становлення педагогічної біографістики в Україні, стверджується, що

розробка її науково-теоретичних засад істотно відставала від процесу нагромадження фактографічного матеріалу. Тому в методологічному відношенні вона фактично еволюціонувала в руслі історичної біографістики, яка важко долає межі позитивістської методології, а оформлення педагогічної біографістики як окремої галузі (субдисципліни) педагогічної науки активізувалося лише в останнє десятиліття (Савчук, 2016: 55-59).

Інші напрацьовані вченими моделі структуризації біографічних студій не вносять принципово продуктивних ідей і підходів, тому акцентуємо на концептуально важливому для педагогічної біографістики питанні пріоритетів вивчення “особистісно-біографічного” та “творчого” у дослідженнях про педагогічні персоналії. Аналіз масиву присвячених їм дисертацій показує, що ця проблема розв’язується у варіантах: одні автори фокусували увагу на біографії діяча і через призму його життєвого шляху аналізували творчу спадщину, інші акцентували на творчих ідеях, поглядах персоналії, а її життєвий шлях розглядався як тло і передумова для їхнього пояснення. Чимало науковців намагалися розкрити ці компоненти пропорційно і в органічному взаємозв’язку, а деякі повністю зосереджувалися на творчому досвіді, так що біографічні аспекти ігнорувалися або представлялися фрагментарно.

Як складова історико-педагогічної науки, наукова біографія має висвітлювати творчу діяльність персоналії через взаємозалежність з еволюцією її свідомості та розвитком суспільства і науки. Продуктивним для розв’язання означених завдань є обґрунтований М. Ярошевським принцип “трьохаспектності”, згідно з яким творча діяльність та індивідуальність ученого можуть бути адекватно розтлумачені в “системі трьох координат”: предметно-логічної, соціально-історичної, особистісно-психологічної. Це вимагає показати ученого як “цілісну особистість” та розглядати його внесок у розвиток певної наукової галузі не лише з точки зору концептуальних, методичних, інших досягнень діяча, а й з позицій оцінки його ролі у науковому соціумі тієї епохи і суспільного життя, коли він жив та їхнього впливу на подальший розвиток науки (Ярошевський, 1985: 24).

Пропонуємо концептуальний підхід, згідно з яким педагогічна біографістика має охоплювати не лише життєвий шлях і творчий доробок діяча, а й сукупність різновидових джерельних матеріалів і наукових досліджень. Його доцільність обґрунтовуємо тим, що джерелознавчий та історіографічний компоненти педагогічної біографістики відображають широкий комплекс проблем її дослідницько-інформативного забезпечення та результатів, здобутків і прогалин, доробку вчених-біографів.

Осмислення предметного поля педагогічної біографістики в руслі наукового дискурсу потребує з’ясування проблеми щодо її меж пізнання. Чимало прихильників має позиція науковців, згідно з якою біографічне знання у сутнісно-змістовому відношенні апіорі не може відповідати основним канонам і нормам науковості через свою невиразність і багатозаровість. Це передусім стосується розкриття внутрішнього психологічного світу персоналії, який часто захований не лише для інших,

а й для нього самого. Тому біограф опиняється у замкненому колі, бо він не може обертатися у сфері згоди та не має права на художнє вигадкування (Валевський, 1993: 30).

До розуміння цієї проблеми наближає обґрунтована О. Валевським рефлексія “онтологічного видноколу” біографічних знань, яку розкривають чотири поняття (відповідності): текстуальність, ідентичність, втілення, гра. Текстуальність передбачає розгляд історичної особи у вигляді тексту (через документи особового походження, різні свідчення) та в “широкому значенні” – як певну структуру поведінки, стиль життя, спосіб відчування, що також випливає з прочитання тексту. У такому сенсі вчений актуалізував аксіоматичне положення М. Бахтіна: “Там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від тексту, це вже не гуманітарна наука” (Джуринський, 2013: 26-27).

З’ясування ідентичності дає відповідь на запитання: “Хто вона [особа]?”, тобто, передбачає реконструкцію її самосвідомості, яка не була константою, а змінювалася впродовж життя. Важливе методологічне значення має обґрунтоване вченим положення, згідно з яким «створення ідентичності після смерті» відповідає біографічній традиції, яка припускає, що життя людини не завершується її фізичною смертю, а продовжується у його творіннях. Виходячи з цього, предметом педагогічної біографістики має стати реконструкція не лише прижиттєвих творчих здобутків персоналії, але й показ її впливу на подальший розвиток педагогічної думки, освіти, інших сфер.

Поняття “втілення” означає, що біограф повинен перейнятися і зрозуміти інтереси, думки, культуру історичної особи, “реконструювати її питання, її проблеми”. За думкою О. Валевського, важливо фіксувати межі між проблемою як реальністю пізнавального характеру та втіленням як онтологічною фігурою, тобто, слід не лише інтерпретувати текст, а й реконструювати “ставлення персоналії до реальності”, намагатися виявити її внутрішні почуття переживання, які залишилися поза текстом документа. А поняття “гра” означає, що особистість діяча постає для біографа як певна історична роль, місія, яку вона виконувала. Зрозуміти і пояснити її поведінку можливо лише через біографічну реконструкцію цієї ролі, яка є “ігровою дією”, зокрема й тому, що це “дія інтерпретації”. З’ясування цієї суспільної ролі особистості є “найвищим біографічним мистецтвом” [Валевський, 1993].

Доробок О. Валевського не вичерпує проблему пізнавальних меж біографістики, однак спростовує скепсис науковців, які говорять про їхні “обмежені можливості”. Отож ця галузь має значний потенціал для нарощування історико-педагогічних знань, позаяк орієнтована на виявлення й інтерпретацію аспектів і питань, які залишаються поза увагою інших дослідницьких напрямів.

Означені вище науково-теоретичні аспекти дозволяють стверджувати, що педагогічна біографістика є окремою галуззю (субдисципліною) історико-педагогічної науки, яка, спираючись на спеціальний поняттєво-категорійний апарат, науково-дослідницький

інструментарій та відповідні джерельну базу і науково-історіографічний доробок, вивчає педагогічні персоналії як цілісні феномени з акцентом на їхньому життєвому шляху, творчій спадщині, професійно-освітній і громадсько-просвітницькій діяльності та з'ясуванні ролі і значення у розвитку педагогічної думки.

Педагогічна біографістика має розвиватися на міждисциплінарній основі, що передбачає тісні взаємозв'язки з різними галузями педагогічної науки та гуманітарних знань. Ця окрема складна проблема має стати предметом спеціального дослідження.

Висновки. Зважаючи на структурну розгалуженість педагогічної науки, ступінь зрілості історико-педагогічних знань, нагромадження значного масиву студій про педагогічні персоналії України і зарубіжжя, з одного боку, та традиції і досвід розвитку біографічного напрямку у різних галузях науки, з іншого, назріла потреба і доцільність виокремлення й уконститування педагогічної біографістики як окремої галузі (субдисципліни). Спершу в такому статусі вона може знайти своє місце в лоні історико-педагогічної науки, а в перспективі, зважаючи на всеохоплюючий персоніфікований характер освітнього процесу і педагогічної думки, і в структурі усієї педагогічної науки. Поряд із суспільним й освітнім запитом для цього є необхідні науково-теоретичні підстави у вигляді спеціальних методологічних напрацювань і дослідницького інструментарію (терміносистема, методи й технології дослідження тощо), які запозичуються з інших галузей гуманітарних знань та адаптуються до потреб і особливостей дослідження педагогічних персоналії. Її предметне поле має охоплювати цілісність особистості як окремого феномену з акцентом на вивчення його життєвому шляху, творчої спадщини, професійно-освітньої і громадсько-просвітницької діяльності та ролі і значення у розвитку педагогічної думки. Педагогічна біографістика має розвиватися на міждисциплінарній основі, що передбачає не лише запозичення здобутків різних галузей педагогічної науки і гуманітарних знань, а й пропозицію свого наукового доробку і джерельних матеріалів про життєдіяльність діячів, що спричинилися до розвитку освіти, просвітництва України і зарубіжжя та досвіду практичного використання їхніх творчих ідей у розв'язанні актуальних проблем сучасності.

Література

1. Валевский А. Л. Основания биографии / А.Л. Валевский. – К. : Наук. Думка, 1993. – 110 с.
2. Джуринский А. Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров. 3-е изд., перераб. и доп. / А.Н. Джуринский. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 676 с.
3. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки / Н. Дячек // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 15–19.
4. Попова Т. Н. Историография в человеке измерении. [Історіографічні дослідження в Україні](#) / Т.Н. Попова. – К. – 2012. – Вип. 22. – С. 265–292.
5. Савчук Б. Актуальні проблеми розвитку педагогічної персоналістики в Україні [Електронний ресурс] / Б. Савчук// Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика: матер. І Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. – Івано-Франківськ, 2016. – С. 55–59.— Режим доступу:

conference.pu.if.ua/forum/files/25022016/zbirnyk.pdf.

6. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. Сухомлинська. – К. : Шлях освіти, 1999. – № 1. – С. 41–45.

7. Ярошевський М. Г. Психология творчества и творчество в психологии. Вопросы психологии / М.Г. Ярошевский. – М.: Вопросы психологии, 1985. – № 6. С. –14–27.

References

1. Valevskiy, A. L. (1993). *Osnovaniya byohrafiyky* [Grounds for biography]. K. : Nauk. dumka [in Ukrainian].

2. Dzhurynskiy A. N. (2013). *Ystoriya pedahohyky u obrazovaniya: uchebnyk dlia bakalavrov*. 3-e yzd., pererab. y dop. [History of Pedagogy and Education: a textbook for bachelors. 3rd ed., Pererab. and add.]. M.: Yzdatelstvo Yurait [in Russia].

3. Dichek N. (2001). Biografichnyi metod yak instrument doslidzhennia vitchyznianoї istorii pedahohiky [Biographical method as an instrument of research of the national history of pedagogy]. *Shliakh osvity*, 4, 15–19 [in Ukrainian].

4. Popova T. N. (2012). *Ystoriyohrafiya v chelovechekom yzmereniyi*. *Istoriyohrafični doslidzhennia v Ukraini* [Historiography in the Human Dimension. Historiographic studies in Ukraine]. K., 22, 265–292 [in Ukrainian].

5. Savchuk B. (2016). Aktualni problemy rozvytku pedahohichnoi personalistyky v Ukraini [Actual problems of development of pedagogical personalities in Ukraine]. *Pedahohichna personalistyka: teoriia, istoriia, osvitiia praktyka*. mater. I Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. Ivano-Frankivsk. p.55-59. Retrieved from conference.pu.if.ua/forum/files/25022016/zbirnyk.pdf. [in Ukrainian].

6. Sukhomlynska O. (1999). *Kontseptualni zasady rozvytku istoriko-pedahohichnoi nauky v Ukraini*. [Conceptual Fundamentals of the Development of Historical and Pedagogical Science in Ukraine]. K. : Shliakh osvity, 1, 41–45 [in Ukrainian].

7. Yaroshevskiy M. H. (1985). *Psykhohohiia tvorchestva y tvorchestvo v psykhohohyyi*. *Voprosu psykhohohyyi* [Psychology of creativity and creativity in psychology. Psychology issues] M.: Voprosu psykhohohyyi, 6, 14–27 [in Russia].

АНОТАЦІЯ

Обґрунтовується потреба уконституювання педагогічної біографістики як окремої галузі (напряму; субдисципліни) історико-педагогічної науки. Через призму наукового дискурсу з'ясовується її предметне поле, статус, основні компоненти й атрибути, пізнавальні можливості, інші характеристики.

Показано, що об'єктом педагогічної біографістики є педагогічна персоналія в розмаїтті її зв'язків із соціокультурним середовищем певної історичної доби, єдності її індивідуального і соціального, відображених у життєвому шляху та процесі і результатах суспільної діяльності і творчому доробку. Визначено і схарактеризовано основні структурні компоненти цього об'єкта: комплекс зовнішніх суспільно-політичних і соціокультурних чинників; психофізіологічні риси і якості особи; її життєвий шлях у всій повноті і унікальності; сфери і напрями суспільної діяльності; роль і значення діяча в історії освіти, педагогічної думки, реалізації суспільних проєктів.

Стверджено, що предмет педагогічної біографістики окреслюють науково-теоретичні засади та процес організації дослідження педагогічних персоналій. Його визначення має дати відповіді на три базові питання: “кого досліджувати?”; “як досліджувати?”; “де межі біографічного пізнання?”.

Запропоновано визначення педагогічної біографістики як окремої галузі (субдисципліни) історико-педагогічної науки, яка, спираючись на спеціальний поняттєво-категорійний апарат, науково-дослідницький інструментарій та

відповідні джерельну базу і науково-історіографічний доробок, вивчає педагогічні персоналії як цілісні феномени з акцентом на їхньому життєвому шляху, творчій спадщині, професійно-освітній і громадсько-просвітницькій діяльності та з'ясуванні ролі і значення у розвитку педагогічної думки. Наголошено на тому, що домінантним у вивченні історії педагогіки є історико-культурний процес у всебічному його вивченні: співвідношення різного рівня педагогічних феноменів із сьогоденням у контексті суспільних умов їхнього існування та закономірностей розвитку людини, взаємозв'язок гуманітарних дисциплін для глибшого порозуміння персоналії.

Ключові слова: педагогічна біографістика, педагогічна персоналія, історико-педагогічна наука, галузь педагогічної науки, наукова методологія, науково-дослідницький інструментарій.

УДК 37.011.3-051:159.947.23
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-83-91

Відповідальність педагога і свобода вибору змісту й технологій освіти

Pedagogue's responsibility and freedom of selection of educational content and technologies

Ivan Syladii,

Candidate of pedagogic sciences,
graduate student

<https://orcid.org/0000-0001-9248-0774>
zhzhkot@gmail.com

National M. Dragomanov
Pedagogical University
✉ 9 Pirogova St., Kyiv,
01601

Іван Силадій,

кандидат педагогічних наук,
здобувач

Національний педагогічний
університет імені М.П.Драгоманова
✉ вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 14, 2019

ABSTRACT

The present article deals with the questions of teacher's responsibility and freedom to choose the content and technologies of education. The author notes that the modern teacher is responsible not only for ensuring the proper level of professional training of students and their competence, but also for the state of their spirituality and morality, social and civic activity, etc.

The emphasis is placed on the fact that the teacher's responsibility increases significantly for quality and timeliness knowledge, which he gives to pupils and students, the disclosure of their scientific content and practical orientation in today's conditions of the information society development, rapid scientific and technological progress.

The author argues that there is a dialectical unity between the professional responsibility and the professional competence of a teacher, who, having profound knowledge and skills, will be able to make professional use of the freedom to choose the content and technologies of education.

From our point of view, the teacher is not only the bearer of certain knowledge, he is an example for students about self-realization in other social spheres. That is why the teacher's responsibility is not limited only to the intellectual component of the student's life, it is much larger and encompasses the spiritual, ideological and value spheres.

At the same time, the teacher's responsibility increases significantly for quality and timeliness knowledge, given to pupils and students, the disclosure of their scientific content and practical orientation in the conditions of the information society development, rapid scientific and technological progress. However, the teacher is not only the bearer of certain knowledge, but also an example for students about self-realization in various spheres of society. Therefore, in the condition of the freedom of democratic choice of educational content and technologies, it is necessary to care about the formation of a responsible teacher who must clearly understand that not only the future of a concrete person, but also the nation as a whole depends on his activity.

Key words: *person, education, culture, teacher's responsibility, freedom of choice, freedom to choose the content of education, freedom to choose technologies of education.*

Постановка проблеми. На думку фахівців, феномен відповідальності в педагогіці має бути визначений як мета і результат освітньої діяльності. Водночас вона також повинна бути неодмінною рисою педагога, який зобов'язаний нести відповідальність перед своїми вихованцями, їхніми батьками та суспільством загалом за рівень і якість їх професійної підготовки і виховання, особистісного розвитку і соціалізації. Крім того, висока суспільна місія освіти передбачає її пряму відповідальність за формування і підтримання в суспільній свідомості ціннісного сприйняття знань та освіти (Пономарьов, 2013: 80).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, щодо відповідальності педагога і свободи вибору змісту й технологій освіти знаходять своє відображення в наукових доробках таких відомих вчених, як Я. А. Коменський, В. Сухомлинський та ін. У теоретико-методологічному аспекті морально-правову відповідальність педагога розкрито в працях Г. Васянович та М. Сметанського. Відповідальність як самовдосконалення в контексті свободи висвітлено в науковій роботі А. Кравченко. Відповідальність у формуванні культури педагогічної взаємодії та відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи розглядають В. Кручек, О. Пономарьов, М. Чеботарьов, Н. Середа. Зокрема, С. Руденко розглядає соціальну відповідальність як особистісно-професійну якість майбутнього вчителя. Особливості морально-правової відповідальності викладачів вищої школи розглядала М. Садова. Питання виховання відповідальності за роботу в педагогічному колективі розкрив В. Сухомлинський. Тому **мета статті** – висвітлити проблему відповідальності педагога і свободи змісту й технологій освіти.

Виклад основного матеріалу. Г. Васянович трактує відповідальність педагога як особистісну якість, суть якої полягає в усвідомленні моральної потреби щодо виконання соціальних норм (у тому числі й особистісних), а також здатність індивіда вільно прийняти справедливу оцінку скоєних вчинків, давати своїм діям самооцінку з позицій гуманності, чистої совісті (Васянович, 2002).

У загальній структурі відповідальності педагога можна виокремити такі компоненти:

1) відповідальність за забезпечення належного рівня фахової підготовки студентів і їх компетентності;

2) відповідальність за стан їх духовності, моральності та порядності;

3) відповідальність за їх соціальну і громадянську активність, наполегливість, принциповість та обов'язковість (Пономарьов, 2013: 83).

Свого часу багато роздумів щодо сутності та змісту відповідальності педагога присвятив Я. А. Коменський. Зокрема, він розкрив не лише вимоги, але й умови та форми вияву відповідальності педагога, які є актуальними й дотепер. На переконання відомого педагога, духовними умовами вияву відповідальності є внутрішня свобода вчителя, усвідомлення того, що він знаходиться на почесному

місці і йому належить найкраща посада, вище від якої немає під сонцем. Формами вияву відповідальності вчителя, на думку Я.А. Коменського, є: свідоме вливання народу і всьому людству, самопізнання суцього з метою активної життєдіяльності, висока честь і гідність у стосунках із людьми, дисциплінованість, власний приклад порядної, моральної поведінки. “Учителі мають потурбуватися про те, щоб бути для учнів у їхній та одязі взірцем простоти, у діяльності – прикладом бадьорості і працьовитості, у поведінці – скромності та доброзвичайності, у бесіді – мистецтва красномовності та мовчазності, словом, бути взірцем розсудливості в особистому та громадському житті”, – писав Я.А. Коменський (Коменський, 1982).

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, швидкоплинного науково-технічного прогресу значно зростає відповідальність викладача за якість та своєчасність наданих учням (студентам) знань, розкриття їх наукового змісту та практичної спрямованості.

Істотний внесок у розробку проблеми відповідальності у сфері науки зробили І. Андрушкевичус, Є. Лінчук, Г. Малініна, В. Трухін та інші дослідники. Вихідним положенням їх наукових праць є те, що в сучасних умовах різко зростає роль знань, науки. Водночас значно ускладнюються соціально-професійні функції вчених, професорсько-викладацького складу, зростають вимоги до якості наукової роботи. Як наслідок, підвищення ролі науково-педагогічних кадрів у житті суспільства, їх відповідальність (Садова, 2014: 41).

На думку фахівців, в умовах свободи демократичного вибору змісту та технологій освіти варто постійно дбати про формування відповідального педагога, створювати суспільні умови для прояву відповідальності. Викладач повинен усвідомлювати, що від його діяльності залежить не тільки майбутнє конкретної людини, але й нації в цілому.

Досліджуючи умови успішного формування соціально-психологічної відповідальності педагога, М. Сметанський основними вважає такі:

1) створення ситуації зацікавленості особистості в праці та її результатах;

2) формування суб'єкта відповідальних дій, пізнавальних, вольових та діяльнісних компонентів його відповідальності;

3) наявність гуманно орієнтованого, соціального контролю та об'єктивної оцінки дій кожного суб'єкта. Крім того, автор визначає рівні сформованості соціальної відповідальності вчителя на різних етапах його життєдіяльності: “довузівському, вузівському і на етапі професійної діяльності” (Сметанський, 1993).

У процесі переходу національної системи освіти від авторитарної до демократичної моделі особливою проблемою в контексті розвитку відповідальності вчителя стала зміна самосвідомості та світоглядних орієнтирів. Якщо авторитарна модель орієнтує педагога на жорстку регламентацію його діяльності, чітке дотримання інструкцій, формування

відповідальності перед керівництвом освітнього закладу, районним та обласним керівництвом (вертикальна відповідальність), то демократична модель спрямована на розвиток відповідальності викладача перед учнями, батьками, педагогічною спільнотою (горизонтальна відповідальність).

Отже, демократизація освітньої діяльності сприяє тому, що педагог набуває навичок здійснення відповідальних кроків щодо впровадження нових технологій в освітній процес. На переконання В. Кручек, відповідальності не можна навчити, нею не можна оволодіти лише шляхом засвоєння тих чи інших правил і значень. Людина стає відповідальною в реальних життєвих ситуаціях та обставинах, які несуть у собі моральний конфлікт. Цей факт передбачає включення механізмів смислоутворення в процесі прийняття зобов'язань, реалізації відповідальності. Для виникнення обов'язку суб'єкт має бути здатним здійснювати самоконтроль, урахувати зміни в об'єктивних та суб'єктивних ситуаціях і відповідно регулювати свою поведінку. Вищеозначений дослідник справедливо зауважує, що формування відповідальності пов'язане з розвитком автономності, утвердженням свободи особистості, тобто свободою прийняття рішень у всіх сферах життєдіяльності. Рушійні сили розвитку відповідальності особистості коріняться в засвоєнні зразків соціальної поведінки завдяки пізнанню і виконанню правил, у взаєминах кооперації й співпраці, взаємодії. Відповідальність як риса особистості формується в процесі спільної діяльності в результаті визначення соціальних цінностей, норм і правил (Кручек, 2012).

Вочевидь, розвиток відповідальності викладача прогресує, коли культивування цієї якості (цінності) є нормою для педагогічного колективу. Цьому безумовно буде сприяти й контроль громадськості та батьківської спільноти за діяльністю закладу освіти. У той же час, для її демократичної моделі найважливішими цінностями є самовідповідальність (внутрішня відповідальність) та самоконтроль викладача, його здатність до прийняття ефективних рішень, розроблення нових методик освітньої діяльності.

Внутрішня відповідальність свідчить про наявність совісті, без якої неможливі ні самовиховання, ні самовдосконалення особистості. Совість є ядром моральної свідомості, своєрідним гарантом інтуїтивного відбору найвищих буттєвих цінностей. Довгий час це поняття визначалось як здатність особистості контролювати поведінку відповідно до суспільних вимог, зовнішнього обов'язку; пов'язувалося з прагненням людини гідно виглядати і відповідати прийнятим у певному оточенні нормам і правилам. Між тим, прогресивним є тлумачення совісті, згідно з яким вона є не що інше, як співвіднесення вчинків з усталеним моральним законом (І. Канта) (Руденко, 2013).

Ми вважаємо, що сучасний педагог у демократичному суспільстві повинен бути носієм різних видів відповідальності, але з професійної точки зору основними є такі:

– пізнавальна (правильний вибір варіанту діяльності, усвідомлення

своїх обов'язків, відповідальність за рівень своїх знань, які необхідно застосовувати в певній ситуації, необхідність у самовдосконаленні);

– вольова відповідальність (здатність ставити реальні цілі, передбачати результати своїх дій, взяти на себе відповідальність за використані засоби та їх виконання);

– практична відповідальність (діяльність та поведінка особистості згідно з нормами моралі) (Руденко, 2015).

У контексті вищенаведеного, зауважимо, що значна роль у науковій літературі відводиться саме професійній відповідальності педагога, його здатності творчо та раціонально розпорядитися наданою йому свободою у виборі технологій, методів та засобів викладання. Свого часу В. Сухомлинський підкреслював, що відповідальність за доручену роботу є однією з найважливіших моральних рис людини. Він акцентував увагу на важливості педагогічної відповідальності, яка, на його думку, вимірюється глибиною знань та ідейним рівнем вихованців. В. Сухомлинський, ґрунтуючись на власному досвіді, запропонував шляхи формування педагогічної відповідальності, а це, в першу чергу, інтерес та увага до якості праці своєї та інших членів колективу, оскільки безвідповідальне ставлення до роботи виникає там, де наслідками роботи педагога ніхто не цікавиться. Головною силою, яка виховує відповідальність за результати праці, на думку В. Сухомлинського, є сам педагогічний колектив. Важливу роль у вихованні відповідальності педагог відводить розгортанню ділової повсякденної критики, зазначаючи, що вчитель відчуває відповідальність за результати своєї роботи перед усім педагогічним колективом лише тоді, коли критика стає рисою роботи (Сухомлинський).

Розглядаючи проблему відповідальності педагога в практичній площині, зауважимо, що на теренах ЄС були визначені основні напрямки діяльності вчителя, які є частиною його професійної компетентності та відповідальності. Зокрема, у ході підготовки проекту рекомендацій щодо педагогічної діяльності Європейська комісія визначила три ключові орієнтири: пізнання себе, іншої людини і суспільства. У цих рекомендаціях йдеться про те, що вчитель повинен уміти застосовувати в освітньому процесі нові знання, аналізувати та передавати їх учням, використовуючи нові технології. До того ж, професія педагога вимагає толерантного ставлення, щоденного розвитку потенціалу кожного учня; відповіді на поставлені учнями запитання; працювати в суспільстві і для суспільства; допомагати учням зрозуміти важливість освіти протягом усього життя; сприяти мобільності та співпраці в Європі, а також виявляти повагу та розуміння до інших культур (Mierzwa, 2006). У цьому документі простежуються елементи як професійної, так і соціальної відповідальності викладача: з одного боку, педагог повинен володіти новими знаннями та технологіями, вміти ефективно їх передавати учням, а з другого боку – показувати соціальну необхідність та значущість, отриманих ними знань та вмінь, пов'язуючи їх з особистим розвитком суб'єкта навчання.

Можна стверджувати, що існує діалектична єдність між професійною відповідальністю й професійною компетентністю викладача, який, володіючи ґрунтовними знаннями та навичками, зможе фахово скористатися свободою вибору змісту і технологій освіти.

Для прикладу зазначимо, що у Великій Британії значну увагу приділяють сформованості професійних умінь і компетенцій учителя, до яких відносять такі:

- вміння розробляти серію взаємопов'язаних навчальних завдань і видів діяльності з чітко визначеними цілями та завданнями, зрозумілими учням відповідно до їх віку та рівня навченості;

- вміння планувати домашні завдання та позакласну діяльність з урахуванням індивідуальних потреб учнів;

- вміння проводити уроки та серії уроків, використовуючи різні методики, ресурси, включаючи електронне навчання;

- вміння застосовувати різні стратегії оцінювання та фіксування досягнень освітніх результатів конкретних учнів та всього класу;

- викладати матеріал послідовно та логічно, з урахуванням здібностей учнів до сприйняття; будувати свою промову, використовуючи пояснення, опитування, дискусію;

- вміння адекватно оцінювати хід освітнього процесу, поточний рівень досягнень учня, щоб ставити перед ним адекватні навчальні завдання;

- вміння давати регулярний, своєчасний, точний звіт про досягнення учня, що відображає як його прогрес, так і певні проблеми (Кривоніс, 2012).

З нашого погляду, викладач є не тільки носієм певних знань, а й прикладом для учнів щодо самореалізації в інших суспільних сферах. Саме тому відповідальність педагога не обмежується лише інтелектуальною складовою життєдіяльності учня, вона набагато більша й охоплює духовну, світоглядну та ціннісну сфери.

У цьому контексті варто згадати думку Ж. Сартра, який зазначав, що людина відповідальна за всіх людей... “Я відповідальний, таким чином, за самого себе й за всіх і створюю певний образ людини, яку обираю; обираючи себе, я обираю людину взагалі” (Сартр, 1989: 324). Приклад педагога постійно впливає на становлення особистості учня, його світоглядні орієнтири та поведінку.

Значення цієї думки Ж. Сартра є важливим для діяльності вчителя. Відомий філософ ще раз підкреслює актуальність екзистенційних засад розгортання освітнього простору. Вчитель – не просто ретранслятор наявної інформації, “інструментальних знань”, а й певного способу буття, відношення до світу, інших людей та до себе. Тому особистість учителя детермінує становлення особистості учня незважаючи на те, чи усвідомлює це вчитель, чи ставить він свідомо перед собою таку мету (Кравченко, 2013: 104).

Висновки. Отже, обираючи новітні освітні технології, викладач має можливість реалізувати власне бачення педагогічного процесу щодо

форми та змісту, але разом з тим, значно зростає його персональна відповідальність у цьому. Педагогічні інновації та експерименти повинні ретельно готуватися, проходити різноманітні експертизи задля досягнення максимального ефекту – створення належних умов для розкриття творчих здібностей учнів, формування всебічно розвиненої особистості. Для реалізації вищенаведених завдань викладачу важливо проявляти організаційні здібності, вивчати та втілювати досвід попередніх поколінь педагогів, демонструвати творчий підхід у професійній діяльності.

Література

1. Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : Монографія. – Вид. 2. – Львів: Львів. держ. Фінансово-економіч. ін-т, 2002. – 232 с.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский; под ред. А. Пискунова и др. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
3. Кравченко А.А. Відповідальність як самовдосконалення: контекст свободи / А.А. Кравченко // [Філософські обрії](#). – 2013. – Вип. 30. – С. 98-105.
4. Кривоніс М. В. Підвищення кваліфікації вчителів Великої Британії як чинник високого професійного педагогічного рівня в країні / М. В. Кривоніс // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки – 2012. – Випуск 63. – С. 192-195.
5. Кручек В.А. Відповідальність у формуванні культури педагогічної взаємодії / В.А. Кручек // [Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки](#). – 2012. – № 22(4). – С. 138-143.
6. Пономарьов О. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи / О. Пономарьов, М. Чеботарьов, Н. Серета // [Педагогіка і психологія професійної освіти](#). – 2013. – № 4. – С. 75-86.
7. Руденко С. Соціальна відповідальність як особистісно-професійна якість майбутнього вчителя / С. Руденко // [Наукові записки \[Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка\]. Сер.: Педагогічні науки](#). – 2013. – Вип. 120. – С. 279-286.
8. Руденко Ю. Відповідальність – професійно значима якість майбутнього соціального педагога / Ю. Руденко // [Наукові записки \[Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка\]. Сер.: Педагогічні науки](#). – 2015. – Вип. 135. – С. 187-190.
9. Садова М.А. Особливості морально-правової відповідальності викладачів вищої школи / М.А. Садова // [Наука і освіта](#). – 2014. – № 1. – С. 40-44.
10. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319-344.
11. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя / М.І. Сметанський. – Вінниця: 1993. – 93 с.
12. Сухомлинський В.О. Виховання відповідальності за роботу в педагогічному колективі [Електронний ресурс] / В.О. Сухомлинський. – Режим доступу: <http://www.dnpu.gov.ua/id/452/>
13. Mierzwa J. Dostawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej – ich ewolucja I perspektywy / J. Mierzwa // Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki I Zarządzania w Rzeszowie. – 2006. – nr 1. – S. 16-25.

References

1. Vasiyanovich H.P. (2002) Moral and legal responsibility of a teacher (theoretical and methodological aspect) : Monograph. – Vol. 2. – Lviv: Lviv State

Financial and Economic in-t, 2002. – 232 p. [in Ukrainian].

2.Komenskyi Ya.A. (1982) Selected pedagogical works: in 2 Vol. / Ya.A. Komenskyi; (Eds.). A. Piskunova and others. – M.: Pedagogy, 1982. – Vol. 2. – 576 p. [in Ukrainian].

3.Kravchenko A.A. (2013) Responsibility as Self-Improvement: Context of Freedom / A.A. Kravchenko // Philosophical horizons. – 2013. – Vol. 30. – P. 98-105. [in Ukrainian].

4.Kryvonis M.V. (2012) Skills development of British teachers as a factor of high professional pedagogical level in the country / M.V. Kryvonis // Herald of Zhytomyr State University. Pedagogic sciences – 2012. – Vol. 63. – P. 192-195. [in Ukrainian].

5.Kruchek V.A. (2012) Responsibility in forming of the culture of pedagogical interaction / V.A. Kruchek // Herald of Lugansk Taras Shevchenko National University. Pedagogic sciences. – 2012. – Vol. 22(4). – P. 138-143. [in Ukrainian].

6.Ponomarov O. (2013) Responsibility in the system of categories of higher education pedagogy / O. Ponomarov, M. Chebotarov, N. Sereda // Pedagogy and psychology of vocational education. – 2013. – Vol. 4. – P. 75-86. [in Ukrainian].

7.Rudenko R. (2013) Social responsibility as personal and professional quality of the future teacher / R. Rudenko // Scientific notes [Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University]. Series. Pedagogic Sciences. – 2013. – Vol. 120. – P. 279-286. [in Ukrainian].

8.Rudenko Yu. (2015) Responsibility as professionally significant quality of the future social teacher / Yu. Rudenko // Scientific notes [Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University]. Series. Pedagogic Sciences. – 2015. – Vol. 135. – P. 187-190. [in Ukrainian].

9.Sadova M.A. (2014) Peculiarities of moral and legal responsibility of higher education teachers / M.A. Sadova // Science and education.– 2014. – Vol. 1. – P. 40-44. [in Ukrainian].

10. Sartr Zh.-P. (1989) Existentialism is humanism / J.-P. Sartr // Twilight of the Gods. – M.: Politizdat, 1989. – P. 319-344. [in Ukrainian].

11. Smetanskyi M.I. (1993) Formation of social responsibility of a teacher / M.I. Smetanskyi – Vinnytsia: 1993. – 93 p. [in Ukrainian].

12. Sukhomlynskyi V.O. Training the responsibility for the work in a pedagogical team [Electronic resource] / V.O. Sukhomlynskyi. – Retrieved from: <http://www.dnpb.gov.ua/id/452/> [in Ukrainian].

13. Mierzwa J. (2006) Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej – ich ewolucja i perspektywy / J. Mierzwa // Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. – 2006. – nr 1. – S. 16-25. [in Poland].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто питання відповідальності педагога та свободи вибору змісту й технологій освіти. Автор зазначає, що сучасний викладач є відповідальним не тільки за забезпечення належного рівня фахової підготовки студентів і їх компетентності, але й за стан їх духовності й моральності, соціальну й громадянську активність тощо.

Акцитується увага на тому, що в умовах розвитку інформаційного суспільства, швидкоплинного науково-технічного прогресу значно зростає відповідальність викладача за якість та своєчасність, наданих учням та студентам знань, розкриття їх наукового змісту та практичної спрямованості.

Автор стверджує, що існує діалектична єдність між професійною відповідальністю й професійною компетентністю викладача, який, володіючи ґрунтовними знаннями та навичками, зможе фахово скористатися свободою

вибору змісту і технологій освіти.

З нашого погляду, викладач є не тільки носієм певних знань, а й прикладом для учнів щодо самореалізації в інших суспільних сферах. Саме тому відповідальність педагога не обмежується лише інтелектуальною складовою життєдіяльності учня, вона набагато більша й охоплює духовну, світоглядну та ціннісну сфери. Проте викладач є не лише носієм певних знань, але й прикладом для учнів щодо самореалізації в різних сферах життя суспільства. Тому в умовах свободи демократичного вибору змісту й технологій освіти варто постійно дбати про формування відповідального педагога, який повинен чітко усвідомлювати, що від його діяльності залежить не тільки майбутнє конкретної людини, але й нації загалом.

Ключові слова: *людина, освіта, культура, відповідальність педагога, свобода вибору, свобода вибору змісту освіти, свобода вибору технологій освіти.*

УДК [378.091.33:004.421]:004.38
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-92-99

Analysis of the use of Raspberry single-circuit computers in the teaching of distributed and parallel computing

Аналіз можливостей використання одноплатних комп'ютерів Raspberry при викладанні розподільчих та паралельних обчислень

Yuriy Sitsylitsyn,
Senior Lecturer

<https://orcid.org/0000-0002-3888-5575>
yurarud@gmail.com

Bogdan Khmelniysky Melitopol State
Pedagogical University

✉ 20 Hetmanska Street,
Melitopol, Ukraine, 72300

Юрій Сіциліцин,
старший викладач

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

✉ вул. Гетьманська, 20
Мелітополь, Україна, 72300

Original manuscript received January 23, 2019

Revised manuscript accepted April 14, 2019

ABSTRACT

The article considers the possibility of using single-board computers in teaching disciplines related to parallel and distributed computing. To conduct practical training in parallel computing, it is a very personal computer with a multi-core processor and an appropriate operating system, but for computational computing practice it is necessary to organize a computing cluster. To develop a cluster, you need a specific software setup that can make it difficult to use a computer class to teach other disciplines. Also, the purchase of personal computers for a computing cluster can lead to significant material costs. Therefore, it is expedient to explore the possibility of using single-board computers to develop a computing cluster and use it in practical work on distributed computing. The analysis of modern single-board computers and various sources for the development of computing clusters has shown that it is suitable for the single-board computer Raspberry Pi 3 Model B +. A comparative analysis of several Raspberry Pi models and, for comparison, one-board computer of another manufacturer – ASUS Tinker Board. It is revealed that Raspberry Pi 3 Model B + characteristics are optimal in the price / quality ratio for forming a learning computing cluster for distributed and parallel computing. Such a cluster has a relatively high price and very good scalability. Also, the problems that need to be solved when designing a computing cluster are found: there is no standardized chassis for placement of boards, the absence of standard heat removal from single-board computers and the need for a non-standard protected power supply. The organization of such a cluster will greatly improve students' skills in developing distributed computing software and build and configure the cluster systems and will allow the development of such competencies of future programmers.

Key words. *Parallel and distributed computing, single-board computer, computing cluster, Raspberry Pi, software.*

Постановка проблеми. Наше суспільство швидко стає більш залежним від високопродуктивних обчислень (ВПО) з такими галузями, як біологія (Langmead B., 2013), фінанси (Smelyanskiy M., 2012) та відновлювані джерела енергії (Paravasiliou A., 2015), що використовують великі обчислювальні потужності для моделювання. Вони залежать від запущеного коду, який має паралельну структуру і готовий працювати на розподілених обчислювальних системах. Хоча багато закладів вищої освіти визнали зростання попиту на ВПО, спостерігається відставання в змінах у навчальних планах, які передбачають ознайомлення студентів з паралельними та розподільчими обчисленнями (ПРО).

Засвоєння ПРО має бути важливим компонентом для студентів закладів вищої освіти зі спеціальності “Комп’ютерні науки”. Проте інтеграція цих тем у навчальний план для студентів не може бути ефективною, доки відсутня необхідна кількість ресурсів для розробки ВПО, які є компактними, щоб знаходитися в межах одного курсу, та достатньо автономними зі справжнім автентичним джерелом використанням (Giasaman N., 2015). Більшість закладів вищої освіти не мають достатніх ресурсів для купівлі дорогих апаратних засобів для кластерних обчислень або студентам бракує навчального часу для роботи на наявних кластерних системах (Liu J., 2016). Тому є актуальним застосування в освітньому процесі апаратних засобів з низькою вартістю, а саме одноплатних комп’ютерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні дослідження в галузі підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти здійснюють В. Биков (Биков В.Ю., 2010), В. Осадчий (Осадчий В.В., 2014), З. Сейдаметова, О. Спірін, Ю.Триус. Дослідженням використання одноплатних комп’ютерів для паралельних та розподілених обчислень займалися такі вчені, як Т. Franczak, А. Nkansah, Т. Marrinan, М.Е. Рарка (Franczak Т., Nkansah А., Marrinan Т., Рарка М. Е., 2017). Оглядом та вибором засобів розподіленого програмування займалися С. Лупін (Лупін С.А., 2011), М. Посипкін, В. Воєводін, Е. Уільямс та інші вчені. М. Косяков, І. Скопін та W. Gardner досліджують навчання розподіленому програмуванню.

Метою статті є вивчення використання одноплатних комп’ютерів у розподілених обчисленнях.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна “Паралельні та розподілені обчислення” викладається при професійній підготовці інженерів програмістів і повинна сприяти розвитку в студентів відповідних навичок. Якщо з точки зору апаратного забезпечення для навчання паралельному програмуванню студентам досить мати багатоядерний персональний комп’ютер, то для роботи з розподіленими обчисленнями – обчислювальний кластер з можливістю його масштабування.

Розглянемо можливість формування такого кластеру за допомогою одноплатних комп’ютерів.

Для цього, насамперед, розглянемо типи сучасних одноплатних комп’ютерів. Одноплатний комп’ютер зібраний на одній друкованій платі,

на якій встановлені мікропроцесор, оперативна пам'ять, системи введення-виведення і інші модулі, необхідні для його функціонування [17]. На відміну від традиційних персональних комп'ютерів форм-фактора "desktop", одноплатні комп'ютери часто не вимагають установки якихось додаткових периферійних плат. Така економія, з одного боку, робить пристрій більш компактним і набагато дешевшим за рахунок використання системи на кристалі, з іншого боку, розширює можливості – зміна процесора або пам'яті – утруднене, так як найчастіше ці компоненти напаяні на плату [17].

Raspberry Pi – одноплатний комп'ютер, розроблений британським фондом Raspberry Pi Foundation. Його головне призначення – стимулювати навчання базових комп'ютерних наук у школах [7]. У жовтні 2013 р. розробники одноплатного комп'ютера Raspberry Pi оголосили про продаж більше двох мільйонів цих плат [7], що закріпило за Raspberry Pi звання найпопулярнішої платформи для ентузіастів. Причиною успіху проекту можна назвати низьку ціну, відкритий характер розробки та орієнтацію на навчання й експерименти [7]. Найдешевшими мікрокомп'ютерами в лінійці виробника є моделі Raspberry Pi Zero вартістю всього \$ 5 і Raspberry Pi Zero W вартістю \$ 10 ([Кулеш С](#)). У 2018 році модельний ряд мікрокомп'ютерів Raspberry Pi поповнився новим пристроєм під назвою Raspberry Pi 3 Model B +. Модифікація Raspberry Pi 3 Model B + отримала більш продуктивний 4-ядерний процесор, що працює на частоті 1,4 ГГц. Також були покращені комунікаційні можливості комп'ютера. Наприклад, була додана підтримка стандарту бездротового зв'язку Bluetooth 4.2 (замість Bluetooth 4.1 в попередньої версії), використовується двоходіапазонний модуль Wi-Fi, що підтримує діапазони 2,4 і 5 ГГц. При цьому модуль Wi-Fi в новій моделі Raspberry Pi 3 Model B + має "модульну сертифікацію відповідності". Це означає, що якщо розробники будуть використовувати цей мікрокомп'ютер Raspberry Pi у своїх фінальних продуктах, то їм не доведеться проходити додаткову сертифікацію Wi-Fi в регулюючих органах. Ціна Raspberry Pi 3 Model B + становить \$ 35 ([Карпуть В.](#)).

Компактна комп'ютерна система Raspberry Pi є відмінним рішенням для створення різних саморобних пристроїв. Однак недоліком Raspberry Pi є порівняно невисока продуктивність. Компанія ASUS вирішила усунути цю проблему, випустивши власний мікрокомп'ютер Tinker Board, який має підвищену продуктивність ([Карпуть В.](#)). Так, в ASUS Tinker Board використовується 4-ядерний процесор Rockchip (ARM Cortex-A17, 1,8 ГГц), здатний відтворювати відео з роздільною здатністю 4K і підтримувати 24-бітний звук. Завдяки цьому система може використовуватися в якості основи для медіа центру. Крім того, пристрій несе на борту 2 ГБ оперативної пам'яті LPDDR3 (в 2 рази більше, ніж у Raspberry Pi), порт Micro SD з підтримкою UHS-I, 40-контактний роз'єм для підключення зовнішніх пристроїв. Також наявні вбудовані модулі бездротового зв'язку Bluetooth 4.0 і Wi-Fi 802.11 b / g / n, гігабітний мережевий порт Ethernet, 4 порти USB 2.0, 3,5-міліметровий звуковий

роз'єм, відеовихід HDMI 2.0, порти CSI і DSI, контакти для PWM і S / PDIF сигналів. Tinker Board працює на версії Debian Linux і підтримує Kodi. Комп'ютерна система ASUS Tinker Board оцінюється виробником в \$ 68 ([Карпуть В.](#)).

Подаємо показники сучасних моделей у таблиці 1.

Таблиця 1

	Raspberry Pi Zero	Pi Zero W	Raspberry Pi 3 Model B+	ASUS Tinker Board
Процесор та частота	ARM1176JZ-F, 1 ГГц	ARM1176JZ-F, 1 ГГц	ARM Cortex-A53 x64, 1,4 ГГц	ARM Cortex-A17, 1,8 ГГц
Ядер	1	1	4	4
ОЗП	512МБ DDR2	512МБ DDR2	1ГБ DDR2	2 ГБ LPDDR3
USB	1 порт	1 порт	4 порти	4 порти
Ethernet	Ні	Ні	Так	Так
WiFi	Ні	Так	Так	Так
Bluetooth	Ні	Так	Так	Так
Ціна, дол.	5	10	35	68

Виходячи з даних цієї таблиці, можна зробити висновок, що підвищення показників продуктивності на 30 процентів у ASUS Tinker Board призводить до підвищення ціни на 50 % у порівнянні з Raspberry Pi 3 Model B+. А відсутність мережевого порта Ethernet у новіших моделях Raspberry робить їх не придатними до роботи в кластері. Тому для розробки кластерних систем оптимальним рішенням буде Raspberry Pi 3 Model B+.

Розглянемо алгоритм створення кластеру для навчальних цілей під час професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення дисципліни “Паралельні та розподілені обчислення” на базі платформи Raspberry Pi.

Коло тих, хто займається розробкою кластерних систем, дуже широке, це і ентузіасти, і ЗВО, і комерційні структури. Головна проблеми цих розробок – розташування ПК, їх безперервне живлення, мережеве з'єднання та виведення тепла.

Відсутність у одноплатних ПК корпусів та будь-яких стандартів монтажу призводить до того, що більшість розробників починають проектувати кластер та виготовляти власноруч монтажну рейку для закріплення необхідної кількості ПК [1, 8, 12]. Головне, на що потрібно звернути увагу на цьому етапі, – це необхідність забезпечити такі фактори: можливість заміни ПК, підведення мережевих кабелів та кабелів живлення, охолодження системи в цілому. Розробники [1, 12] проблему охолодження розв'язують розробкою каркасної стійки. При цьому досягається потрібне повітряне охолодження та доступ до ПК для заміни. Але при такому підході плати піддаються загрози зовнішніх факторів, наприклад, збільшення вологості, і, як наслідок зменшення терміну використання. Альтернативним підходом є розробка закритого корпусу з примусовим повітряним охолодженням [8]. Недоліки такого підходу – проблеми з заміною ПК та масштабуванням системи в цілому.

Живлення Raspberry Pi здійснюється за допомогою роз'єму microUSB. Для живлення кластеру з Raspberry Pi всі дослідники використовують USB-хаби [1, 8, 12], які приєднуються до блоку живлення стандарту ATX. У зібраних кластерах максимальна потужність не перевищувала 55 W.

Для мережевого з'єднання Raspberry Pi можна використовувати як WiFi, так і Ethernet. Але загальна вартість використання WiFi-інтерфейсу буде вищою за рахунок вартості роутера, або кількох роутерів, тому для навчального кластера доцільно використовувати Ethernet-з'єднання.

Із аналізу алгоритму побудови кластеру та аналізу його складників можна зробити висновок, що створення навчального кластеру на базі ЗВО є можливим виключно за рахунок використання людських та матеріальних ресурсів самого ЗВО. Побудований кластер буде корисним для викладання дисципліни “Паралельні та розподілені обчислення”, а саме тем, пов'язаних з розподіленими обчисленнями: “Обмін даними точка-точка у розподіленій мережі”, “Колективний обмін даними між вузлами в розподіленій мережі”, “Розподілені алгоритми сортування та пошуку”, “Організація обміну даними в кластері”. Це дозволить значно покращити навички студентів при розробці програмного забезпечення для розподілених обчислень та побудові й налаштуванні кластерних систем; дозволить розвинути такі компетентності майбутніх інженерів-програмістів, як:

- здатність застосовувати теоретичні та практичні основи методології й технології моделювання, реалізовувати алгоритми моделювання для дослідження характеристик і поведінки складних об'єктів і систем, проводити експерименти за програмою моделювання з обробкою й аналізом результатів;

- здатність проектувати та розробляти програмне забезпечення із застосуванням різних парадигм програмування: структурного, об'єктно-орієнтованого, функціонального, логічного, з відповідними моделями, методами та алгоритмами обчислень, структурами даних і механізмами управління;

- здатність забезпечити організацію обчислювальних процесів в інформаційних системах різного призначення з урахуванням архітектури, конфігурування, показників результативності функціонування операційних систем і системного програмного забезпечення;

- здатність до аналізу та функціонального моделювання бізнес-процесів, побудови і практичного застосування функціональних моделей організаційно-економічних і виробничо-технічних систем, методів оцінювання ризиків проектування ІС, синтезу складних систем на засадах використання її комп'ютерної моделі;

- здатність застосовувати методології, технології та інструментальні засоби для управління процесами життєвого циклу інформаційних і програмних систем, продуктів і сервісів інформаційних технологій відповідно до вимог замовника.

Висновки. Отже, для здобуття студентами з комп'ютерних наук

необхідних компетенцій з розподілених обчислень необхідно застосування у процесі їх обчислювального кластеру. Він повинен мати можливість масштабування. Для зниження затрат на обладнання можлива організація кластеру на одноплатних ПК. Розробка кластеру на одноплатних ПК допоможе проводити практичні заняття з декількох дисциплін, а саме: “Програмування на мові Python”, “Аналіз даних” та “Паралельне програмування”.

Література

1. 96-ядерный суперкомпьютер на одноплатниках NanoPi Fire3. [Електроний ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/post/429488/>
2. Papavasiliou A., Oren S. S., Rountree B. Applying high performance computing to transmission-constrained stochastic unit commitment for renewable energy integration. – 2015. – IEEE Transactions on Power Systems. – vol. 30. №. 3, p. 1109–1120.
3. Langmead B. Practical software for big genomics data. – 2013. – IEEE 3rd International Conference on Computational Advances in Bio and medical Sciences (ICCABS). p. 1–1.
4. Liu J., 20 years of teaching parallel processing to computer science seniors. – 2016. – Workshop on Education for High-Performance Computing (EduHPC). p. 7–13.
5. Smelyanskiy M., Sewall J., Kalamkar D. D., Satish N., Dubey P., Astafiev N., Burylov I., Nikolaev A., Maidanov S., Li S., Kulkarni S., Finan C. H., Gonina E., Analysis and optimization of financial analytics benchmark on modern multi- and many-core ia-based architectures. – 2012. – SC Companion: High Performance Computing, Networking Storage and Analysis. – p. 1154–1162.
6. Giacaman N., Kalra S., and Sinnen O., The active classroom: Students and instructors parallel programming in parallel. – 2015. – IEEE International Parallel and Distributed Processing Symposium Workshop. – p. 739–745.
7. Raspberry Pi. //Вікіпедія – [Електроний ресурс]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Raspberry_Pi
8. Franczak T., Nkansahz A., Marrinan T., Papka M. E. A Path from Serial Execution to Hybrid Parallelization for Learning HPC. – 2017. – Workshop on Education for High-Performance Computing ser. EduHPC '17.
9. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2010. — № 1 (15). — Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itl>.
10. Биков В.Ю., Спірін О.М., Пінчук О.П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Видавничий дім «Сам». 2017. с. 191-198
11. Воеводин В.В. Параллельные вычисления. СПб.: БХВ-Петербург, 2002. 608 с.
12. Как мы создавали кластер из Raspberry Pi. [Електроний ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/post/170305/>
13. Карпуть В. ASUS выпустила конкурента Raspberry Pi с более высокой производительностью. [Електроний ресурс]. URL: <https://itc.ua/news/asus-vyipustila-konkurenta-raspberry-pi-s-boleev-vysokoy-proizvoditelnostyu/>
14. Карпуть В. Вышла новая версия Raspberry Pi с более производительным CPU и улучшенными модулями беспроводной связи. [Електроний ресурс]. URL: <https://itc.ua/news/vyshla-novaya-versiya-raspberry-pi-s-boleev-proizvoditelnym-cpu-i-uluchshennymi-modulyami-besprovodnoy-svyazi/>

15. Кулеш С. Представлен микрокомпьютер Raspberry Pi 3 Model A+ с модулями Wi-Fi и Bluetooth по цене \$25. [Електроний ресурс]. URL: <https://itc.ua/news/predstavlen-mikrokompyuter-raspberry-pi-3-model-a-s-modulyami-wi-fi-i-bluetooth-po-tsene-25/>

16. Лупин С.А., Посыпкин М.А. Технологии параллельного программирования. М.: ИД "ФОРУМ": ИНФРА-М, 2011. 208 с.

17. Одноплатный компьютер. //Вікіпедія – [Електроний ресурс]. URL:[https://ru.wikipedia.org/wiki/Одноплатный компьютер](https://ru.wikipedia.org/wiki/Одноплатный_компьютер)

18. Осадчий В.В. Анализ проблемы профессиональной подготовки программиста и пути ее решения. Образовательные технологии и общество. 2014. №3. Т. 17. с. 362-377

References

1. [96-yadernyj superkomp`yuter na odnoplatny`kax NanoPi Fire3.](https://habr.com/ru/post/429488/) URL: <https://habr.com/ru/post/429488/>

2. Papavasiliou A., Oren S. S., Rountree B. Applying high performance computing to transmission-constrained stochastic unit commitment for renewable energy integration. – 2015. – IEEE Transactions on Power Systems. – vol. 30. №. 3, p. 1109–1120.

3. Langmead B. Practical software for big genomics data. – 2013. – IEEE 3rd International Conference on Computational Advances in Bio and medical Sciences (ICCBAS). p. 1–1.

4. Liu J., 20 years of teaching parallel processing to computer science seniors. – 2016. – Workshop on Education for High-Performance Computing (EduHPC). p. 7–13.

5. Smelyanskiy M., Sewall J., Kalamkar D. D., Satish N., Dubey P., Astafiev N., Burylov I., Nikolaev A., Maidanov S., Li S., Kulkarni S., Finan C. H., Gonina E., Analysis and optimization of financial analytics benchmark on modern multi- and many-core ia-based architectures. – 2012. – SC Companion: High Performance Computing, Networking Storage and Analysis. – p. 1154–1162.

6. Giacaman N., Kalra S., and Sinnen O., The active classroom: Students and instructors parallel programming in parallel. – 2015. – IEEE International Parallel and Distributed Processing Symposium Workshop. – p. 739–745.

7. Raspberry Pi. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Raspberry Pi](https://uk.wikipedia.org/wiki/Raspberry_Pi)

8. Franczak T., Nkansahz A., Marrinan T., Papka M. E. A Path from Serial Execution to Hybrid Parallelization for Learning HPC. – 2017. – Workshop on Education for High-Performance Computing ser. EduHPC '17.

9. By`kov V. Yu. Suchasni zavdannya informaty`zacyi osvity`. Informacijni tehnologiyi i zasoby` navchannya. – 2010. – № 1 (15). – URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt>

10. By`kov V. Yu., Spirin OM, Pinchuk OP. Problemy` ta zavdannya suchasnogo etapu informaty`zacyi osvity`. Naukove zabezpechennya rozvy`tku osvity` v Ukraini: aktual`ni problemy` teorii i prakty`ky` (do 25-richchya NAPN Ukrainy). Vy`davny` chy`j dim «Sam». 2017. с. 191-198

11. Voyevodin V.V. Parallel`nyye vychisleniya. SPb.: BKHV-Peterburg, 2002. 608 с.

12. [Kak my sozdavali klaster iz Raspberry Pi.](https://habr.com/ru/post/170305/) URL: <https://habr.com/ru/post/170305/>

13. [Karpus` V. ASUS vypustila konkurenta Raspberry Pi s boleye vysokoy proizvoditel`nost`yu.](https://itc.ua/news/asus-vyipustila-konkurenta-raspberry-pi-s-bolee-vysokoy-proizvoditel`nost`yu) URL: <https://itc.ua/news/asus-vyipustila-konkurenta-raspberry-pi-s-bolee-vysokoy-proizvoditel`nost`yu/>

14. [Karpus` V. Vyishla novaya versiya Raspberry Pi s boleye proizvoditel`nym CPU i uluchshennymi modulyami besprovodnoy svyazi.](https://itc.ua/news/vyishla-novaya-versiya-raspberry-pi-s-boleye-proizvoditel`nym-cpu-i-uluchshennymi-modulyami-besprovodnoy-svyazi) URL: <https://itc.ua/news/vyishla-novaya-versiya-raspberry-pi-s-boleye-proizvoditel`nym-cpu-i->

[uluchshennyimi-modulyami-besprovodnoy-svyazi/](#)

15. Kulesh S. Predstavlen mikrokompyuter Raspberry Pi 3 Model A+ s modulyami Wi-Fi i Bluetooth po tsene \$25. URL: <https://itc.ua/news/predstavlen-mikrokompyuter-raspberry-pi-3-model-a-s-modulyami-wi-fi-i-bluetooth-po-tsene-25/>

16. Lupin S.A., Posypkin M.A. Tekhnologii parallel'nogo programmirovaniya. M.: ID «FORUM»: INFRA-M, 2011. 208 s.

17. Odnoplatnyy komp'yuter. URL:[https://ru.wikipedia.org/wiki/Одноплатный компьютер](https://ru.wikipedia.org/wiki/Одноплатный_компьютер).

18. Osadchiy V.V. Analiz problemy professional'noy podgotovki programmista i puti yeye resheniya. Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo. 2014. №3. T. 17. s. 362-377

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається можливість використання одноплатних комп'ютерів при викладанні дисциплін, пов'язаних з паралельними та розподіленими обчисленнями. Для проведення практичних занять з паралельних обчислень досить персонального комп'ютера з багатоядерним процесором та відповідною операційною системою, але для проведення практичних занять з розподілених обчислень необхідно організувати спеціальний обчислювальний кластер. Для розробки кластера необхідно спеціально налаштування програмного забезпечення, що може зробити незручним використання комп'ютерного класу для викладання інших дисциплін. Також придбання персональних комп'ютерів для обчислювального кластера може привести до значних матеріальних витрат. Тому доцільним є вивчення можливості використання одноплатних комп'ютерів для розробки обчислювального кластера та використання його на практичних заняттях з розподілених обчислень. Аналіз сучасних одноплатних комп'ютерів та різних джерел з розробки обчислювальних кластерів показав, що для цього підходить одноплатний комп'ютер Raspberry Pi 3 Model B+. Проведений порівняльний аналіз декількох моделей Raspberry Pi та одноплатного комп'ютера іншого виробника – ASUS Tinker Board. Виявлено, що характеристики Raspberry Pi 3 Model B+ є оптимальними у співвідношенні ціна/якість для формування навчального обчислювального кластера для розподілених та паралельних обчислень. Такий кластер має порівняно невисоку ціну та дуже хорошу масштабованість. Виявлені проблеми, які необхідно вирішити при проектуванні обчислювального кластеру: стандартизованих шасі для розміщення плат, відсутність стандартних засобів відводу тепла від одноплатних комп'ютерів та необхідність розробки нестандартного захищеного блоку живлення. Організація такого кластеру дозволить значно покращити навички студентів при розробці програмного забезпечення для розподілених обчислень та навички побудови й налаштування кластерних систем, що дозволить розвину відповідні компетентності майбутніх інженерів-програмістів.

Ключові слова: паралельні та розподілені обчислення, одноплатний комп'ютер, обчислювальний кластер, Raspberry Pi, програмне забезпечення.

УДК 37.01/.09(091)(477)

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-100-108

The trajectory of guiding paradigm in the educational space of Ukraine

Траєкторія провідницької парадигми в освітньому просторі України

Olga Starokogko,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Ольга Старокожко,

кандидат педагогічних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0003-3793-9655>

starokogko@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4

м. Бердянськ, Запорізька обл., 71100

Original manuscript received January 19, 2019

Revised manuscript accepted April 08, 2019

ABSTRACT

Modern researchers of the problem of guidance (I. Bogdanov, V. Kryzhko, S. Lysakov, S. Klepko, M. Elkin, G. Lutsenko, T. Gura, O. Frolova, I. Shumilova, I. Kushnirenko, M. Oksa, N. Kalita, O. Filonenko, V. Chorny) consider three formats of guiding activity: 1). guide: initiates, promotes, influences and teaches; 2). participants of the guidance: listen, choose, support and study; 3). partners (guide and participants of the guidance): exchange by synergies (personality, idea, professional, corporative) on equal conditions. The purpose of the article is in attempt of reincarnation of Ukrainian ethnic phenomenon of social management – “guidance” in the field of education.

In the process of evolution of university education there have been formed its historically changed paradigms, every of which has appeared in dependence from domination in definite historical era of ideal imagination of man about universal knowledge.

According to etymology of the word “guide” this definition makes complex system of directions of managerial activity in the field of education.

In infinite and complex sphere of human socially significant activity can appear and accumulate some problems, solving of which by means of resources and methods of this time is impossible and not effective. Specialists, managers and politicians see these problems. There is accumulation of “critical mass” which holds the development of the phenomenon, process, direction, industry and solving of contradictions.

In the article there have been considered semantic and social and functional content of the notions “guide”, “guidance”, “paradigm”, “non-paradigm” and there have been defined progressive character of these phenomena in the sphere of education. There have been studied eight levels of educational guidance offered by professor I. Bogdanov and S. Lysakov

Key words: *guide, guidance, guidance in education, paradigm, non-paradigm.*

Постановка проблеми. У процесі еволюції університетської освіти сформувалися її історично змінні парадигми, кожна з яких виникала залежно від домінування в певну історичну епоху ідеального

уявлення людини про універсальне знання.

Відповідно до етимології слова “провідник” ця дефініція гуртує складну систему напрямів управлінської діяльності в царині освіти [7, с.168].

У безмежній та складній царині людської соціально значимої діяльності виникають і накопичуються проблеми, вирішення яких ресурсами та методами цього часу не можливе або ж не ефективне. Ці проблеми (проблему) бачать та розуміють фахівці, управлінці, політики. Відбувається накопичення “критичної маси”, яка стримує розвиток явища, процесу, напрямку, галузі та вирішення суперечностей. З цього приводу Вольфганг Гете зазначив: “Кажуть, що між двома протилежними думками лежить істина. Жодним чином! Між ними лежить проблема...” [2].

Аналіз актуальних досліджень. На жаль, дискурс з проблеми провідництва в освіті формується переважно науковцями США та Європейського освітнього простору (Т. Серджіованні, М. Фуллан, Е. Дейл, М. Генсон, Р. Стогділл, С. Сарасон, Д. Ліфам, Т. Карлейль, Д. Гріббін, У. Бенніс, Ма. Нанус, Я. Гецельс, Д. Хант, А. Каплан, Д. Кац, Г. Юкл, Р. Старрат, Е. Гулднер, П. Томас, К. Мацусіта).

Вітчизняних “пророків” мало (В. Кремень, В. Луговий, В. Журавський, М. Згуровський, М. Шут, С. Клепко, С. Дацюк, А. Малик, В. Громовий, Т. Фініков, К. Корсак, Н. Тарасевич, Н. Гавкалова, В. Іванишин, І. Семенець-Орлова, І. Богданов, С. Благодетелева-Вовк, Є. Лебідь, С. Лисаков) [7, с.11-21].

Мета статті полягає в спробі реінкарнації українського етнічного феномену соціального управління – “провід” та “провідництво” в царині освіти.

Суперечності в науковому пізнанні виступають у формі парадоксів, антиномій, дилем. Вони є проблемними ситуаціями, на основі яких формулюються непарадигмальні проблеми. У наукового знання є власні форми, які також називають ступенями наукового пізнання. Це питання, проблема, гіпотеза, теорія і концепція чи парадигма.

Наразі існує новий підхід до позначення характеру цих проблем та суперечностей. Вони відносяться до непарадигмальних. Джерелами непарадигмальних проблем виступають: неочевидність, неясність, недоведеність, необґрунтованість, непідтвердженість наукового положення, неможливість пояснення феномена, явища, процесу. До непарадигмальних відносяться новаторські нетрадиційні способи пізнання освітянської реальності, які не вписуються в рамки загальноприйнятих концептуальних схем, проблемних ситуацій і стандартів їх рішення. Вони вимагають нових підходів і методів наукового пошуку [6].

До непарадигмальних проблем можна йти шляхом виявлення вказаних недоліків знання, ставлячи під сумнів відповідні теорії, поняття, уявлення.

Термін “парадигма” та його основний ужиток може бути доказом близькості та взаємодоповнюваності філософії пізнання науки з одного боку та філософії мови – з іншого. Адже вперше як основний термін певної філософської концепції ми його зустрічаємо у Людвіга Йозефа Йоганна Вітґенштайна та Томаса Самуеля Куна.

В античній і середньовічній філософії поняття “парадигма” характеризувало галузь вічних ідей таких, як прототип, зразок, відповідно до якого Бог – Деміург створює світ. Відомо, що термін “парадигма” вперше запропонував німецький позитивіст Р. Бергман. Проте пріоритет у вживанні й поширенні цього терміна належить американському історику і філософу Т. Куну, який у книзі “Структура наукових революцій” (1962) обґрунтував сутність парадигми як сукупності фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності.

У сучасній науці термін “парадигма” визначають як систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, що приймаються за зразок вирішення проблеми всіма членами наукового співтовариства. У 90-х роках ХХ століття цей термін став постійно використовуватися в педагогіці, набув педагогічного значення.

М. Романенко, Є. Бондаревська, С. Кульнєвич, В. Сластьонін стверджують, що педагогічна парадигма – сталий погляд, який став звичним; певний стандарт, зразок рішення освітніх і дослідних задач.

Людське життя наповнене змінами та їх очікуваннями. Звичайно, йдеться про позитивні зміни. Особливим каталізатором кардинальних змін в освіті став процес глобалізації, яка змінила весь світ і кожного з нас.

Так сталося, що в дослідженні власної історії ми не завжди вдало визначали пріоритети здобутків для шани. У пошуках національної ідеї видатна роль належить етнічній ідеї “проводу” та “провідництва”. Це ідея соціального концепту, якому досі складно знайти порівняльні аналоги.

Провідництво пов’язане зі змінами. Світ стає все більш конкурентним і мінливим, і саме тому роль провідництва зараз особливо велика. Для виживання і успішної конкуренції в цьому новому світі необхідні зміни. А чим більше змін, тим вище потреба в провідництві [4].

Представники передової прогресивної української еліти ХVІІІ-ХХ ст. (Ю. Липа, П. Куліш, В. Винниченко, М. Грушевський, І. Огієнко, Дмитро Мирон “Орлик”, Д. Донцов) у своїх працях, які тоді і пізніше були віднесені до націоналістичних, розробляли та просували ідею національного проводу. Ця ідея самобутня, виплекана генетичним кодом українського народу.

Глобалізація, інтеграційні європейські процеси, загалом, вестерналізація, переорієнтували нас на менеджмент, лідерство, SMART, STEM та інші венчурні технології. Так, забуваємо про коріння! Пишаємося запозиченим, а своє шанувати не маємо часу чи прагнення [7]

Як зазначає А. Малик, провідництво передбачає народження якісно нового типу керівництва людиною.

В арсеналі української мови слово “провідник” було у вжитку здавна. Це наше рідне слово!

Словник української мови Б. Грінченка визначає основу слова “провідник” – “провід” як “руководство”, “предводительство, веденіє” [8].

У “Практичному словнику синонімів української мови” Святослава Караванського, виданому 1993 року, “провід” визначається як

керівництво, водійство, верховодство, орудя (робота, хлопоти). Провідник – проводир, керівник, ватажок, вожай; (держави) лідер. Провідництво – leadership (англ.), przywództwo (польск.), Führung (нім.)

“Провід” – це від слова щось “проводити”. А людина, яка знає дорогу і дає (проводить через себе) цю інформацію іншим людям, називається “провідник”. Якщо таких людей декілька, то це – “провідники”.

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” знаходимо: “Провід – організаторська діяльність кого-небудь, чого-небудь. Те саме, що й керівництво. Провідець – те саме, що й проводир. Проводир – те саме, що провідник, те саме, що ватажок; передова людина свого часу, яка користується авторитетом і має вплив на інших; керівник. Провідник – той, хто пропагує які-небудь ідеї, погляди і т. ін. Той, хто реалізує ці ідеї, погляди і т. ін., втілює їх у життя. Організатор, керівник чого-небудь. // Той, кому належить провідна, основна роль у чому-небудь. // Те саме, що верховод. // Ватажок” [1].

Для однозначності інтерпретації “проводу” як ментального українського феномену з глибоким історичним корінням необхідні глибоке занурення в історію, у праці авторів “проводу”; широке міждисциплінарне дослідження феноменів “проводу” та “провідництва” у декількох форматах і різних масштабах, зокрема, з’ясування як міри емерджентного та перетворювального потенціалу окремих виявів провідницьких рухів, так і міри їхньої жертвовності, передусім, на прикладах освітніх провідників К. Ушинського, М. Корфа, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших, які занесені до європейського пантеону знакових педагогів, таких, як Франсеск Феррер-і-Гарда та Януш Корчак.

Сучасні дослідники проблеми провідництва (І. Богданов, В. Крижко, С. Лісаков, С. Клепко, М. Елькін, Г. Луценко, Т. Гура, О. Фролова, І. Шумілова, І. Кушніренко, М. Окса, Н. Калита, О. Філоненко, В. Чорний) розглядають три формати провідницької діяльності: 1) провідник: ініціює, пропагує, впливає і вчить; 2) учасники проводу, учні, колеги: слухають, обирають, підтримують і вчаться; 3) партнери (провідник та учасники проводу): обмінюються синергіями (особистісними, ідейними, професійними, корпоративними) на рівних.

Керівна роль, функція провідників безсумнівна. Без цих повноважень вони не можуть реалізувати свої ідеї та задуми. Вони повинні бути результативними комунікаторами.

У цьому теоретико-методологічному розмаїтті органи управління освітою, НАПН України вбачають шлях до підняття рівня професійної майстерності всіх учасників освітнього процесу. Організуються складні та нудні схеми, моделі запровадження визначених ідей, теорій, парадигм в практику педагога, керівника.

На початку 1970-х з’явилась хвиля досліджень проблеми провідництва, у яких ураховували ситуативні змінні в організації. Так виникла теорія провідництва в непередбачуваних обставинах.

Едгар Шейн (Edgar Schein), американський психолог, теоретик і

практик менеджменту, засновник наукового напрямку “Організаційна психологія”, автор робіт з організаційної культури, вважає, що на відміну від менеджменту та керування суть провідництва полягає у формуванні та скеровуванні культури організації. Найбільше провідникові потрібно вміти заглибитись і зрозуміти, як зовнішня культура може сприяти або ж ні виконанню завдання та вміти так її спрямувати, щоб відбулись бажані для нього зміни [15, с. 320].

Лі Болман (Lee Bolman), професор школи менеджменту в Міссурі, погоджується з реальністю, що терміни “провідник”, “менеджер”, “керівник” часто вживають взаємозамінно. Проте між ними є відмінність. Менеджер та керівник – це практично синоніми, лише перше слово модерне і містить у собі приховану конотацію (конотація – сумарне чи тотальне значення слова), володіння деяким значним рівнем влади в прийнятті рішення. Керівник, з іншого боку, можливо, означає просто службовця в організації, який проводить повсякденні справи [11].

У 70-ті роки ХХ століття парадигма освітнього менеджменту почала опрацьовуватися в царині освіти України.

Економісти Ірина Щєбликіна та Діана Грибова пишуть, що “український соціалістичний менеджмент” діяв більш як півстоліття в нашій економіці, був невід’ємною частиною теорії і практики управління, що склалися в СРСР. Він повністю ґрунтувався на їх методах і постулатах, серед яких передусім слід назвати такі: віра в абсолютну керованість; спонтанна нормотворчість; патерналізм; відомчість; зрівнялівка; імітація роботи; тіньове управління; калька російського чиновництва; довічне наймання номенклатури; ризикофобія. Таким є “букет” традиційних характеристик управління в Україні недалекого минулого. Єдиною позитивною рисою тодішнього “менеджменту”, з багатьма застереженнями, можна вважати плановість, яка давала змогу мобілізувати ресурси для централізованого маневру. Але в країні викривлених дзеркал і вона була перекинута до невпізнання [10].

Професор В. Крижко трактує менеджмент в освіті як комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності [5].

Професор філософії І. Шавкун в своєму дисертаційному дослідженні “Менеджмент як соціокультурне явище: соціально-філософський аналіз” розглядає управління як цілераціональну діяльність фахівців з менеджменту або лідерів [9].

Виходячи з цього приймаємо думку, що менеджер – це професія. А провідник?

Новозеландський письменник, видавець та дослідник Ґордон Драйден (Gordon Dryden) і директор “The learning revolution international” в Каліфорнії, доктор Жаннетт Вос (Jeannette Vos) вбачають суттєву різницю між функціональним призначенням менеджменту та провідництва: менеджмент – визначати короткотермінові завдання для інших людей; провідництва – надихати до творення майбутнього через

окреслення щораз більших завдань [3].

Джон Гернер (John Gerner), фахівець у галузі консалтингу, вважає сутність провідництва і менеджменту спорідненою, але керівництво (менеджмент) поєднує ширші функції провідника й вузчі – менеджера [12].

Беручи за основу управлінську решітку (Blake and Mouton leadership grid) професорів із університету Огайо Роберта Блейка (Robert Rogers Blake – Голова Корпорації з розробки наукових методик) та Джейна Мутона (Jane Srygley Mouton – Президент Корпорації з розробки наукових методик), Едгар Шейн (Edgar H. Schein) (професор Американської Психологічної Асоціації та Академії Управління) визначив терміни “провідник” і “менеджер” як вісі Х та У системі координат з позначками сильна та слабка позиція [15]. На такій осі координат, на його думку, можемо потенційно припустити існування сильного провідника, який буде поганим менеджером. У системі освіти ми зустрічаємо такий тип керівника, який продукує “великі” ідеї про грандіозні реформи або нові програми. Такий самовизнаний провідник з усіх боків шукає підтримки для свого ентузіазму. На жаль, самих ідей та ентузіазму замало. І невдовзі після невдачі провести якісь зміни мрії розбиваються. На той час такий сильний провідник найчастіше вже знаходить собі іншу роботу і продукує свої ідеї вже для іншої аудиторії, а ті, хто залишився позаду, тихо осідають на дно.

Може бути і навпаки – сильний менеджер є водночас слабким провідником. Така особа всюди пхає свого носа. Він хоче, щоб усі працювали ліпше, і часто стає тим, кого “люблять ненавидіти”. Такі люди виконують завдання, однак у них виникають проблеми з якісним виконанням роботи тривалий час.

Прагматизм національної практики управління освітою виявляє цікаву картину, як зазначає професор В. Крижко. Досить людині обійняти міністерську посаду, як вона визначає себе провідником всієї галузі, проголошує нові меседжі, ідеї та шляхи їх “успішного” вирішення. Науковець стверджує, що провідництво є більш аксіологічним феноменом у порівнянні з лідерством, особливо в царині української провідницької цивілізації. Адаже “провід” та “провідництво” розглядалися як компоненти національної ідеї, а не просто формат управління [7]. В. Крижко розглянув методологічний інструментарій щодо створення провідницької парадигми, як нової організаційної форми управління освітою. Новинкою в педагогічних дослідженнях стала технологія створення фрейму як тимчасової моделі провідницької парадигми.

Професор Ігор Богданов та педагог-дослідник Сергій Лисаков визначають декілька рівнів (форматів) освітнього провідництва:

1. Провідники — це всі, хто знаходиться в “окопах”, на передовій лінії освіти. Це вчителі, викладачі...(проекція В. Андрущенко, Л. Гриневич). Вони проводять лінію освітньої політики держави, визначеної в законах, директивах, програмах, стандартах і курикулах. Це начебто нормативна, рутинна діяльність. Проте в її царині

народжуються ті, хто здатен до креативу, творчості в межах методик викладання та успішної самореалізації.

2. Провідники – первинна ланка управління освітніми установами (школами, дошкільними та позашкільними навчальними закладами, училищами, коледжами та університетами). Вони здійснюють “провід” освітніми закладами, створюють їх імідж, тренди, бренди і корпоративну культуру в боротьбі за конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

3. Провідники – носії кардинальних змін засадничих основ системи освіти. Якщо лідери (формальні і неформальні) гармонізують ці системи, то провідники здійснюють вихід за межі нормативного, усталеного практикою. Лідери є в кожному колективі, провідників мало навіть у межах століття. Це найбільш жертвна категорія провідників.

4. Провідники – носії змін, які отримали визнання та умови для реалізації (проводу) своїх ідей в освітніх і наукових установах. Це так звані “унормовані” провідники, діяльність у них обмежена масштабами авторської школи, колективу, наукових конференцій та видавництва.

5. Провідники – автори-теорій, концепцій. Вони (провідники) орієнтовані на їх запровадження в методологію освіти, “завоювання” освітнього простору та прихильників.

6. Провідники – державні посадовці, які формують державну освітню політику на рівні законів, директив, стандартів і здійснюють її провід.

7. Провідники – особистості, що проголошують глобальні зміни в освітньому просторі сучасної людської цивілізації (Доповідь Ж. Делора в ЮНЕСКО, доповіді Римського клубу, Педагогічна Конституція Європи...)

8. Мережеві провідники – виклик суспільства знань (knowledge society). Не байдужі до долі освіти люди. Ті, хто вже має чи мав досвід проводу. Амбітні працівники, що бажають реальних змін, але не мають доступу до офіційних владних трибун [7].

Ми потребуємо сильних провідників, які водночас були б сильними менеджерами. Утім таке поєднання трапляється, але дуже рідко. Найбільша мрія для кожної школи – мати такого вмілого провідника і менеджера [13].

Висновки. Колектив науковців-дослідників Бердянського державного педагогічного університету разом із своїми партнерами інших університетів здійснили прорив в дослідженні актуальності проблеми провідництва в освіті, виходячи з умов реформування освіти суспільства соціальної турбулентності. Здійснено спробу методологування ідеї провідництва інструментами рефлексії та фреймів. Наразі формується парадигмальна провідницька спільнота педагогів, філософів та політиків.

Разом з тим необхідно вирішити проблему співвідношення цього поняття до наукової категорії парадигм. Перспективами подальших наукових пошуків є глибоке філософське та методологічне осмислення ролі провідництва не лише в історичному аспекті, а й перебудові та реформуванні управління системою вищої освіти.

Література

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ, Ірпін. – Перун, 2005. – 1728 с.
2. Гете И.В Избр. филос. соч. М., 1964. З. 332 с.
3. Гордон Драиден, Джаннетт Вос. Революция в обучении: Научить мир учиться по новому. М.: Парвинэ, – 2003, 672 с.
4. Джон П. Коттер. – Коттер, Д. П. Лидерство и менеджмент: разумное равновесие. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. – 256 с.
5. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.
6. Мельников О.Н., Горелов Н.А. Смена образовательных парадигм как условие креативного развития личности обучающегося и формирования профессиональных компетенций // Креативная экономика. – 2013. – № 3 (75). – С. 15-23
7. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності.: Колективна монографія / За заг. ред. проф. І. Богданова. Передмова академіка НАПН України В. Андрущенко – К.: Освіта України, 2017 – 368 с.
8. Російсько-український словник [Електронний ресурс] / За ред. акад. Кримського А.Ю., акад. Єфремова С.О. – К.: Вид-во «К.І.С.», 2007 / Режим доступу: <http://krum.linux.org.ua>.
9. Шавкун І. Г. Менеджмент як соціокультурне явище: соціально-філософський аналіз. Дисертація на здобуття наук. ст. доктора філософ. Зі спеціальності 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. наук. Київ – 2008.
10. Щєбликіна І. О. та Д. В. Грибова. Основи менеджменту: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / – Мелітополь: ВБ «ММД», 2015. — 479 с.
11. Bolman Lee. Terrence Deal. Looking for Leadership: Another Search Party's Report // Educational Administration Quarterly 3d. 1994: 78
12. Gerner John. The Idea Factory: Bell Labs and the Great Age of American Innovation. New York Times. 2015
13. Hunt James G. and Osborn Richard N.. A Multiple-Influence Approach to Leadership for Managers // Perspectives in Leader Effectiveness, Paul Hersey and John Stinson, eds. Athens: Ohio University, 1980. P. 49
14. Mintzberg H. The Nature of Managerial Work. 62
15. Schein Edgar. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Josey-Bass, 1985. P. 320

References

1. Busel V. T. Velyky`y` tлумachny`y` slovny`k suchasnoyi ukrayins`koyi movy`. – Ky`yiv, Irpin`. – Perun, 2005. – 1728 s.
2. Gete Y`.V Y`zbr. fy`los. soch. M., 1964. Z. 332 s.
3. Gordon Dray`den, Dzhannett Vos. Revoluyuciya v obucheniy`y`: Nauchy`t`my`r uchy`t`sya po novomu. M.: Parvy`na, – 2003, 672 s.
4. Dzhon P. Kotter. – Kotter, D. P. Ly`derstvo y` menedzhment: razumnoe ravnoverye. – M.: Al`py`na By`znes Buks, 2004. – 256 s.
5. Kry`zhko V. V. Teoriya ta prakty`ka menedzhmentu v osviti / V. V. Kry`zhko. – Zaporizhzhya: Prosvita, 2003. – 272 s.
6. Mel`ny`kov O.N., Gorelov N.A. Smena obrazovatel`ny`x parady`gm kak uslovy`e kreaty`vnogo razvy`ty`ya ly`chnosty` obuchayushhegosya y` formy`rovany`ya professy`onal`ny`x kompetency`j // Kreaty`vnaya ekonomy`ka. – 2013. – # 3 (75). – С. 15-23
7. Providny`ctzvo v osviti. Vid ideyi do vichnosti.: Kolekty`vna monografiya / Za zag. red. prof. I. Bogdanova. Peredmova akademika NAPN Ukrayiny` V. Andrushhenka – K.: Osvita Ukrayiny`, 2017 – 368 s.

8. Rosijs`ko-ukrayins`ky`j slovny`k [Elektronny`j resurs] / Za red. akad. Kry`ms`kogo A.Yu., akad. Yefremova S.O. – K.: Vy`d-vo «K.I.S.», 2007 / Rezhy`m dostupu: <http://krym.linux.org.ua>.

9. Shavkun I. G. Menedzhment yak sociokul`turne yavy`shhe: social`no-filosofs`ky`j analiz. Dy`sertaciya na zdobuttya nauk. st. doktora filosof. Zi special`nosti 09.00.03 social`na filosofiya ta filosofiya istoriyi. nauk. Ky`yiv – 2008.

10. Shheibly`kina I. O. ta D. V. Gry`bova. Osnovy` menedzhmentu: navch. posib. dlya stud. vy`shhy`x navch. zakladiv / — Melitopol`: VB «MMD», 2015. – 479 s.

11. Bolman Lee. Terrence Deal. Looking for Leadership: Another Search Party's Report //Educational Administration Quarterly 3d. 1994: 78.

12. Gerner John. The Idea Factory: Bell Labs and the Great Age of American Innovation. New York Times. 2015.

13. Hunt James G. and Osborn Richard N.. A Multiple-Influence Approach to Leadership for Managers // Perspectives in Leader Effectiveness, Paul Hersey and John Stinson, eds. Athens: Ohio University, 1980. P. 49.

14. Mintzberg N. The Nature of Managerial Work. 62.

15. Schein Edgar. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Josey-Bass, 1985.P. 320.

АНОТАЦІЯ

Сучасні дослідники проблеми провідництва (І. Богданов, В. Крижко, С. Лісаков, С. Клепко, М. Елькін, Г. Луценко, Т. Гура, О. Фролова, І. Шумілова, І. Кушніренко, М. Окса, Н. Калита, О. Філоненко, В. Чорний) розглядають три формати провідницької діяльності: 1) провідник: ініціює, пропагує, впливає і вчить; 2) учасники проводу, учні, колеги: слухають, обирають, підтримують і вчать; 3) партнери (провідник та учасники проводу): обмінюються синергіями (особистісними, ідейними, професійними, корпоративними) на рівних. Мета статті полягала в спробі реінкарнації українського етнічного феномену соціального управління – “провід” та “провідництво” в царині освіти.

У процесі еволюції університетської освіти сформувалися її історично змінні парадигми, кожна з яких виникла в залежності від домінування в певну історичну епоху ідеального уявлення людини про універсальне знання.

Відповідно до етимології слова “провідник” ця дефініція гуртує складну систему напрямів управлінської діяльності в царині освіти.

Та мова йде про інше. У безмежній та складній царині людської соціально значимої діяльності виникають і накопичуються проблеми, вирішення яких ресурсами та методами цього часу неможливе або ж не ефективне. Ці проблеми (проблеми) бачать та розуміють фахівці, управлінці, політики. Відбувається накопичення “критичної маси”, яка стримує розвиток явища, процесу, напрямку, галузі, та вирішення суперечностей.

У статті розглянуто смисловий і соціально-функціональний зміст понять “провід”, “провідництво”, “парадигма”, “непарадигмальність” та окреслено прогресивний характер цих феноменів в царині освіти. Досліджено запропоновані професором Ігор Богданов та педагогом-дослідником Сергієм Лісаковим вісім рівнів (форматів) освітнього провідництва.

Ключові слова: “провід”, “провідництво”, “провідництво в освіті” “парадигма”, “непарадигмальність”.

УДК 37.04

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-109-119

Distance course as a form of self-dependent learning

Дистанційний курс як форма самостійного навчання

Nataliia Chernigivska,
PhD in Pedagogy, associate
professor

Наталія Чернігівська,
кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-3348-3884>
chernigivska.nataliia@gmail.com

Tetiana Vinnytska,
senior lecturer

Тетяна Вінницька,
старший викладач

<https://orcid.org/0000-0003-2206-2723>
vinnytskatm@gmail.com

National Academy of Security
Service of Ukraine

Національна академія Служби
безпеки України

✉ 22 Mykhaila Maksymovycha St,
Kyiv, 03022

✉ вул. М. Максимовича, 22 м. Київ,
03022

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 20, 2019

ABSTRACT

The features of distance learning organization, the web resources which were required to provide distance English learning were considered in the article. There were mentioned the main necessary elements of distance learning implementation, there was examined the most accessible and convenient information environment Moodle to form attainments and skills of independent learning, its main characteristics were given.

The definition of the distance course was analyzed and generalized. There was systematized the step-by-step instruction of distance course developing in information environment Moodle. The basic elements for placing the educational information with giving examples of resources using in information environment Moodle were directly described: information course resources and interactive course elements.

The special attention was given to measures for achieving an educational goal of distance course. There were considered the main characteristics of distance course forming, the structure and features of distance course development based on the electronic platform Moodle. The application of different scales and evaluation strategies in the information environment Moodle were explained.

It was given the example of distance course development "English language courses for advanced training" in the information environment Moodle, done by authors, with clear indication of course format, a list of downloaded and used educational materials, the types of used course resources and interactive course elements were mentioned, and also the system and the evaluation strategies of students' results were appointed.

It was made a conclusion that distance course was just one of the form of student's self-dependent learning. The authors determined the place of distance course in the process of student's self-dependent learning. The distinguish role of the teacher for student's self-dependent learning according to the methodical recommendations for developed distance course was shown. It was proved the necessity of student's self-dependent learning progress control by the tutor.

Key words: *self-dependent learning, distance learning, distance course, educational environment Moodle, information course resources, interactive course elements.*

Вступ. Стрімкий розвиток сучасних технологій істотно впливає на сферу освіти, що відповідно вимагає її удосконалення. Розвиток освіти сьогодні відбувається шляхом впровадження різних інновацій. Одним із таких проявів сучасних інновацій у системі освіти є дистанційне навчання, яке почало з'являтися в Україні наприкінці 90-х років минулого століття і нині посідає особливе місце. Великого значення набуває вміння того, хто навчається, організувати самостійне навчання. Застосування системи дистанційного навчання є одним із основних факторів формування готовності здобувача до самостійного навчання, тому науковці, досліджуючи питання самостійності під час професійної підготовки, звертали увагу на неперервну професійну освіту (Сисоева, 2005), побудову завдань освітнього процесу, що вимагає самостійного мислення (Солдатенко, 2006), вміння самостійно визначати цілі навчання і засоби їх досягнення (Ваховська, 2004). Автори Болюбаш (2010), Вишнівський (2014), Герасименко (2014), Юнчик (2013) дослідили особливості організації дистанційного навчання та основні характеристики формування дистанційного курсу на платформі Moodle. Відкритим залишається питання поєднання завдань самостійної роботи, самостійного навчання здобувачів вищої освіти і залежно від цього розробки дистанційного курсу з вивчення англійської мови як форми організації самостійного здобування знань.

Використання інформаційних технологій сприяє підвищенню рівня освітніх послуг, тому питання їх впровадження залишається актуальним. Сучасні форми навчання уможливають безперервність освітнього процесу, поєднання навчання з роботою. Новітні інформаційно-комунікаційні технології і дистанційне навчання роблять його більш доступним. Оскільки дистанційне навчання характеризується інтерактивністю та систематичністю, що реалізується через розроблений в інформаційному середовищі дистанційний курс, ми ставимо за **мету** цієї статті розглянути особливості розробки дистанційного курсу в інформаційному середовищі Moodle та визначити його місце в процесі самостійного навчання здобувача.

Виклад основного матеріалу. Закони України “Про освіту” (2007), “Про інноваційну діяльність” (2002) окреслюють важливість професійної підготовки і можливість працевлаштування здобувача на європейському ринку праці, необхідність формування готовності до неперервної освіти. Дослідники питань неперервної професійної освіти спрямували свій науковий пошук на залучення в освітній процес сучасних педагогічних технологій, що включають чітку схему викладання з орієнтацією на структуру матеріалу з подальшим критичним осмисленням конкретних ситуацій, пошуком логічних зв'язків між ними (Солдатенко, 2006). Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який

відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (Наказ МОН України, 2015).

Розроблений дистанційний курс з вивчення англійської мови для підвищення кваліфікації є частиною інформаційного освітнього середовища, в якому відбувається обмін навчальним матеріалом між здобувачем і викладачем-тьютором. Досягнення освітньої мети дистанційного курсу забезпечують такі системотехнічні засоби, як:

- апаратні засоби (персональні комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відеоконференц-зв'язку тощо), що забезпечують необхідні види навчальної взаємодії між суб'єктами дистанційного навчання в синхронному й асинхронному режимах;

- інформаційно-комунікаційні засоби із пропускну здатністю каналів, що надають всім суб'єктам дистанційного навчання цілодобовий доступ до веб-ресурсів і веб-сервісів для реалізації освітнього процесу в синхронному та асинхронному режимах;

- програмні засоби загального та спеціального призначення (ліцензійні або побудовані на програмних продуктах з відкритими кодами);

- дистанційний курс, що об'єднує веб-ресурси навчальної дисципліни (програми) єдиним педагогічним сценарієм (Наказ МОН України, 2015).

Курс з вивчення англійської мови для підвищення кваліфікації містить такі веб-ресурси, необхідні для забезпечення дистанційного навчання: методичні рекомендації щодо їх використання, послідовності виконання завдань, особливостей контролю тощо; навчально-тематичний план, розклад занять; мультимедійні практичні матеріали; термінологічні словники; практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання; пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування із автоматизованою перевіркою результатів, тестування із перевіркою викладачем; електронні бібліотеки чи посилання на них. Як ми бачимо, реалізація дистанційного навчання потребує наявності викладача і здобувача, і їхній зв'язок у реалізації цього виду навчання забезпечується шляхом застосування електронних навчальних матеріалів на основі інформаційних технологій. Ми погоджуємось з Болюбаш (2010), що найбільш перспективним для організації самостійного навчання майбутніх фахівців під час професійної підготовки з використанням мережевих технологій є інформаційне середовище Moodle.

Moodle – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище – використовується як платформа для дистанційного навчання, яка, в свою чергу, є безкоштовною і відкритою системою керування. В основу Moodle покладено філософію педагогіки соціального конструктивізму, яка безпосередньо спрямована на організацію комунікації викладача із здобувачами. Системою Moodle користуються у

175 країнах світу, що підтверджує її доступність й зручність для формування навичок самостійної роботи (Вишнівський, 2014: 39). Вишнівський (2014) зазначає, що Moodle є навчальним середовищем, але водночас інформаційним. До такої ж думки схиляються інші автори, до неї тяжіємо і ми (Болюбаш, 2010; Герасименко, 2014; Юнчик, 2013).

Основними характеристиками інформаційного середовища Moodle є розширена функціональність (дозволяє розміщувати навчальні матеріали в системі, здійснювати перевірку знань, активізувати роботу здобувачів, оновлювати наповненість курсу); низька вартість впровадження (система є безкоштовною, немає обмежень за кількістю ліцензій на слухачів і підтримуваних курсів); наявність вбудованих засобів розробки та редагування навчального контенту, інтеграція різноманітних освітніх матеріалів різного призначення; модульність (наявність блоків матеріалу, які можна перенести і використати в інших дистанційних курсах); зручність і простота використання (зрозумілість інтерфейсу та швидке орієнтування під час роботи з курсом); наявність веб-сайту moodle.org (централізоване джерело інформації й співпраці серед користувачів Moodle; системні адміністратори (викладачі, дослідники, проектувальники та розробники) (Вишнівський, 2014).

Проаналізувавши характеристики інформаційного середовища Moodle, можемо стверджувати, що воно є виправданим вибором для розробки дистанційного курсу. Саме тому вирішено розробити дистанційний курс для мережевого навчання на базі електронної платформи Moodle, з використанням сайту дистанційного навчання Національного технічного університету “Харківський політехнічний університет”.

Дистанційний курс розглядаємо як особливу форму, що заснована на мережевій технології. Курс вміщує зміст навчальної дисципліни, методи навчання та засоби, якими реалізуються мережеві форми. Ми повністю поділяємо думку науковця Болюбаш (2010), яка зазначає, що розробка дистанційного курсу включає в себе проектування і розробку інформаційної частини курсу з подальшим її впровадженням в інформаційне середовище Moodle.

На підґрунті побіжного аналізу тлумачення дефініції “дистанційний курс” ми дійшли висновку, що дистанційний курс – це електронний навчальний курс, який вміщує навчально-методичні матеріали, необхідні для засвоєння певної дисципліни на базі електронної платформи, і забезпечує цілісний процес обміну інформацією між викладачем та здобувачем. Він орієнтує здобувача на самостійну, систематичну роботу з навчальним матеріалом, але під пильним керівництвом викладач-тьютора з використанням мережі Інтернет і технічних засобів (Болюбаш, 2010; Герасименко, 2014; Юнчик, 2013).

Першим кроком у розробці дистанційного курсу є підготовка навчальних матеріалів в електронному вигляді, які пізніше будуть завантажені в інформаційне середовище Moodle. Далі викладач проходить ідентифікацію в системі, звертається до її адміністратора за

дозволом створити власний курс. Наступним кроком є створення порожнього курсу, який відповідає вимогам дистанційного курсу, визначеним відповідним положенням закладу вищої освіти. Потім викладач наповнює дистанційний курс інформаційними та навчальними матеріалами відповідно до його структури та змісту. Створивши банк тестових питань для проведення різних видів контролю, викладач-тьютор створює групи здобувачів вищої освіти, які зареєстровані на курсі. Останнім кроком є налаштування журналу оцінок (Герасименко, 2014).

Науковець Герасименко (2014) зауважує, що дистанційні курси повинні відповідати програмі з навчальної дисципліни, для вивчення якої розроблено дистанційний курс, мають бути наявні відповідні методичні рекомендації щодо його використання в професійній діяльності викладача, також необхідно дотримуватись законодавства України щодо захисту авторських прав під час розробки курсу. Перевагою під час розробки дистанційного курсу є відсутність потреби дублювати матеріал у паперовому варіанті.

Ми погоджуємось, що дистанційний курс – це навчальний курс у вигляді системи пов'язаних між собою сторінок, переміщення між якими здійснюється за допомогою гіперпосилань. Вигляд курсу та особливості організації роботи з ним залежать від того, який формат курсу було обрано при його створенні та налаштуванні. Інформаційне середовище дає можливість розробнику курсу обрати один з форматів: 1) потижневий – дозволяє розподіляти засоби для вивчення навчального матеріалу за тижнями, протягом яких планується вивчення курсу; 2) тематичний – засоби для вивчення навчального матеріалу розподілено за темами; 3) формат-форум (соціальний) – побудова курсу відбувається, опираючись на форуми (Болюбаш, 2010).

Розглянувши вищезазначені формати, ми вирішили для нашого курсу з вивчення англійської мови застосувати тематичний формат, оскільки структуруємо його відповідно до навчальних тем. Здобувачі не обмежені в часі, виконуючи вправи, проте повинні розподілити його так, щоб протягом тижня виконати завдання з двох тем. У цьому форматі здобувач може консультуватись з викладачем-тьютором за допомогою тематичного форуму.

Як ми вже звертали увагу, розробка дистанційного курсу передбачає попередню підготовку навчального матеріалу з наступним його завантаженням в інформаційне середовище за допомогою технічних засобів, що представлені в електронних файлах різних форматів. Готуючи матеріали інформаційного характеру для курсу з вивчення англійської мови, ми послуговувались файлами формату pdf, їх назву зазначали латиницею.

Робочий простір інформаційного середовища Moodle організовано за блочним принципом, тобто початкова сторінка курсу містить інформацію, що розбита на блоки. Зліва та справа знаходяться блоки, які містять інструменти для налаштувань та керування освітнім процесом. У центрі розташовані блоки, які на початку роботи з курсом є порожніми,

але поступово наповнюються навчальною інформацією і засобами для її вивчення. Центральні блоки розміщено вертикально і поділено на вертикально розташовані секції. Така структура є досить зручною, адже дозволяє додавати необхідний матеріал на сторінку структуровано (Болюбаш, 2010). У нашому дистанційному курсі такими секціями є “Загальне”; “Теми модуля”, “Контрольна перевірка знань”.

Інформаційне середовище Moodle має два типи базових елементів для розміщення навчальної інформації: ресурси та інтерактивні елементи курсу. Саме вони є основою для створення навчальних засобів дистанційного курсу та організації мережевого навчання. Курс вміщує будь-яку кількість навчальних засобів, створених за допомогою ресурсів та інтерактивних елементів інформаційного середовища (Болюбаш, 2010).

Ресурси курсу містять навчальні матеріали інформаційного характеру і завантажуються в секції центральних блоків викладачем. До ресурсів дистанційного курсу в системі Moodle належать: книга, напис, сторінка, тека, файл, IMS контент пакет, URL (веб-посилання).

Книга дає змогу викладачу створювати багатосторінкові ресурси в форматі книги, включаючи розділи та підрозділи (текст, медіа-файли, уривки з інформацією, що розподілена на розділи).

Напис дозволяє розробнику вставляти текстові написи на сторінку курсу між посиланнями на інші ресурси і види діяльності; використовуємо як вбудований звуковий файл, відео безпосередньо на сторінці курсу; короткий опис до розділу курсу (Морзе, 2016).

Сторінка є ресурсом для створення веб-сторінки з використанням вбудованого текстового редактора; вміщує текст, картинку, звук, відео та веб-посилання. Зазвичай, її використовують, щоб зазначити вимоги курсу або надати коротку інформацію про програму курсу. Сторінка має свої переваги в користуванні – більш доступна для користувачів мобільних пристроїв (Лосева, 2016).

Тека надає доступ до групи файлів, які розміщені в одній теці. Зручність полягає в тому, що викладач, користуючись цим ресурсом, може збирати файли на одну тему (Лосева, 2016).

Файл дозволяє викладачу завантажити файл у вигляді ресурсу курсу; включає допоміжні файли (HTML-сторінки можуть мати вбудовані зображення або флеш-об'єкти) (Лосева, 2016).

IMS контент пакет складається з набору файлів, які запаковані згідно з узгодженим стандартом, їх можна використати в різних системах. Цей ресурс має перевагу в тому, що дозволяє завантажувати, наприклад, zip-архів, з наступним додаванням його як ресурсу курсу.

Інформаційний ресурс URL підтримує опцію копіювання та вставляння викладачем URL конкретної веб-сторінки або вибору посилання з відомих репозиторіїв. Веб-посилання може бути вбудованим у рамку на сторінці або відкритим у новому вікні, а також мати додаткові параметри для передачі інформації до URL (Лосева, 2016).

Інтерактивні елементи курсу в системі Moodle використовуються для кращого закріплення здобувачами навчального матеріалу шляхом

виконання завдань, вправ, тестів. Ці елементи дозволяють здобувачам безпосередньо отримати результати роботи і проаналізувати свій рівень успішності. Виокремлюємо такі інтерактивні елементи курсу:

Анкета – інструмент вимірювання з метою моніторингу: анкета Survey (набір готових анкет для оцінки ефективності навчання в середовищі Moodle; дозволяє викладачу застосовувати декілька способів досліджень, які можуть бути корисними під час оцінювання та стимулювання роботи здобувачів; анкета Questionnaire (дозволяє викладачу проводити анкетування шляхом створення власних питань різних типів); зворотний зв'язок Feed back (проведення викладачем анкетування здобувачів, з використанням власних питань) (Болюбаш, 2010).

База даних дозволяє учасникам створювати, підтримувати і шукати набори однотипних записів. *Вибір* дає змогу викладачу задати одне питання і запропонувати широкий вибір можливих відповідей (Лосева, 2016). *Вікі* допускає додавання та редагування набору веб-сторінок учасниками курсу. Вікі є двох типів: спільна (всі учасники мають опцію редагування) та для окремих осіб (лише один учасник має доступ до цієї опції) (Болюбаш, 2010).

Глосарій дозволяє створювати і підтримувати список визначень, типу словника, або збирати та систематизувати ресурси чи інформацію (Лосева, 2016).

Завдання підтримує функцію видачі завдань, збирання та оцінювання робіт, написання відгуків на них. Здобувач може відправляти будь-який файл: текстовий документ, електронні таблиці, картинки, аудіо та відео файли. Оцінка за роботу записується в журнал оцінок. За допомогою *семінару* як елемента курсу можна збирати й аналізувати роботи здобувачів з виставленням оцінки. Здобувачі завантажують будь-який електронний файл або безпосередньо набирають текст за допомогою вбудованого текстового редактора.

Тест допомагає розробнику курсу створювати тести з різними типами питань, зазначати кількість спроб виконання кожного тесту і обмежувати час його виконання. Перевагою цього елемента є отримання швидкого результату після виконання завдання, тому його можна вдало використовувати для самоконтролю здобувачів.

Форум – інтерактивний елемент курсу для дискусій. Є кілька типів форумів для вибору: стандартний форум (кожний учасник має можливість почати нову дискусію в будь-який час); форум, де кожен здобувач може залишити тільки одну тему для обговорення; форум питання-відповідь (здобувачі спочатку надсилають своє перше повідомлення, щоб переглянути повідомлення інших учасників).

Чат підтримує режим синхронного он-лайн обговорення в текстовому режимі. Він може бути одноразовою діяльністю або повторюватись у той же час щодня чи щотижня. Цей інтерактивний елемент зручний тим, що здобувачі спілкуються з викладачем-тьютором і між собою на відстані.

Як зазначають науковці, інформаційне середовище Moodle передбачає застосування різноманітних шкал та стратегій оцінювання. Викладач уповноважений установлювати спеціальні шкали для оцінювання, що складаються з оцінювальних слів (“відмінно”, “дуже добре”, “добре”, “середньо”, “не досить добре”, “незадовільно”) чи налаштувати оцінки у вигляді чисел (від 1 до 100), а також вибрати стратегію оцінювання: акумулятивне оцінювання, жодних оцінок, таблична оцінка, критерій, рубрика. Для розробки тестів електронна платформа Moodle допускає застосування гнучкої системи оцінювання, згідно з якою тестовим завданням надається певний коефіцієнт вагомості, що відображає їх складність.

Для розробки дистанційного курсу з вивчення англійської мови для підвищення кваліфікації в інформаційному середовищі Moodle ми користувались такими ресурсами: сторінка, файл, анкета, вибір, глосарій, тест, завдання, форум. За допомогою інформаційного ресурсу *сторінка* подано короткий опис курсу: для яких спеціальностей він призначений, який рівень володіння англійською мовою здобувачі повинні мати і який отримують після опанування курсом; зазначено термін навчання, види і розклад занять; сформовано мету дистанційного курсу; розміщено зміст та теоретичний матеріал модулів. Вищезазначені матеріали інформаційного характеру завантажені в інформаційне середовище Moodle з використанням вбудованого текстового редактора. Ресурс *файл* у дистанційному курсі з вивчення англійської мови використано для завантаження файлів формату pdf, які містять: навчально-тематичний план курсу; методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів; презентацію курсу; аудіо- та відео файли.

Інтерактивний елемент *анкета* дозволив нам проаналізувати доцільність використання певних завдань та оцінити їх складність для здобувачів, які працюють з матеріалом вищезазначеного курсу. *Вибір* як елемент курсу є достатньо ускладненим під час підготовки та завантаження навчальних матеріалів в інформаційне середовище, проте система забезпечує вибір можливих відповідей і перевірку їхньої правильності, що значно полегшує роботу викладачу-тьютору. За допомогою інтерактивного елемента *глосарій* стимулюємо здобувачів до самостійного вивчення мови, пропонуємо їм англо-англійський словник. Працюючи з ним, здобувач ознайомлюється з лексичними одиницями засобом безперекладної семантизації, збільшує свій словниковий запас за рахунок пояснення дефініції. *Тест* є найбільш уживаним елементом під час розробки курсу з вивчення англійської мови. Із запропонованих системою варіантів ми вибрали тест на відповідність, тест-есе, тест-коротка відповідь, тест множинного вибору, тест-перетягування в тексті. Перед початком виконання цього виду завдання подано умови та послідовна інструкція роботи з кожним тестом.

Для забезпечення комунікації в інформаційному середовищі ми пропонуємо скористатись стандартним і тематичним форумами, у яких здобувачі зазначають суть питання чи проблеми, що виникають у них під

час виконання завдань у дистанційному курсі. Нами створено форум, де здобувач звітується викладачу щодо завершення виконання всіх вправ по темі. Оцінки налаштовано у вигляді чисел (від 1 до 100) та обрано акумулятивну стратегію оцінювання, що забезпечує прозорість рейтингової системи накопичення балів здобувачами, які працюють з дистанційним курсом, та можливість переведення накопичених балів в оцінку згідно з європейською шкалою трансферу кредитів (ECTS).

Висновки. Самостійне дистанційне навчання здобувача вищої освіти за запропонованими рекомендаціями і розробленим дистанційним курсом вимагає чіткої і продуманої попередньої праці викладача-тьютора. Здобувач повинен отримати можливість консультуватись з викладачем в он-лайн режимі чи особисто, необхідним є постійний контроль здобутків здобувача освіти та фіксування прогресу в навчанні ним самостійно і викладачем. Отже, сформований належним чином дистанційний курс є однією з найбільш вдалих форм організації самостійного навчання здобувачів вищої освіти. Вищезазначене не є вичерпним у царині розробки й застосування дистанційного курсу, тому самоорганізація здобувачів вищої освіти та наповнення курсу відповідним контентом потребує подальших наукових розвідок.

Література

1. Болюбаш Н. М. Розробка дистанційного курсу засобами інформаційного середовища Moodle / Н. М. Болюбаш // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка. – 2010. – Т. 136, Вип. 123. – С. 19–27.

2. Ваховська О. Технологія самостійного вивчення іноземних мов з використанням комп'ютера / О. Ваховська // Пед. і психол. проф. освіти. – 2004. – № 5. – С. 57–65.

3. Вишнівський В. В. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навч. посіб. [Електронний ресурс] / В. В. Вишнівський, М. П. Гніденко, Г. І. Гайдур, О. О. Ільїн. – Київ : ДУТ, 2014. – 140 с. – Режим доступу : http://www.dut.edu.ua/uploads/l_786_40131752.pdf.

4. Герасименко І. В. Методика використання технологій дистанційного навчання в підготовці бакалаврів комп'ютерних наук : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.10 / Черкаський державний технологічний університет. – Черкаси, 2014. – 302 с.

5. Закон України "Про освіту" (№ 2145 – VIII) / Відомості Верховної Ради України. – 2017. – №38-39. – 380 с.

6. Закон України "Про інноваційну діяльність" / Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 36. – 266 с.

7. Лосева Н. М. Розробка і використання дистанційних курсів у навчальному процесі: методичні рекомендації / Н. М. Лосева, Л. Б. Ігнатова. – Вінниця : ДонНУ, 2016. – 82 с.

8. Морзе Н. В. Методика створення електронного навчального курсу (на базі платформи дистанційного навчання Moodle 3) : навчальний посібник / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова, М. В. Мокрієв – К. : 2016. – 240 с.

9. Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.07.2015 № 761 "Про затвердження Змін до Положення про дистанційне навчання" [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0923-15>.

10. Сисоева С. О. Професійне консультування молоді про можливості

мережі Інтернет : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва, В. В. Осадчий. – К. ; Мелітополь : ТОВ "В6Ммд", 2005. – 200 с.

11. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : моногр. / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

12. Юнчик В. Л. Методичні особливості дистанційного навчання [Електронний ресурс] / В. Л. Юнчик // 36. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету "Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти". – 2013. – Вип. 7. – С. 206–209. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2013_7_67.

References

Boliubash, N.M. (2010). Rozrobka dystantsiinoho kursu zasobamy informatsiinoho seredovysshcha Moodle [Distance course development with means of information environment Moodle]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyla kompleksu "Kyievo-Mohylianska akademiia"*– Scientific works of Petro Mohyla Black Sea State University of "Kyiv-Mohyla Academy", Vol. 136, 123, 19–27 [in Ukrainian].

Herasymenko, I. V. (2014). Metodyka vykorystannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia v pidhotovtsi bakalavriv kompiuternykh nauk [Methods of using distance learning technologies in training computer science bachelor's degree candidates]. *Candidate's thesis*. Cherkasy [in Ukrainian].

Losieva, N. M. & Ihnatova, L. B. (2016). *Rozrobka i vykorystannia dystantsiinykh kursiv u navchalnomu protsesi [Developing and using distance courses in learning process]*. Vinnytsia: DonNU [in Ukrainian].

Morze, N. V., Hlazunova, O. H & Mokriiev, M. V. (2016). *Metodyka stvorennia elektronnoho navchalnoho kursu (na bazi platformy dystantsiinoho navchannia Moodle 3) [Methods of e-learning course creating (on the basis of distance learning platform Moodle 3)]*. Kyiv [in Ukrainian].

Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy "Pro zatverdzhennia Zmin do Polozhennia pro dystantsiine navchannia" [The order of Ministry of Education and Science of Ukraine "To approve the Changes to Disposition on distance learning"]. (2015). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0923-15> [in Ukrainian].

Soldatenko, M. M. (2006). *Teoriia i praktyka samostiinoi piznavalnoi diialnosti [The theory and practice of independent informative activity]*. Kyiv: Vydavnytstvo NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

Sysoieva, S. O., & Osadchyi, V. V. (2005). *Profesiine konsultuvannia molodi pro mozhlyvosti merezhi Internet [Professional counseling of youth about opportunities by Internet]*. Kyiv; Melitopol: TOV "VbMmd" [in Ukrainian].

Vakhovska, O. Tekhnolohiia samostiinoho vyvchennia inozemnykh mov z vykorystanniam kompiutera [The technology of self-dependent English learning with computer using]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – The pedagogy and phycology of professional education*, 5, 57–65 [in Ukrainian].

Vyshnivskiy, V. (2014). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv [Organization of distance learning. Creation of e-learning courses and electronic tests]. Kyiv: DUT. www.dut.edu.ua. Retrieved from http://www.dut.edu.ua/uploads/l_786_40131752.pdf [in Ukrainian].

Yunchyk, V. L. (2013). Metodychni osoblyvosti dystantsiinoho navchannia [Methodical peculiarities of distance learning]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – The renovation of contents, forms and learning and training methods in educational institutions*, 7, 206–209. Retrieved from

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2013_7_67 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy "Pro osvitu" (№ 2145 – VIII) [The Act of Ukraine "About education" (№ 2145 – VIII)]. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Ukraine's Supreme Council state papers*, 38-39 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy "Pro innovatsiinu diialnist" [The Act of Ukraine "About innovative activity"]. (2002). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Ukraine's Supreme Council state papers*, 36 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто особливості організації дистанційного навчання, веб-ресурси, необхідні для забезпечення дистанційного вивчення англійської мови. Зазначено головні елементи, необхідні для впровадження дистанційного навчання; встановлено найбільш доступне і зручне для формування навичок і вмінь самостійного навчання інформаційне середовище Moodle, подано його основні характеристики.

Проаналізовано й узагальнено визначення терміну "дистанційний курс". Упорядковано покрокову інструкцію його розробки в інформаційному середовищі Moodle і безпосередньо описано базові елементи для розміщення навчальної інформації з наведенням прикладів використання ресурсів в інформаційному середовищі Moodle: інформаційні ресурси та інтерактивні елементи курсу.

Особливу увагу приділено засобам досягнення освітньої мети дистанційного курсу. Розглянуто основні характеристики формування, структуру та особливості його розробки на базі електронної платформи Moodle. Пояснено застосування різноманітних шкал і стратегій оцінювання в інформаційному середовищі Moodle. Наведено приклад розробки дистанційного курсу з вивчення англійської мови для підвищення кваліфікації з чітким зазначенням його формату, переліком завантажених і використаних навчальних матеріалів, вказано види використаних ресурсів та інтерактивних елементів курсу, систему і стратегії оцінювання результатів роботи здобувачів вищої освіти.

Зроблено висновок, що дистанційний курс є однією з форм самостійного навчання здобувача вищої освіти. Авторами визначено місце дистанційного курсу в процесі самостійного навчання здобувача освіти. Продемонстровано особливу роль викладача в організації самостійного навчання студента за запропонованими рекомендаціями і розробленим дистанційним курсом. Доведено, що постійний контроль результатів здобувача освіти та фіксування прогресу у навчанні з боку викладача-тьютора є необхідним.

Ключові слова: самостійне навчання, дистанційне навчання, дистанційний курс, інформаційне середовище Moodle, інформаційні ресурси курсу, інтерактивні елементи курсу.

УДК 37.022

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-120-133

To the problem of formalization the hybrid didactic systems' conceptual apparatus: informational approach

До проблеми формалізації понятійного апарату гібридних дидактичних систем: інформаційний підхід

Oleg Shevchuk,

Candidate of Economic Sciences,
Associate Professor

Олег Шевчук,

кандидат економічних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0002-0245-3682>

Shevchukinfot@gmail.com

Luhansk Taras Shevchenko

National University

✉ 1 Gogol Square,

Starobelsk, Luhansk region,
92703

Луганський національний

університет імені Тараса Шевченка

✉ площа Гоголя, 1,

м. Старобільськ, Луганська обл.,
71100

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 04, 2019

ABSTRACT

The article analyzes the conceptual apparatus of trisubject and polysubject hybrid didactic systems, developed formalized definitions of a multicomponent distributed hybrid didactic system and a multicomponent distributed hybrid information and communication educational environment that more fully and formally reflect the use of a new class of information technologies in pedagogical systems.

Keywords: *didactic interaction, information technology training, intelligent systems.*

Вступ. Розвиток інформаційних технологій навчання, поява нового класу інформаційних систем (штучного інтелекту, експертних систем навчання та інше) суттєво змінили особливості дидактичної взаємодії і вимагають їх врахування в сучасних педагогічних підходах та концепціях теорії навчання. Однак на педагогічні дослідження з цих напрямів не відповідають сучасним вимогам освіти (Бордюг, 2018; Кухаренко, 2016; Онищенко, 2014; Пінчук, 2017).

Тому можна стверджувати, що є педагогічна проблема, пов'язана з дослідженням педагогічних концепцій теорії навчання (дидактичних систем), які базуються на застосуванні нового класу інформаційних систем (інтелектуальних, експертних тощо). Це робить актуальним проведення досліджень з цієї проблеми (Бордюг, 2018; Голубнича, 2014; Кухаренко, 2016; Онищенко, 2014; Пінчук, 2017).

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Дослідженню педагогічних концепцій навчання, які засновані на використанні нового

класу інформаційних систем (інтелектуальних, експертних навчальних тощо), а також особливостей дидактичної взаємодії присвячено велику кількість наукових публікацій, як зарубіжних, так і вітчизняних учених (Каленський, 2011; Онищенко, 2014; Рыбина, 2008).

Аналіз цих та інших досліджень показує, що вони, як правило, мають фрагментарний характер, майже відсутні системні праці, не розв'язаними лишаються вкрай важливі завдання:

1) формалізація понятійного апарату дидактичних систем, які засновані на використанні нового класу інформаційних систем;

2) дидактична взаємодія в умовах використання нового класу інформаційних технологій навчання (Каленський, 2011; Петухова, 2014; Кухаренко, 2016; Іваськів, 2000; Рыбина, 2008; Петухова, 2009a; Співаковська, 2013; Cannon-Bowers, 2007; Stephen, 2007)

Так, наприклад, Л. Голубнича (2014), розглядаючи понятійний апарат теорії навчання відмічає: 1) "вчені не мають єдиної точки зору на кількість основних понять теорії навчання" (Голубнича, 2014, с. 62); 2) "проблема уніфікації понятійної системи постає дуже гострою, адже практично не виявлено науковців, котрі б цілком сходилися в поглядах на дидактичні категорії або хоча б розуміли їх приблизно однаково" (Голубнича, 2014, с. 62); 3) "неможливо виділити хоча б одне поняття, яке б всі науковці трактували як дидактичну категорію" (Голубнича, 2014, с. 62).

Усе це призводить до суттєвого непорозуміння в педагогічних дослідженнях та стримує їх подальший розвиток. Особливо гостро завдання уніфікації і формалізації понятійного апарату дидактичних систем проявляється у зв'язку із стрімким розвитком нового класу інформаційних технологій навчання. Тому системні дослідження з цієї проблеми та виокремлення основних завдань є актуальними.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У статті досліджується завдання формалізації понятійного апарату гібридних дидактичних систем (концепцій навчання), які засновані на розробці та використанні нового класу інформаційних систем: інтелектуальних, експертних, експертних навчальних.

Авторська концепція дослідження ґрунтується на уявленні, що дидактична взаємодія при використанні нового класу інформаційних систем суттєво змінилася і потребує врахування їх як одного із суб'єктів освітнього процесу.

Ця концепція підтверджується численними дослідженнями дидактичної взаємодії в умовах використання нового класу інформаційних технологій та систем й узгоджується з ними (Кухаренко, 2016; Співаковська, 2013; Stephen, 2007; Петухова, 2009b; Пінчук, 2017; Петухова, 2014; Онищенко, 2014; Співаковська, 2016b).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї праці є теоретичний аналіз, обґрунтування та формалізація понятійного апарату гібридних дидактичних систем, заснованих на використанні нового класу інформаційних технологій та систем навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчальних).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети дослідження застосовувалися методи пошуку релевантної інформації; **методи теоретичного аналізу** та формалізації.

Результати та дискусії. Як витікає з проведеного аналізу, питанням дослідження “традиційних” підходів до формалізації понятійного апарату концепцій навчання (дидактичних систем), системному аналізу їх понятійного апарату присвячено низку монографій, публікацій та дисертаційних досліджень (Пінчук, 2017; Кухаренко, 2016; Співаковська, 2016b; Siemens, 2005; Вачков, 2014), включаючи і дослідження автора (Шевчук, 2018).

Численні праці нового класу інформаційних систем навчання показують, що такі системи здатні передавати знання фахівців (експертів) з певної галузі знань (“вчити”), виконувати складні аналітичні обчислювання та використовувати знання, розподіленні в мережі Інтернет (бази знань, бази даних тощо) та багато іншого (Кухаренко, 2016; Іваськів, 2000; Рыбина, 2008; Петухова, 2009a; Вачков, 2014; Cannon-Bowers, 2007; Stephen, 2007; Онищенко, 2014).

Це призвело до того, що коло тих, хто навчає, здійснює управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто навчається (учнями), змінилось й значно розширилось. Тобто, дидактична взаємодія при використанні таких інформаційних систем суттєво змінилася й не обмежується взаємодією в системі вчитель–учень (Онищенко, 2014).

Такі зміни група “класичних” сучасних концепцій навчання (дидактичних систем) не враховує або враховує частково (Онищенко, 2014).

Тому, виходячи з цілей і завдань дослідження, у статті основна увага буде приділена формалізації понятійного апарату гібридних дидактичних систем (концепцій навчання), які засновані на розробці та використанні нового класу інформаційних систем.

Під *гібридними дидактичними системами* (ДС, концепціями навчання) будемо розуміти системи, у яких *поєднується* (інтегрується) дидактична взаємодія вчителів, учнів та інформаційних систем, що мають певні якості суб’єкта або суб’єктів та здатні реалізувати частину функцій вчителя (того, хто вчить).

У дослідженнях Л. Петухової та її колег (2009a;2014) показано, що сучасний розвиток інформаційних технологій привів до появи *третього суб’єкта* передачі знань – *інформаційно-комунікативного педагогічного середовища* (ІКПС), яке набуває статусу *рівноправного суб’єкта*.

Дослідники стверджують, що середовище (ІКПС) бере на себе частину функцій того, хто навчає (вчителя, викладача) й засноване на цифровому представленні інформації – даних і знань, локальних і глобальних системах (мережах) доступу до них (Петухова, 2009a, с.134).

На основі цього утворюється складна система: *“викладач-студент- інформаційно-комунікативне педагогічне середовище (ІКПС)* (Онищенко, 2014, с. 98), тобто, у сучасних умовах освітнє середовище (ІКПС) набуває статусу рівноправного суб’єкта.

Виходячи з цього, у роботах (Петухова, 2009a; Онищенко, 2014)

педагогічного середовища” (ІКПС) формулює через “сукупність знанневих, технологічних і ментальних сутностей” (див. табл. 1) (Петухова, 2009а, с. 131; Петухова, 2009b, с.156).

Л. Петухова дає розуміння цих сутностей наступним чином: “**знаннєві сутності** передбачають наявність в особистості системи набутих і сформованих знань. До **технологічних сутностей** ми відносимо технічні, програмні, мережні засоби отримання, зберігання, опрацювання та представлення інформації. Щодо **ментальних сутностей**, то вони, у свою чергу, передбачають дотримання сукупності психічних, інтелектуальних, ідеологічних, релігійних, естетичних та інших особливостей народу” (Петухова, 2009а, с. 131).

Очевидно, що таке подання сутностей (знанневих, технологічних і ментальних) не є формалізованим, воно не розкриває, як “інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище” (ІКПС) набуває якості (властивості) штучного суб’єкта дидактичної системи, здатного виконувати дидактичну взаємодію.

І. Онищенко у роботі (2014, с. 98) без аналізу дефініції Л. Петухової (див. табл.1), (2009а, с. 131) наводить дефініцію “інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища” (ІКПС) як складної системи, “яка акумулює інформаційні, організаційні, інтелектуальні, методичні, технічні та програмні ресурси” (див. табл.1) (2014, с. 98).

Така дефініція також не є формалізованою, вона не розкриває, як “інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище” (ІКПС) набуває властивості штучного суб’єкта дидактичної системи, здатного виконувати дидактичну взаємодію через акумуляцію інформаційних, організаційних, інтелектуальних, методичних, технічних та програмних ресурсів.

У ряді педагогічних досліджень, наприклад, таких, як роботи І. Вачкова (2014), Т. Казачкової (2009, с. 52) та інші (Пінчук, 2017; Кухаренко, 2016; Співаковська, 2013; Співаковська, 2016а), досліджується *полісуб’єктна взаємодія*, як “форма взаємодії суб’єктів між собою, здатна забезпечити взаємну зумовленість й особливий тип спільності, а суб’єкти за таких умов взаємодії здатні проявити активність, діяти, **інтегруватися**” (Казачкова, 2009, с. 52; Співаковська, 2013, с. 64).

У роботі І. Вачкова показано, що “полісуб’єктна взаємодія в поєднанні *“учитель-учні (ті, хто навчається)”* є результатом розвитку суб’єктності всіх членів спільноти” (2014, с. 36).

Таким чином, здатність суб’єктів інтегруватися при полісуб’єктній взаємодії призводить до створення полісуб’єкту (*групового чи колективного суб’єкта*) (Вачков, 2014; Казачкова, 2009, с. 52; Співаковська, 2016а). У педагогічних дослідженнях майже відсутні дослідження із створення полісуб’єктів (інтеграції суб’єктів у полісуб’єкт), взаємодії суб’єктів з полісуб’єктами та інше. Цей педагогічний напрям є малодослідженим (Вачков, 2014; Казачкова, 2009; Співаковська, 2016а).

Розглянута у цих та інших роботах *полісуб’єктна взаємодія* (Петухова, 2009а; Вачков, 2014; Казачкова, 2009; Співаковська, 2016а), а

також *полісуб'єкт-суб'єктна*, як і *суб'єкт-суб'єктна* взаємодія, не враховує повною мірою можливостей інтелектуальних інформаційних технологій навчання та змін, які пов'язані з дидактичною взаємодією при їх використанні.

Подальший розвиток досліджень полісуб'єктної взаємодії (Вачков, 2014; Казачкова, 2009) та трисуб'єктної дидактики продовжено в працях Є. Співаковської (2013; 2016а), J. Cannon-Bowers, C. Bowers (2007), R. Marriott, P. Torres (2009, с. 321) та інших.

Так, Є. Співаковська в дослідженні (2016а) виділяє (вводить) нову *категорію ІКТ- полісуб'єкта (групового чи колективного суб'єкта)* як повноцінного учасника взаємодії в навчальному середовищі поряд із *суб'єктом-учителем* та *суб'єктом-учнем*, таким чином, утворюючи *полісуб'єктне навчальне середовище (ПНС)* (2016а, с. 272-273).

Базовий понятійний апарат полісуб'єктної дидактики наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Базовий понятійний апарат полісуб'єктної дидактики

Дослідник	Визначення поняття полісуб'єктної дидактики
І. Вачков (2014, с. 45); Т. Казачкова (2009, с. 52); Є. Співаковська (2013, с. 64)	Полісуб'єктна взаємодія – це така форма взаємодії суб'єктів між собою, здатна забезпечити взаємну зумовленість й особливий тип спільності, а суб'єкти за таких умов взаємодії здатні проявити активність, діяти, інтегруватися, готові до перетворення навколишнього світу і самих себе, функціонують як суб'єкт щодо процесу саморозвитку і в стосунках з іншими суб'єктами.
Є. Співаковська (2016а, с. 273)	Полісуб'єктне навчальне середовище (ПНС) – це спеціально побудована система, структура і складові якої забезпечують необхідні умови для прояву навчальної активності її суб'єктів: педагога, учнів/ студентів та ІКТ-полісуб'єкта. Таке середовище матиме ознаки та складові інформаційного (навчальний процес передбачає роботу з навчальною інформацією) та віртуального (оскільки ІКТ-полісуб'єкт передбачає залучення до взаємодії ІКТ, мережеві спільноти, засоби мультимедіа тощо) середовищ.
Є. Співаковська (2016а, с.273)	Інформаційно-освітнє середовище розуміємо як “багатоаспектну, цілісну соціально-психологічну реальність”, що містить сукупність необхідних психолого-педагогічних умов, сучасних технологій навчання і програмно-методичних засобів навчання, побудованих на основі сучасних інформаційних технологій, що забезпечують супровід пізнавальної діяльності і доступ до інформаційних ресурсів.
Є. Співаковська (2016b, с.104)	Полісуб'єктну навчальну взаємодію нами визначено як складну систему взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що передбачає їх актуальну і спільну діяльність, взаємну спрямованість векторів їх активності, і створює умови для організації спільної діяльності і спілкування суб'єктів, у ході яких здійснюється розвиток кожного з них, прийняття самого факту існування один одного та побудова складних багатоскладових і багаторівневих відносин, що визначають зв'язки між суб'єктами взаємодії і відображають потенційні та

Дослідник	Визначення поняття полісуб'єктної дидактики
	актуальні ознаки такої взаємодії (цілісність, активність, розвиток, діалогічність, рефлексійність, творчість самих суб'єктів та процесу взаємодії загалом).

Як витікає з табл. 2, базовим поняттям *полісуб'єктної дидактики* є “*полісуб'єктне навчальне середовище (ПНС)*”, яке при використанні сучасних інформаційних технологій та систем набуває властивості *ІКТ-полісуб'єкта*, тобто штучного полісуб'єкта. Слід зауважити, що це поняття не спирається на інше важливе поняття (другий важливий термін) “*полісуб'єктну навчальну взаємодію*”, яку дослідники визначають як складну систему взаємодії учасників освітнього процесу (див. табл.2), але в дефініції цього терміна відсутнє поняття *ІКТ-полісуб'єкта*, або нового класу інформаційних систем (інтелектуальних, експертних та інших систем штучного інтелекту), на що вказує й сама авторка понятійного апарату *полісуб'єктної дидактики*, наводячи структуру ПНС, як взаємозалежну сукупність 5 основних компонентів (рис.1), де ключовим є суб'єкти навчальної взаємодії (Співаковська, 2016а, с. 274).

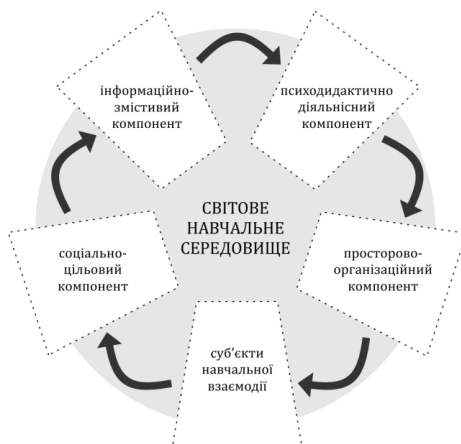


Рис. 2. Структура полісуб'єктного навчального середовища (ПНС), де: пунктир (...) означає відкритість, незамкнутість структури (Співаковська, 2016а, с. 274)

Так, Є. Співаковська в праці (2016а) відмічає, що “для оптимального розуміння властивостей і специфіки ПНС слід чітко усвідомлювати особливості його основного компонента – *суб'єктів*”

навчальної взаємодії” (2016а, с.276).

Таким чином, аналіз понятійного апарату полісуб’єктної дидактики показує: 1) дефініції термінів (див. табл. 2) системно «слабо» пов’язані між собою, не враховують повною мірою головну особливість – дидактичну взаємодію суб’єктів та полісуб’єктів, у якості яких виступає новий клас інформаційних систем (інтелектуальних, експертних та інших систем штучного інтелекту); 2) понятійний апарат полісуб’єктної дидактики не враховує повною мірою гібридність, багатосуб’єктність та розподіленість компонентів дидактичної взаємодії в локальних та глобальних комп’ютерних мережах, включаючи мережу Інтернет.

Це зумовлює необхідність продовження досліджень з розробки та формалізації понятійного апарату *гібридних дидактичних систем* (концепцій навчання).

Базуючись на результатах проведеного аналізу понятійного апарату трисуб’єктних та полісуб’єктних дидактичних систем, розроблено (сформульовано) дефініцію багатоконпонентної розподіленої гібридної дидактичної системи (БРГДС), яку наведено нижче.

Дефініція 1. Багатоконпонентна розподілена гібридна дидактична система (БРГДС) – це система, яка визначається такими основними складовими та їх взаємодією: видом управління, видом інформаційного процесу, типом засобів передачі інформації й управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається (учнів), гібридним розподілом знань у реальному та кіберпросторі (інформаційному просторі, мережі Інтернет та інше), видом спільної багатоконпонентної, багатосуб’єктної дидактичної взаємодії між тими хто навчається (учнями), природними (вчителями) та штучними (інформаційними системами) суб’єктами та об’єктами з можливістю набуттям статусу *групових чи колективних суб’єктів (полісуб’єктів)*, така, що проектується та функціонує на основі дидактичних принципів, які характеризують психолого-педагогічні і кібернетичні вимоги та обмеження на всі види управління, засоби передачі інформації та спільну багатоконпонентну гібридну розподілену дидактичну взаємодію.

Тоді на основі поняття “багатоконпонентна розподілена гібридна дидактична система (БРГДС)” можна сформулювати нову дефініцію – багатоконпонентне розподілене гібридне інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище (БРГКПС), яка не потребує таких неформалізованих та неоднозначних понять: 1) сукупність знанневих, технологічних і ментальних сутностей; 2) багатоаспектну, цілісну соціально-психологічну реальність та інше.

Дефініція 2. Багатоконпонентне розподілене гібридне інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище (БРГКПС) – це сукупність гібридного розподілу знань у реальному та кіберпросторі (інформаційному просторі, мережі Інтернет та інше), спільної багатоконпонентної, багатосуб’єктної гібридної дидактичної взаємодії між тими, хто навчається (учнями), природними (вчителями) та штучними (інформаційними системами) суб’єктами та об’єктами з можливістю набуттям статусу *групових чи*

колективних суб'єктів (полісуб'єктів), що проектується та функціонує на основі дидактичних принципів, які відображають психолого-педагогічні, кібернетичні вимоги та обмеження на всі види управління, засоби передачі інформації та спільну *багатокомпонентну багатосуб'єктну* гібридну розподілену дидактичну взаємодію.

У сформульованих дефініціях термін “інформаційна система” будемо розуміти в широкому сенсі: як інтелектуальну систему, експертну, експертну навчальну систему або будь-яку іншу систему штучного інтелекту, здатну виявляти якості “суб'єкта” (Волкова, 2009).

Розроблені дефініції багатокомпонентної розподіленої гібридної дидактичної системи (БРГДС) та багатокомпонентного розподіленого гібридного інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища (БРГКПС) більш повно та формалізовано відображають застосування нового класу інформаційних технологій у педагогічних системах, так як урахують: 1)гібридність і розподіленість баз даних та знань у сучасних комп'ютерних мережах, включаючи глобальну мережу Інтернет; 2) спільну багатокомпонентну, багатосуб'єктну гібридну дидактичну взаємодію; 3)можливість набуття статусу *групових чи колективних суб'єктів (полісуб'єктів)*; 4) систему дидактичних принципів (психолого-педагогічних та кібернетичних), на основі яких необхідно вести проектування та забезпечувати функціонування гібридних дидактичних систем та педагогічних середовищ.

Таким чином, формалізований понятійний апарат вказує на необхідність розробки нових дидактичних систем (концепцій навчання), які б ураховували всі етапи проектування, розробки та використання нового класу сучасних інформаційних технологій навчання (інтелектуальних, експертних, експертних навчаючих систем та інших систем штучного інтелекту). Це потребує нових підходів до побудови сучасних педагогічних систем.

Висновки

1.Проведено формалізований аналіз понятійного апарату гібридних дидактичних систем (концепцій навчання), які враховують новий клас інформаційних систем як одного із суб'єктів освітнього процесу: трисуб'єктної дидактики (Н. Воропай, І. Онищенко, Л. Петухова) та полісуб'єктної дидактики (І. Вачков, Т. Казачкова, Є. Співаковська).

2.Показано, що: 1)дефініції термінів системно «слабо» пов'язані між собою, не враховують повною мірою головну особливість – дидактичну взаємодію суб'єктів та полісуб'єктів, якими також виступає і новий клас інформаційних систем (інтелектуальних, експертних та інших систем штучного інтелекту); 2) у ряді дефініцій використовуються не формалізовані та слабо формалізовані терміни і поняття, такі як “сукупність знань, технологічних і ментальних сутностей” та інше; 3)понятійний апарат трисуб'єктної та полісуб'єктної дидактики не враховує повною мірою гібридність, багатосуб'єктність та розподіленість компонентів дидактичної взаємодії в локальних та глобальних комп'ютерних мережах, включаючи мережу Інтернет та інше. Це

зумовлює необхідність розробки та формалізації понятійного апарату *гібридних дидактичних систем* (концепцій навчання).

3. Базуючись на результатах проведеного аналізу понятійного апарату трисуб'єктних та полісуб'єктних дидактичних систем розроблено формалізовані дефініції багатокомпонентної розподіленої гібридної дидактичної системи (БРГДС) та багатокомпонентного розподіленого гібридного інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища (БРГІКПС), які більш повно та формалізовано відображають застосування нового класу інтелектуальних інформаційних технологій у педагогічних системах та враховують: 1) гібридність і розподіленість баз даних та знань у сучасних комп'ютерних мережах, включаючи глобальну мережу Інтернет; 2) спільну багатокомпонентну, багатосуб'єктну гібридну дидактичну взаємодію; 3) можливість набуття статусу *групових чи колективних суб'єктів (полісуб'єктів)*; 4) систему дидактичних принципів (психолого-педагогічних та кібернетичних), на основі яких необхідно вести проектування та забезпечувати функціонування гібридних дидактичних систем та педагогічних середовищ.

4. У перспективі проведений аналіз понятійного апарату гібридних концепцій навчання (дидактичних систем) та формалізований понятійний апарат дозволять науково обґрунтовано проводити педагогічні дослідження з розробки та застосування нового класу інформаційних технологій навчання на основі систем штучного інтелекту, експертних та експертних навчальних систем.

Література

1. Бордюк О.В. Методологія побудови інтелектуальних систем штучного інтелекту для професійного навчання // О.В. Бордюк / Фізико-математична освіта. 2018. Випуск 2(16). С. 27-29.

2. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // И.В. Вачков / Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. №2. – С. 36–50.

3. Волкова В.Н. Информационная система: к вопросу определения понятия // В.Н. Волкова, Ю.А. Голуб / Прикладная информатика. 2009. №5(23). С. 112-120.

4. Голубнича Л.О. Принципи навчання як дидактична категорія: історіографія питання // Л.О. Голубнича // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. т. Вип. 131. – С. 59-63.

5. Іваськів І.С. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі систем штучного інтелекту при навчанні інформатики в старшій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 — теорія та методика навчання інформатики / Іваськів Ігор Степанович; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.

6. Казачкова Т.Б. Феномен полісуб'єктного взаємодіяння в системі постдипломного образования / Т.Б. Казачкова // Постдипломное образование: проблемы развития личности: материалы VIII междунар. науч.-практ. конференции. – СПб., 2009. – С. 52–54.

7. Каленський А.А. Застосування педагогічних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи / Андрій Анатолійович Каленський – К.: Аграрна освіта, 2011. – 280 с.

8. Онищенко І.В. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище як засіб формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів

початкових класів / І.В.Онищенко // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – № 18. – С. 96-104.

9. Петухова Л.Є. Місце інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у формуванні компетентності вчителів початкових класів / Л. Є. Петухова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2009а. – Випуск 31. – С. 130–137.

10. Петухова Л.Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Петухова Любов Євгенівна; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2009b. – 564 с.

11. Петухова Л.Є. Трисуб'єктна дидактика в моделі інноваційного розвитку освітніх систем / Л.Є. Петухова // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 65. – С. 74-80. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpn 2014 65 15>.

12. Пінчук О.П. Синтетичне навчальне середовище – крок до нової освіти / О.П.Пінчук, С.Г. Литвинова, О.Ю. Буров // Інформаційні технології і засоби навчання, № 4 (60), с. 28-45, 2017. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1317>.

13. Рыбина Г.В. Обучающие интегрированные экспертные системы: некоторые итоги и перспективы [Текст] / Г.В. Рыбина // Искусственный интеллект и принятие решений. №1. 2008. – С. 22 – 46.

14. Современный словарь по педагогике /Сос. Рапацевич Е. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.

15. Співаковська Є.О. Проблеми підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі / Є.О. Співаковська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 62-67. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped 2013 2 13

16. Співаковська Є.О. Сутність поняття віртуального полісуб'єктного навчального середовища / Є.О. Співаковська // Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». – 2016а. – № 253. – С. 269–279.

17. Співаковська Є.О. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі : дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Співаковська Євгенія Олександрівна ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2016b. – 474 с.

18. Співаковський О.В. До оцінювання взаємодії у моделі «Викладач-студент-середовище» / О.В. Співаковський, Л.Є. Петухова, Н.А. Воропай // Наука і освіта. – 2011. – № 4/С. – С. 401-405.

19. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рыбалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська; за ред. В.М. Кухаренка – Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.

20. Шевчук О.Б. Аналіз і формалізація понятійного апарату дидактичних систем: інформаційний підхід / О.Б. Шевчук // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2018. – №8 (322). – Ч.1. – С. 221-231.

21. J.A. Cannon-Bowers, and C.A. Bowers, "Synthetic learning environments", in Handbook of research on educational communications and technology, J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, and M. P. Driscoll, Eds. Mahwah: Lawrence Erlbaum,

2007, pp. 317-327.

22. Marriott R.V. (2009). Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition / R.V. Marriott, P.L. Torres. – New York: Information science reference, 611 p.

23. Siemens George (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.

24. Stephen Downes (2007). What Connectivism Is [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>. – Назва з екрану.

References

1. Bordiuh, O.V. (2018). *Metodolohiia pobudovy intelektualnykh system shtuchnoho intelektu dlia profesiinoho navchannia* [Methodology of Building Intelligent Systems of Artificial Intelligence for Professional Training], *Fizyko-matematychna osvita – Physical-mathematical education*, 2(16), 27-29 [in Ukrainian].

2. Vachkov, I.V. (2014). *Polisub'ektnoe vzaimodeystvie v obrazovatel'noy srede* [Polysubject Interaction in the Educational Environment], *Psihologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of Higher School of Economics*, T. 11(2), 36–50 [in Russian].

3. Volkova, V.N., & Golub, Yu.A. (2009). *Informatsionnaya sistema: k voprosu opredeleniya ponyatiya* [Information System: to the Question of the Definition], *Prikladnaya informatika – Applied Informatics*, 5(23), 112-120 [in Russian].

4. Holubnycha, L.O. (2014). *Pryntsypy navchannia yak dydaktychna katehoriia: istoriografiia pytannia* [Principles of Studying as a Didactic Category: Historiography of a Question], *Naukovi zapysky KDPU. Serii: Pedagogichni nauky. – Kirovohrad: KDPU im. V. Vynnychenka – Scientific notes of the KDPU. Series: Pedagogical Sciences. – Kirovograd: KSPU them. V. Vynnychenko*, T. 131, 59-63 [in Ukrainian].

5. Ivaskiv, I.S. (2000). *Aktyvizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv na osnovi system shtuchnoho intelektu pry navchanni informatyky v starshii shkoli* [Activation of educational and cognitive activity of students on the basis of systems of artificial intelligence in the teaching of computer science in high school] *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: National Pedagogical University named after. M.P. Drahomanov [in Ukrainian].

6. Kazachkova, T.B. (2009). *Fenomen polisub'ektnogo vzaimodeystviya v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya* [The Phenomenon of Polysubject Interaction in the System of Postgraduate Education]. *Postdiplomnoe obrazovanie: problemy razvitiya lichnosti: materialy VIII mezhdunar. nauch.-prakt. Konferentsii – Postgraduate Education: Problems of Personal Development: Materials of the eighth International Scientific and Practical Conference*, (pp. 52–54) – SPb. [in Russian].

7. Kalenskyi, A.A. (2011). *Zastosuvannia pedahohichnykh informatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi vyshchoi shkoly* [Application of Pedagogical Information Technologies in the Educational Process of Higher Education]. Kyiv: Ahrarna osvita [in Ukrainian].

8. Onyshchenko, I.V. (2014). *Informatsiino-komunikatsiine pedahohichne seredovyshe yak zasib formuvannia motyvatsii do profesiinoy diialnosti v maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Information and Communication Pedagogical Environment as a Means of Forming the Motivation for Professional Activity in Future Teachers of Elementary School], *Informatsiini tekhnolohii v osviti – Information technology in education*, 18, 96-104 [in Ukrainian].

9. Petukhova, L.Ie. (2009). *Mistse informatsiino-komunikatsiinoho pedahohichnoho seredovyssha u formuvanni kompetentnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv* [The Place of Information and Communication Pedagogical Environment in the

Formation of the Competence of Primary School Teachers], *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly: zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny / red. kol.: Pobirchenko N. S. (hol. red.) ta inshi. – Uman: PP Zhovtyi O.O. – Psychological-pedagogical problems of the rural school: a collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna / ed. Kolb. : Pobirchenko N. S. (Chief Editor) and others. – Uman: PE Zhovtyi O.O., 31, 130–137 [in Ukrainian].*

10. Petukhova, L.Ie. (2009). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia informatychnykh kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Theoretical and methodical principles of formation of informative competences of future teachers of elementary school]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kherson: Kherson. derzh. un-t [in Ukrainian].

11. Petukhova, L.Ie. (2014). *Trysubiektna dydaktyka v modeli innovatsiinoho rozvytku osvithnikh system* [Three subjective didactics in the model of innovative development of educational systems]. *Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu]. Pedahohichni nauky – Collection of scientific works [Kherson State University]. Pedagogical sciences, 65, 74-80. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnp_2014_65_15 [in Ukrainian].*

12. Pinchuk, O.P., & Lytvynova, S.H., & Burov, O.Iu. (2017). *Syntetychne navchalne seredovyshe – krok do novoi osvity* [Synthetic Learning Environment – a Step Towards New Education]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technology and teaching aids, 4 (60), 28-45, 2017. Retrieved from <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1317> [in Ukrainian].*

13. Rybina, G.V. (2008). *Obuchayushchie integrirovannyye ekspernyie sistemy: nekotorye itogi i perspektivy* [Educational Integrated Expert Systems: Some Results and Prospects]. *Iskusstvennyy intellekt i prinyatie resheniy – Artificial Intelligence and Decision Making, 1, 22 – 46 [in Russian].*

14. Rapatsevich, E. (Ed.) (2001). *Sovremennyiy slovar po pedagogike* [Modern Pedagogy Dictionary]. Minsk: Sovremennoe slovo [in Russian].

15. Spivakovska, Ye.O. (2013). *Problemy pidhotovky maibutnoho vchytelia-humanitaria do profesiinoi diialnosti u polisubiektnomu navchalnomu seredovysshchi* [Problems of Preparing the Future Teacher-Humanities for Professional Activity in a Polysubject Educational Environment]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seria : Pedahohika. – Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Series: Pedagogy, 2, 62-67. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_2_13 [in Ukrainian].*

16. Spivakovska, Ye.O. (2016). *Sutnist poniattia virtualnoho polisubiektnoho navchalnoho seredovyssha* [The Essence of the Notion of a Virtual Polysubject Learning Environment]. *Naukovi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv ta pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seria «Pedahohika, psykhohohia, filosofia» – Scientific bulletin of the National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. Series «Pedagogy, Psychology, Philosophy», 253, 269–279 [in Ukrainian].*

17. Spivakovska, Ye.O. (2016). *Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky maibutnoho vchytelia humanitarnykh spetsialnosti do profesiinoi diialnosti v polisubiektnomu navchalnomu seredovysshchi* [Theoretical and Methodological Foundations of Preparing a Future Teacher of Humanities for Professional Activities in a Polysubject Educational Environment]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Ternopil: Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatiuk [in Ukrainian].

18. Spivakovskiy, O.V., Petukhova, L.Ie., Voropai, N.A. (2011). *Do otsiniuvannia vzaiemodii u modeli «Vykladach-student-seredovyshe»* [To Evaluate Interaction in «Teacher-Student-Environment» Model]. *Nauka i osvita – Science and*

education, 4, 401-405 [in Ukrainian].

19. Kukhareno, V.M. (Ed), Berezenska, S.M., Buhaichuk, K.L., Oliinyk, N.Iu., Oliinyk, T.O., Rybalko, O.V., Syrotenko, N.H., Stoliarevska A.L. (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia* [Theory and Practice of Mixed Learning]. Kharkiv: «Urgent», NTU «KhPI» [in Ukrainian].

20. Shevchuk, O.B. (2018). *Analiz i formalizatsiia poniatiinoho aparatu dydaktychnykh system: informatsiinyi pidkhid* [Analysis and Formalization of the Conceptual Apparatus of Didactic Systems: Information Approach]. Luhan. nats. un-tu im. Tarasa Shevchenka: Ped. nauky – Visnyk Luhan. Nats. University of Taras Shevchenko: Ped. Science, Vol. 1, 8 (322), 221-231 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті проведено аналіз понятійного апарату трисуб'єктних та полісуб'єктних гібридних дидактичних систем, розроблено формалізовані дефініції багатокомпонентної розподіленої гібридної дидактичної системи та багатокомпонентного розподіленого гібридного інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, які більш повно та формалізовано відображають застосування нового класу інформаційних технологій у педагогічних системах.

Ключові слова: дидактична взаємодія, інформаційні технології навчання, інтелектуальні системи

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК: 376-053.4:616.7-0.25.17

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-134-145

The main means of formation and correction of postural mechanisms at preschool children with musculoskeletal system disorders

Основные средства формирования и коррекции поструральных механизмов у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Pavel Bochkov,
postgraduate student

<https://orcid.org/0000-0001-6463-9426>
pbochkov@ukr.net

National M. Dragomanov
Pedagogical University

Павел Бочков,
аспирант

Национальный педагогический
университет имени
М.П.Драгоманова

✉ 8 Turgenyeva St., Kiev,
01054

✉ ул. Тургеневская 8, г. Киев,
01054

Original manuscript received January 07, 2019

Revised manuscript accepted April 12, 2019

ABSTRACT

The article investigated the problem of using the basic means for the formation and correction of postural mechanisms in preschool children with musculoskeletal system disorder. First of all, this refers to the means of physical education, i.e. special exercises performed by the child independently or under the guidance of a teacher. As the basis for the exercises selection and systematization was taken ontogenetic principle of the biological systems sequential formation of child's body, which are part of the postural aplomb system (vestibular, visual, proprioceptive and oculomotor). Exactly the basis of this ontogenetically predetermined sequence of the necessary equilibrium system structures formation were selected and classified that sections of corrective physical exercises aimed at purposeful development and correction of the balance function in preschool age children with movement disorders. Among them were the following sections: vestibular exercises without visual control, vestibular-visual exercises, vestibular-visual-supporting-rectifying exercises, vestibular-visual-proprioceptive-supporting exercises and exercises for oculomotor function. In the classification of the development means and equilibrium function correction in preschoolers, the principle of amplification was applied, when the following more perfect one was added to each previous in the ontogenetic function of postural aplomb, the next more perfect one was added and so on until the complete integration of exercises reflecting the training of all five channels of the postural aplomb system of the child. To improve the equilibrium function of the child, then these exercises can be formed into specially organized postural modes, depending on the characteristics of postural deficiency in an individual child or a typological subgroup of children. Particular attention is paid in the article to stabilometric training based on biological feedback in the process of implementing the corresponding training games using the stabilometric platform

"Stabilan". It is final phase of the equilibrium function training that makes it possible to most effectively integrate the activities of all five channels of the postural aplomb system to ensure stable dynamic stability of the child.

Key words: physical exercises, postural mechanism, correction, postural motor mode, preschool children.

Постановка проблемы. Развитие и коррекция функции равновесия у детей дошкольного и младшего школьного возраста посвящён целый ряд исследований [1 – 5]. В них в различной степени представлены комплексы физических упражнений, направленных на формирование функции равновесия у данного контингента детей. Однако анализ литературных источников по проблеме позволил выявить недостаточную концептуальность предлагаемых подходов, а также не всегда прослеживающуюся системность решаемой проблемы. К тому же в данных исследованиях не представлены все средства формирования постуральных механизмов у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Сказанное выше определило **актуальность** настоящего исследования.

Целью статьи является разработка комплекса средств формирования и/или коррекции постуральных механизмов у детей дошкольного возраста на основе их физического развития.

Обозначенная цель подразумевает решение следующих **задач**:

1. Создать классификацию средств формирования постуральных механизмов у детей на основе их физического развития.
2. Разработать конкретные разделы коррекционных физических упражнений в соответствии с этой классификацией.
3. Обозначить интеграционные возможности применения коррекционных физических упражнений при формировании постуральных механизмов у данного контингента детей.

Изложение основного материала. В процессе исследования возможностей совершенствования и коррекции функции равновесия у детей дошкольного возраста нами была разработана модель формирования постуральных механизмов у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами коррекционного физического воспитания [2]. В ней были кратко обозначены средства формирования постуральных механизмов у данного контингента детей, требующие своей дальнейшей разработки и детализации.

Следуя эволюционному принципу физического развития дошкольников, а также логике онтогенеза ребёнка, первым, наиболее актуальным разделом корригирующих упражнений, направленных на формирование постуральных механизмов у детей, должен стать **раздел вестибулярного тренинга**. Прослеживая этапность созревания биологических систем организма развивающегося ребёнка, особенно периода раннего онтогенеза, приходим к пониманию того, что первый подраздел данного раздела должен быть посвящён **вестибулярным упражнениям без зрительного контроля** со стороны ребёнка. Он является аналогом внутриутробного этапа формирования

вестибулярного механізму, оскільки зрительний контроль на цьому етапі відсутствував. Також можна передбачити, що першими необхідно освоювати **упражнения, направленные на тренинг вестибулярной функции в положении на месте**. В цьому випадку педагог буде швидше варіювати початковим положенням дитини, ніж варіантами його переміщення в просторі. На другому етапі вестибулярного тренінгу слід підключати **упражнения в движении**.

Таким чином, розширюючийся **блок вестибулярного тренінгу** може мати таку структуру:

1. Вестибулярні вправи без зрительного контролю на місці (на основі зміни початкового положення дитини).

2. Вестибулярні вправи без зрительного контролю в русі (на основі переміщення дитини в просторі).

3. Комбінація цих двох видів вестибулярного тренінгу.

Далі, відслідковуючи особливості раннього онтогенезу дитини, стає очевидним підключення зрительної системи до загальної постуральної системи апломба – значить, на наступних тимчасових етапах слід інтегрувати вестибулярну і зрительну підсистеми в єдиний **вестибулярно-зрительний розділ вправ**, що може виглядати таким чином:

1. Вестибулярні вправи з загальним (загальним) зрительним контролем на місці.

2. Вестибулярні вправи з загальним (загальним) зрительним контролем в русі.

3. Вестибулярні вправи з урахуванням зрительних орієнтирів ("хреста") в формі горизонтальної і вертикальної складової на місці.

4. Вестибулярні вправи з урахуванням зрительних орієнтирів ("хреста") в формі горизонтальної і вертикальної складової в русі.

5. Вестибулярні вправи з погіршенням зрительних орієнтирів.

6. Вестибулярні вправи з змінюючимися зрительними орієнтирами.

З мірою розвитку дитини поступово, в періоді 5 – 8 місяців, актуалізується функція сидіння і присидання, коли тіло дитини вперше приймає вертикальне (ортоградне) положення. Підшкідкові (подарні) рецептори поки не задіяні, оскільки дитина не опирається на ступні і не взаємодіє з ними з опорою, а отже загальна проприоцептивна система контролю за вертикалізуючою осью тіла активує свою діяльність. Це визначає актуальність такого розділу фізических вправ як **вестибулярно-зрительно-опорно-выпрямительный (проприоцептивный)**:

6. Вестибулярно-зрительно-опорно-выпрямительные упражнения в положении сидя.

7. Вестибулярно-зрительно-опорно-выпрямительные упражнения в положении на низких коленях на месте.

8. Вестибулярно-зрительно-опорно-выпрямительные упражнения в положении на средних коленях на месте.

9. Вестибулярно-зрительно-опорно-выпрямительные упражнения в положении на высоких коленях на месте.

10. Вестибулярно-зрительно-опорно-выпрямительные упражнения в положении на одном колене с опорой на ступню другой ноги на месте.

11. Вестибулярно-зрительно-опорно-выпрямительные упражнения при передвижении на высоких коленях.

После освоения ребёнком функции сидения и присаживания на повестке дня основным становится функция вставания и, в последующем, прямостояния, т.е. переход в классическое ортоградное положение, когда ребёнок максимально плотно контактирует подошвенными поверхностями стоп с опорой. На этом этапе актуализируется **подарный внешний канал** постуральной системы апломба, что предопределяет включение в систему развития и коррекции функции равновесия у детей следующего раздела – **вестибулярно-зрительно-проприоцептивно-подошвенных упражнений**:

12. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения в положении стоя на месте.

13. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения в движении на месте.

14. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения в ходьбе по ровной и горизонтальной поверхности.

15. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения в ходьбе по рельефной поверхности (кросс-ходьба).

По мере освоения ребёнком предметно-пространственного окружения постепенно развивается и совершенствуется функция управления глазодвигательными мышцами (окуломоторика), что в целом совершенствует постуральные механизмы сохранения динамической устойчивости у ребёнка. В этом плане следует обозначить два основных направления коррекции:

1. Формирование полноценной функции ползания перекрёстным способом.

2. Тренировка следящей глазодвигательной системы за быстро перемещающимся по заданной или непредсказуемой траектории предметом – для детей дошкольного возраста это может быть мяч, мячик или шарик.

Сказанное выше предопределяет актуальность нового **раздела упражнений по тренировке окуломоторной функции**:

16. Ползание на животе.

17. Ползание по-пластунски.

18. Ползание на низких четвереньках (с опорой на предплечья и голени).

19. Ползание на средних четвереньках (с опорой на кисти и голени).

20. Ползание на высоких четвереньках (с опорой на кисти и стопы).

Во временном и возрастном аспектах упражнения в ползании перекрёстным способом должны выполняться первыми, в более раннем возрасте, в начале каждого тренинга, т.е. предшествовать упражнениям в слежении за быстро перемещающимся предметом, представленным ниже:

16. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения со стандартным мячом на месте.

17. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения с теннисным мячиком на месте.

18. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения с теннисным шариком на месте.

19. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения с мячом, мячиком и шариком в движении (с предсказуемой траекторией движения предмета).

20. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения с мячом, мячиком и шариком в движении (с непредсказуемой траекторией движения предмета).

21. Вестибулярно-зрительно-опорные упражнения с мячом, мячиком и шариком в движении (с предсказуемой и непредсказуемой траекторией движения предмета) на сложной (рельефной, неустойчивой, переменной опоре).

Отдельно следует остановиться на упражнениях с использованием биологической обратной связи (БОС) на основе применения информационно-компьютерных технологий (ИКТ). На этом этапе коррекции производится **полная интеграция** деятельности всех внешних и внутренних входов постуральной системы апломба. Удачным примером такого типа тренингов с детьми следует признать **стабилометрию**, основанную на применении компьютерного стабิโลграфа “Стабилан-01” с соответствующим программным обеспечением, позволяющим более мотивированно и эффективно формировать постуральные механизмы у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Перечислим хотя бы основные возможности такого тренирующего программного обеспечения [5]:

Основными средствами обучения в этом направлении являются **компьютерные стабิโลграфические игры**, в которых выполняются определённые двигательные действия, обеспечивающие произвольное перемещение центра давления (ЦД) в том или ином направлении. Именно в процессе такой игры ребёнок с постуральным дефицитом учится осмысленно управлять положением ЦД тела, тренируя функцию равновесия.

Игра “Мячики”. Цель игры – обучение сохранению равновесия при произвольном перемещении ЦД с максимальной амплитудой (в направлении границы опорной площади стоп). Ребёнок должен

совместить проекцию ЦД, представленную на экране курсором (в виде крестика) с целью в виде мячика, а затем перенести пойманный мяч в одну из трех корзинок, отмеченную желтым цветом. В случае правильного выполнения задания (двигательного действия) игрок получает 1 балл, в случае неправильного (попадание в другую корзинку) начисляется один штрафной балл. Время выполнения двигательного действия произвольное, в пределах двухминутного интервала общего времени игры. После выполнения задания (правильного или неправильного) на экране возникает следующая игровая ситуация, для решения которой необходимо предпринять аналогичное двигательное действие. Положение мячика меняется в случайной последовательности и может быть обозначено в любой точке верхней части экрана (и соответственно передней части платформы), часто по периметру опорной площади стоп. Для совмещения с ним проекции ЦД ребёнку необходимо плавно переносить вес тела с одной ноги на другую, на носки обеих ног и отдельно на носок каждой, в зависимости от игровой ситуации. Корзинки расположены стационарно, в нижней части экрана (соответственно в задней части платформы), также на границе опорной площади стоп. Для попадания в них мячика вес тела должен смещаться на пятку каждой ноги или двух вместе в зависимости от положения корзинки желтого цвета.

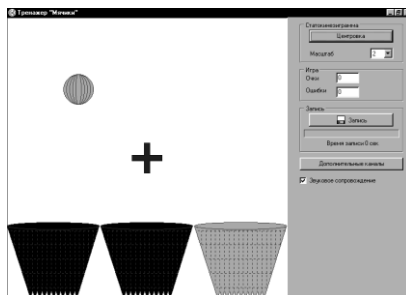


Рис. 1. Фрагмент игры “Мячики”

Степень сложности данного игрового задания можно менять посредством увеличения или уменьшения чувствительности курсора к высокочастотным колебаниям ЦД. Успешность выполнения задания определяется по общему количеству набранных баллов и допущенных ошибок. Игра проводится в течение 2 минут.

Игра “Фигурки по кресту”. Цель игры – обучение ребёнка равномерному распределению веса на обе ноги. По условиям игры ребёнок должен выбрать из четырех возможных фигур, расположенных по периметру экрана на продольной и поперечной осях, цель в виде мячика. Затем совместить с ней проекцию ЦД, обозначенную крестиком, и перенести мячик в корзинку, находящуюся в геометрическом центре

экрана (соответствующем оптимальному положению ЦД играющего). При правильном выполнении задания ребёнок получает 1 балл. Попадание в корзинку любой другой фигуры, кроме мячика, засчитывается как ошибка, за что начисляется штрафной балл. Амплитуда смещения ЦД в этой игре значительно меньше, чем в предыдущей, и ограничивается только переднезадним и латеральным направлениями движения ЦД. Для выполнения двигательного задания подопечный должен перемещать вес тела только с одной ноги на другую и с пяток на носки обеих ног. Для совмещения проекции ЦД с целью, расположенной в переднезаднем направлении (на оси У), большой должен распределять равномерно вес тела на обе ноги. Заключительной частью каждого двигательного действия, предпринимаемого в процессе игры, является возвращение проекции ЦД в центральное положение, что требует равномерного распределения веса тела большого на обе ноги. Уровень сложности игрового задания может меняться посредством увеличения или уменьшения чувствительности курсора к высокочастотным колебаниям ЦД. Время игры составляет 2 минуты. Успешность обучения оценивается по количеству набранных баллов.

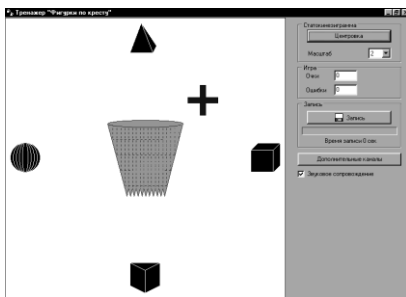


Рис. 2. Фрагмент игры “Фигурки по кресту”

Игра “Октаэдр”. Цель игры – тренировка точности произвольного перемещения ЦД по заданной траектории и удержания проекции ЦД в определенном положении. По условиям игры ребёнок должен перемещать ЦД, обозначенный курсором в виде квадратика, по траектории, задаваемой перемещающейся мишенью, с минимальными отклонениями. В первом случае (радиальный “Октаэдр”) – из геометрического центра в переднезаднем, боковом и диагональном направлениях (по радиусам), каждый раз возвращаясь в центр. Во втором случае (кольцевой “Октаэдр”) мишень движется по заданной окружности.

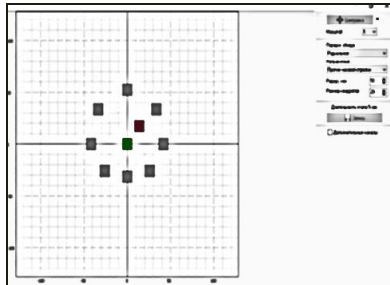


Рис. 3. Фрагмент игры "Октаэдр"

В процессе перемещения ЦД должен фиксироваться и оставаться в течение определенного времени в квадратах, расположенных на окружности. Данная игра требует большой точности межмышечной координации во время фиксации позы в течение нескольких секунд в крайнем неустойчивом положении. Уровень сложности игрового задания зависит от величины окружности и длительности времени удержания мишени в отмеченном положении. Время и радиус окружности задается инструктором в зависимости от двигательных возможностей ребёнка. Успешность действий оценивается по количеству совпадений реальной траектории ЦД с предлагаемым маршрутом. Время данной игры произвольное.

Игра "Кубики". Цель игры – обучение произвольному перемещению ЦД с максимальной амплитудой в сагиттальном (переднезаднем) направлении. Компьютерная стабیلграфическая игра "Кубики" является аналогом компьютерной игры "Тетрис". По условиям игры ребёнок должен, перемещая вес тела в переднем направлении, "захватывать", посредством наложения проекции ЦД, кубики, находящиеся в верхней части экрана (соответственно в передней части платформы). Затем нужно переместить кубики в нижнюю часть экрана (соответственно, заднюю часть платформы), и выстроить из них ряд. За каждый выстроенный ряд ребёнок получает 10 баллов. Уровень сложности игрового задания может меняться посредством увеличения или уменьшения чувствительности курсора к высокочастотным колебаниям ЦД. Время игры составляет 2 минуты. Успешность обучения оценивается по количеству набранных баллов.



Рис. 4. Фрагмент игры "Кубики"

Игра “Бабочка”. Цель игры – тренировка точности и быстроты регуляции вертикальной позы в ответ на изменение ее положения. По условиям игры подопечный должен совмещать проекцию ЦД, представленную на экране в виде “паука” с мишенью в виде “бабочки”. За каждую пойманную бабочку начисляется один балл. “Бабочка” перемещается с постепенно возрастающей скоростью по всей площади экрана (соответствующей опорной площади стоп), меняя свое положение в случайной последовательности, вне зависимости от того, правильно или неправильно было выполнено предыдущее двигательное действие. Выполнение задания требует быстрого принятия решения об изменении позы в ответ на изменение положения мишени. Поэтому с помощью данной игры у ребёнка тренируется быстрота позных реакций, обеспечивающих равновесие тела. Уровень сложности игрового задания может меняться посредством увеличения или уменьшения чувствительности курсора к высокочастотным колебаниям ЦД. Время игры составляет 2 минуты. Успешность обучения оценивается по количеству набранных баллов.

Игры “Фигурки” и “Три мячика” являются более сложными аналогами игры “МЯЧИКИ”. Цель игр – обучение сохранению равновесия путем произвольного перемещения ЦД с большей точностью в условиях повышенной концентрации внимания.

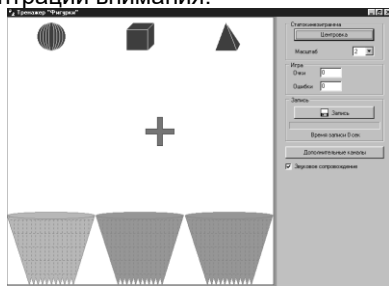


Рис. 5. Фрагмент игры “Фигурки”

По условиям игры ребёнок должен выбрать одну цель из трех, совместить проекцию ЦД, представленную на экране курсором в виде крестика, с целью в виде мячика, а затем перенести пойманную цель в одну из трех корзинок, отмеченную желтым цветом. Далее правила игр такие же, как в игре “Мячики”. Игры требуют повышенной концентрации внимания и точности исполнения перемещения ЦД.

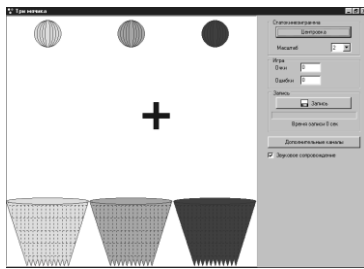


Рис. 6. Фрагмент гри "Три м'ячика"

Следует заметить, что сам по себе комплекс (блок) тех или иных физических упражнений не способен решать поставленные коррекционные задачи. Для более эффективной методической реализации процесса формирования механизмов равновесия у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо введение нового, более ёмкого понятия – **постуральный двигательно-игровой режим**, под которым подразумевается **интегрированный набор соответствующих физических упражнений, выполняемых в строго заданной последовательности по определённой методике с использованием специальной предметно-пространственной среды (включая тренажёры) на основе сюжетной двигательно-игровой деятельности детей.**

В завершение статьи сформулируем предварительные **выводы**:

1. При выборе средств формирования постуральных механизмов у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо руководствоваться филогенетическим принципом, отражённым в логике становления всех функциональных систем ребёнка в период раннего онтогенеза.

2. Данный методологический подход предопределил классификацию средств формирования постуральных механизмов у данного контингента детей: вестибулярные упражнения, вестибулярно-зрительные упражнения, вестибулярно-зрительно-опорновыпрямительные упражнения, вестибулярно-зрительно-опорные (подарные) упражнения.

3. Сформированную базу для реализации постуральных механизмов сохранения динамической устойчивости тела ребёнка целесообразно дополнить комплексом интеграционных упражнений с биологической обратной связью на основе использования информационно-компьютерных технологий на базе применения стаблогографа "Стабилан – 01".

Перспективы дальнейших изысканий в данной области лежат в плоскости расширения арсенала упражнений по каждому из вышеперечисленных разделов, а также поиска оптимальных сочетаний этих упражнений как между собой, так и во взаимодействии с методикой биологической обратной связи с применением компьютерной стаблогографии.

Литература

1. Барановская Е.Н. Формирование установочных поз и ходьбы у детей дошкольного и младшего школьного возраста с детским церебральным параличом: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Е.Н. Барановская. – М., 2013. – 181 с.:ил.
2. Бочков П.Н. Модель формирования поструральных механизмов у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами коррекционного физического воспитания. Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В.Н. Карамзіна. – Випуск 44: збірник наукових праць. – Харків: вид-во ХНУ ім. В.Н. Карамзіна, 2019. – С 24 – 33.
3. Гурулёва Т.Г. Воспитание координационных способностей в спортивно-оздоровительных группах детей 6 – 7 лет : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.Г. Гурулёва. – Улан-Удэ, 2006. – 150 с. : ил.
4. Мога Н.Д., Бочков П.Н. Принципы формирования поструральных механизмов у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Весті БДПУ (Серія 1), 2018. – №4 – С. 6-12
5. Руденко С.А. Развитие способности к равновесию у детей 6 – 7 лет : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / С.А. Руденко. – С.– Пб, 1999. – 247 с. : ил.
6. Уханёва Е.В. Организация физического воспитания детей раннего возраста на основе развития функции равновесия : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / Е.В. Уханёва.– С.–Пб, 2002. – 172 с.
7. Черникова Л.А. Методики диагностики и тренировки функции равновесия на основе компьютерного стабильноанализатора с биологической обратной связью “Стабилан-01” в неврологии. Пособие для врачей. – М.: 2007. – 50 с.

References

1. Baranovskaia E.N. (2013) *Formyrovanye ustanovochnykh poz y khodby u detei doshkolnoho y mladsheho shkolnoho vozrasta s detskim tserebralnym paralychom: dys.* [Formed installation poses and moves in children of preschool and primary school age with cerebral palsy] kand. ped. nauk : 13.00.04 / – 181 s. : yl. [in Russian].
2. Bochkov P.N. (2019) *Model formyrovanyia posturalnykh mekhanyzmov u detei s narushenyiamy oporno-dvyhatelnoho apparata sredstvamy korrektsyonnoho fizycheskoho vospytania.* [The model of formations of postural mechanisms of children, violations of children, support-two-guard devices of remedial physical education]. Kharkiv: vyd-vo KhNU [in Ukrainian].
3. Hurulëva T.H. (2006) *Vospytanye koordynatsyonnykh sposobnostei v sportyvno-ozdorovytelnykh hruppakh detei 6 – 7 let* [Educated coordination abilities in sports and fitness groups of children 6-7 years old]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / – Ulan-Udë, – 150 s. : yl. [in Russian].
4. Moha N.D., Bochkov P.N. (2018) *Pryntsypy formyrovanyia posturalnykh mekhanyzmov u detei s narushenyiamy oporno-dvyhatelnoho apparata* [Printsypy formation of postural mechanisms in children with impaired support-two-production apparatus] // *Vestsi BDPU (Serıya 1)*,. – №4 – S. 3-10 [in Belarus].
5. Rudenko S.A. (1999) *Razvytye sposobnosti k ravnovesiyu u detei 6 – 7 let* [Developmental balance abilities in children 6–7 years old] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / – S.– Pb, – 247 s. : yl. [in Russian].
6. U Khanëva E.V. (2002) *Orhanyzatsıya fizycheskoho vospytania detei ranneho vozrasta na osnove razvytyia funktsyy ravnovesıya* [Organization of physical education for younger children based on the development of equality functions]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. / – S.–Pb,. – 172 s. [in Russian].
7. Chernykova L.A. (2007) *Metodyky dyahnostyky y trenyrovky funktsyy ravnovesıya na osnove kompiuternoho stabyloanalyzatora s byolohycheskoı obratnoi svıazıu “Stabylan-01” v nevrolohyy.* [Methods of diagnostics and training of the function

of equality based on a computer stabilizer with the biological feedback "Stabilan-01" in neurology]. Posobyе dlia vrachei. – Moskva:[in Russian].

АННОТАЦИЯ

В статье исследовалась проблема использования основных средств формирования и коррекции постуральных механизмов у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Прежде всего это относится к средствам физического воспитания, т.е. специальным упражнениям, выполняемым ребёнком самостоятельно или под руководством педагога. За основу подбора и систематизации упражнений был взят онтогенетический принцип последовательного формирования биологических систем организма ребёнка, входящих в состав постуральной системы апломба (вестибулярной, зрительной, проприоцептивной, подарной и окулomotorной). Именно на основе этой онтогенетически predetermined последовательности созревания необходимых структур системы равновесия и были подобраны и классифицированы разделы коррекционных физических упражнений, направленных на целенаправленное развитие и коррекцию функции равновесия у детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями. К их числу были отнесены следующие разделы: вестибулярные упражнения без зрительного контроля, вестибулярно-зрительные упражнения, вестибулярно-зрительно-опорно-выпрямительные упражнения, вестибулярно-зрительно-проприоцептивно-опорные упражнения и упражнения для тренировки окулomotorной функции. В классификации средств развития и коррекции функции равновесия у дошкольников был применён принцип амплификации, когда к каждой предыдущей в онтогенетическом смысле функции постурального апломба прибавлялась следующая, более совершенная и так далее до полной интеграции упражнений, отражающих тренинг всех пяти каналов постуральной системы апломба ребёнка. Для улучшения функции равновесия ребёнка далее эти упражнения можно формировать в специально организованные постуральные режимы в зависимости от особенностей постурального дефицита у отдельного ребёнка или типологической подгруппы детей. Особенное внимание в статье уделено стабилметрическому тренингу на основе биологической обратной связи в процессе реализации соответствующих тренирующих игр с применением стабилметрической платформы "Стабилан". Именно эта завершающая фаза тренинга функции равновесия позволяет максимально эффективно интегрировать деятельность всех пяти каналов постуральной системы апломба для обеспечения стабильной динамической устойчивости ребёнка.

Ключевые слова: физические упражнения, постуральный механизм, коррекция, постуральный двигательный режим, дошкольники.

УДК 373.2.015.31:808.54

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-146-155

The using of melodeclamation for the development of preschool children's creative abilities

Використання мелодекламації для розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку

Oleksander Volkov,
Doctor of Philosophy, Professor

Олександр Волков,
доктор філософських наук,
професор

orcid.org/0000-0001-7773-2523

alex.seng333@gmail.com

*Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University,*

*Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

✉ 20 Hetmanska Street,
Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

✉ вул. Гетьманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312

Original manuscript received March 17, 2019

Revised manuscript accepted April 12, 2019

ABSTRACT

The article substantiates the use of group melodeclamation for the development of creative abilities of children of preschool age. The interpretation of the concept of melodeclamation, as well as the conditionality of melodeclamation, expressiveness of speech and artistic word is revealed. It highlights the meaning of the gesture for the development of expressive pronunciation and the advantages of group verse reading. We consider the forms of interaction between the leader and the children in the classroom. The main tasks are indicated when working on melodeclamation: expanding the range of voices, improving articulation, forming an answer to the conductor's gesture, mastering the technique of interpretation.

Extension of the range of voice involves the use of artistic tactics, which is accompanied by the pronunciation of words at different altitudes. This principle is used in the technique of melodeclamation. Improvement of articulation is carried out when working on an algorithm and artistic tactics. The formation of the echo of the conductor's gesture is due to the task for children to repeat the gestures of the teacher in the process of melodeclamation. In the gestures shows the height of speech, dynamics, speech stroke, metric features and tempo. Learning the technique of interpretation is an obligatory part of the work on the quality of melodeclamation. The teacher constantly asks to change the nature, to read the poem in a different way. In doing so, he gives different examples of interpretation. In this way, he induces the mastery of the technique of children's improvisation throughout the course of study. Improvisation has a collective character, so every child can participate in it. Availability of improvisation is a prerequisite for the development of the creative potential of children. They have the opportunity to reveal their abilities.

The role of understanding the artistic image to work on technical skills is revealed. The main goals are identified, namely, the development of expressiveness of speech technology, as well as such tasks as changing the direction of the melody of speech, correct articulation of vowels and consonants, forming the ability to play strong

and weak parts, mastering dynamics and strokes, translating the originality of drama, mastering the plasticity of gesture voice shaping.

Keywords: *melodeclamation, group reading, expressiveness of speech, articulation, gesture.*

Вступ. В умовах масового виховання в закладах дошкільної освіти, коли у виконанні пісень беруть участь діти, які не мають розвинуеного слуху, інтонують фальшиво, використання мелодекламації надає можливість реалізувати їм свої творчі здібності і сформувати художній смак. Основна її перевага полягає в можливості зосередити увагу на висоті інтонування слова, відповідно осмислити його виразність. Це дуже важливо, оскільки освоєння вірша дуже часто закінчується проголошенням його тексту як сукупності окремих слів, значення яких не розуміється, коли основна мета – вивчити його напам'ять якомога швидше, то як наслідок, виразна сторона не береться до уваги. Тому читання вірша є більш-менш чітким його промовлянням, найчастіше монотонним й одноманітним.

Природно, такий результат викликає невдоволення не лише в дорослих, а й у дітей, які процес його вивчення розглядають як підневільну працю, що приносить страждання. Більш того, заздалегідь відомо, що його результати будуть не дуже переконливими, якщо не сказати, негативними. Тому ставлення до віршів у дітей різко негативне, воно викликає невдоволення і роздратування. Якщо взяти до уваги, що читання віршів призначається для святкових заходів, то воно перетворюється в "катування" і завдає дитині екзистенціальну рану. Справді, на святі радісний настрій, а дитина повинна страждати, оскільки прочитано вірш монотонно і несвідомо. Як наслідок, формується страх перед сценою, скутість на публіці, невміння зв'язно висловлювати свої думки.

Значення художнього читання, як доводить Т. Атрошенко, в тому, що воно є одним з найулюбленіших способів самовираження маленької дитини, оскільки вона відбувається в організованих формах та просто за ініціативою дітей, поза спеціальними заняттями (Атрошенко, 2015 : 13). Мелодекламація, як його різновид за Г. Олійником, передбачає вказівку на напрямок висоти проголошення, фіксування цезур (Олійник, 2011 : 115). Це здійснюється за допомогою використання диригентського жесту, який включає в себе показ висоти звуку, ритму, темпу, цезур тощо. Саме такий варіант мелодекламації включає в себе методика музично-співочого виховання Д. Огороднова, яка, як зазначає С. Багнюк, має психотерапевтичний ефект (Багнюк).

Щодо використання цієї методики в дитячому садку Д. Даниліна зазначає, що завдяки координації, вдосконаленню голосового апарату, рухів людини, її внутрішньої системи управління і стеження формується людина з новими, значно кращими здібностями не тільки до творчості, але й до життєдіяльності взагалі (Даниліна). Наведемо також опис мелодекламації музичного керівника "Дошкільного навчального закладу № 1 Берізка": "Мелодекламація – це синтез поезії, музики і руху, що допомагає дошкільнику краще відчутти красу поетичного слова, музичного матеріалу, а так реалізуватися через пластику рухів" (Детский сад). Автор

зазначає, що мелодекламації можна використовувати в музичній діяльності як фрагмент заняття, в ігровій ситуації вихователями груп, на святкових ранках і розвагах, вдома з батьками, а так само в самостійній ігровій діяльності. При цьому спектр застосування мелодекламації багатий і різноманітний, дуже важливо при цьому заохочувати дитячу творчість та ініціативність.

Мета статті – розкрити можливість використання мелодекламації за методикою Д. Огороднова в закладі дошкільної освіти.

Методи і методики дослідження. При розгляді літератури з музикознавства, досвіду використання методики музично-співучого виховання Д. Огороднова виявлено доцільність застосування її на музичних заняттях у закладах дошкільної освіти такими дослідниками, як С. Багнюк і Д. Даніліна. Однак перспективи та актуальність її використання вивчена недостатньо. Для виконання завдання використані теоретичні методи, а саме: інтерпретаційно-аналітичний метод, порівняльно-історичний та діалектичний аналіз, моделювання та передбачення.

Результати та дискусії. Мелодекламація – це єдність декламації й музики як елементів цілісного спектаклю – набула поширення в мелодрамі періоду класицизму (Ж.-Ж. Руссо, Й. Бенда) й отримала розвиток у період пізнього романтизму (З. Фібіх). У мелодрамі мелодекламація є технічним прийомом одночасного об'єднання вимови тексту і музики як концертного жанру. А. Ольшанська звертає увагу на те, що вона є важливим елементом при виконанні давньої трагедії, де текст вимовлявся з інструментальним супроводом (Ольшанська, 2015).

Згадаймо музичну риторику XIV-XVIII ст., згідно з правилами якої композитор при створенні музичного твору використовував прийнятні мелодійні звучання (риторичні фігури), що позначали певні смисли, переживання, предмети і події (Захарова, 1983). Вони були відомі, передавалися від покоління до покоління, що в значній мірі полегшувало як створення музичного твору, так і його сприйняття. Їх наявність пояснює величезну кількість музичних творів композиторів цих століть, оскільки вони склалися з них, а від їх творця вимагалися тільки майстерність і талант.

Однак у XIX ст. ця традиція вичерпала себе, тому кількість музичних творів композиторів різко скоротилася. Справа в тому, що на зміну музичній риторичній фігурі прийшла не відома музично-риторична, а інтонація, яку необхідно створити, осмислити, слухачі мали виявити, зрозуміти, як вона розвивається. У зв'язку з цим варто звернути увагу на теорію музичної інтонації Б. Асаф'єва, який показав, що в її основі лежать мовні інтонації, тому аналіз музичних творів передбачає їх виявлення і розвитку (Асаф'єв, 1971).

Мелодекламація – єдність двох видів мистецтв (музичного і словесного). Як вид музичного мистецтва вона є декламацією під супроводом оркестру, ансамблю або якогось музичного інструмента. Найбільш яскраво вона втілювалася в музично-театральних жанрах першої третини XX ст. у творах І. Стравінського, А. Онеггера, К. Орфа (Логунова, 2015).

Мелодекламацією також прийнято вважати одну з технік читання

літературного тексту як словесної дії. Цей термін вказує на інтонаційне багатство поетичного твору. Тоді за своїм значенням його можна вжити як тотожний з терміном “виразне читання”, що позначає також засіб формування майбутнього філолога (Симоненкова, 2013). Як вказує Л. Іщенко, виразне читання є найважливішою формою навчання дітей рідної мови (Іщенко, 2013), тож у цій ситуації її можна розглядати як техніку художнього читання. При навчанні дітей виразному читанню проблемою визначення і фіксування мелодики словесного тексту. Її своєрідність можна позначити в тексті за допомогою певної сукупності знаків (стрілки, скісні риси), а їх втілення реалізується тільки за допомогою спостереження і вимагає додаткового коментаря.

Метою використання мелодекламації є *розвинене мовлення, що відрізняється багатими інтонаціями, чітким членуванням і структуруванням тексту, розкішною динамікою, розмаїттям звуковисоти і темпів, тембровою пишнотою*. Це актуально, оскільки, за Т. Симоненковою, емоційно образна виразність мовлення особистості знаходить своє виявлення в дотриманні таких специфічних особливостей, як а) необхідність урахування загальної тональності мовлення змісту того, що озвучується: іронічної, радісної, скептичної, обурливої, жартівливої тощо; б) дотримання різнобічної манери відтворення мовлення різних жанрів; в) ілюстрування розбіжностей у манері мовлення різних дійових осіб (Симоненкова, 2013 : 158).

З цією думкою погоджуються О. Вартик і О. Леонтєва, які зазначають, що інтонація – це ритміко-мелодійний лад мови, що відбиває інтелектуальний та емоційно-вольовий її аспекти в послідовних змінах висоти тону, сили й тривалості звучання, а також тембру голосу, яка не існує ізольовано, а взаємодіє з логіко-емоційним змістом і лексико-граматичною будовою речення, на основі якої вона функціонує (Вартик, 2015).

Окреслені засоби художньої виразності є не тільки мовними, а й музичними. Головне, що *об'єднує музичну і словесну мову, – це мелодика*, але якщо в музиці вона має абсолютну висоту, то в словесній – відносну. Тому словесну мову, яка має яскраву мелодійну лінію, називають мелодекламацією, відповідно, підготовка читця передбачає освоєння її техніки, а в співі використовується для оволодіння вокальною технікою.

Щось подібне робить професійний читець, коли починає вивчати вірш, виявляє інтонації і смисли, висловлені поетом, відповідно, виразні засоби, за допомогою яких можна їх показати яскраво і зрозуміло, таким чином, щоб читання і сприйняття вірша приносило художню насолоду. Саме таку роботу повинен виконати музичний керівник на занятті.

Практично мелодекламація є *виконання групою дітей вірша під диригентський жест керівника*, за допомогою якого показується висота проголошення, ритм, динаміка, темп і метрика. Він керує груповим читанням подібно до того, як диригент хоровим колективом. Відмінністю є ретельний показ висоти проголошення і ритму читання. Звичайно, при читанні вірша відсутнє точне фіксування висоти звуку, а замість цього звучить сукупність тонів приблизної висоти. Саме вони утворюють мелодійну лінію, в якій кожен

з кластерів складається з декількох звуків різної висоти. За умови уваги до зниження і підвищення висоти звучання під час читання відбувається подолання монотонності й неосмислених проголошень. Дитина вже не намагається болісно згадати, яке буде наступне слово, оскільки воно артикулюється педагогом, який звертає увагу не на те, *що вимовляється*, а як *вимовляється*. Тому, навіть якщо текст вивчено напам'ять, це не означає, що зрозуміло його зміст під час виразного читання.

Не випадково в середовищі музикантів-професіоналів існує думка, що знання музичного твору напам'ять – це тільки вихідний пункт для його осмислення. Ця думка має безпосереднє відношення до мелодекламації. Якщо дитина вивчила вірш напам'ять і прочитала його, це не означає, що вона виявила сенс, який імпліцитно присутній в ньому, пережила його й отримала естетичну насолоду. Тому в практиці мелодекламації постійно знаходяться декілька віршів, до яких повертаються не для того, щоб повторити, а виявити нові смисли, інакше інтерпретувати. Звичайно, при індивідуальній формі занять читців таке завдання є основним. Проте групова форма мелодекламації – не перешкода для цієї роботи, оскільки група в цьому випадку виступає як один читець, а проголошенням слів керує диригентський жест.

Саме таким чином побудована робота над вимовлянням словесного тексту в методиці музично-співочого виховання Д. Огороднова. Її використання у вокальному вихованні виконує кілька завдань : розвиток співочого діапазону (1), робота над артикуляцією (2), вишкіл сприйняття диригентського жесту (3), навчання техніці інтерпретації з допомогою виявлення інтонаційної виразності та її виконавського втілення (4).

Д. Огороднов велике значення приділяє єдності вимовляння звуків і руху жестів, тому рухи голосового апарату (перш за все артикуляція) в поєднанні з рухами рук і представляють так званий “моторний стрижень емоцій” і в співі, і в мові, що стосується й артикуляції (Огороднов, 1994). Науковець звертає увагу на важливість узгодженості рухів рук і співочого (мовного) апарату, яка “одухотворяє” творчу діяльність. Відповідно автор радить не нехтувати рухами на заняттях, ретельно працювати над їх якістю, підкреслює, що вони повинні бути чіткими, невимушеними, красивими, виконуватися легко і з задоволенням; відповідно, наполягає на необхідності послідовного освоєння рухів і їх комбінування, використанні системи з мінімальним кроком.

Адресуємося до його аналізу вдосконалення мовного інтонування та руху : “У міру оволодіння технікою тактування і жестикуляції, а також управління власним голосом діти досягають найтоншого вгадування, а отже, і збігу (відповідності) відтінків мовної інтонації й характеру рухів. На цьому етапі слід включити в роботу імпровізацію художнього читання віршів – колективну декламацію за вільним диригентським жестом педагога або одного з дітей. Слід пропонувати читати так само вірші з різними образними або “рольовими” завданнями. Наприклад: прочитати драматично, прочитати комічно. Або : “Як би це прочитав гордий

(хвалько, боягуз)?” Ці вельми цікаві завдання розвивають артистизм учнів” (Огороднов, 1994). Підтримуючи наведені вище поради автора методики, С. Багнюк на прикладі її використання на заняттях у дитячому садочку зазначає, що точно координовані рухи рук з голосом, відповідність їх ступеню музичного розвитку вдосконалюють нервово-м'язовий апарат дитини, координацію рухів, дають можливість відчути активну і вільну музичну дію, нерозривно пов'язану з творчістю (Багнюк).

Вирішення *першого завдання передбачає поступове поширення діапазону голосу*, починаючи з використання невеликого до значного, куди включається низький і високий реєстри. Дитина при читанні зазвичай їх не використовує, а обмежується тільки найбільш зручною теситурою, в якій голос не напружується. Проблема в тому, що діти не знають можливості свого голосу, тим часом як вони досить великі й різноманітні, тому діапазон голосу слід розвивати. Призначення керівника полягає в тому, щоб відкривати можливості не тільки середнього, але низького і високого реєстрів, виховувати плановірно і системно потребу в їх використанні. Це можливо з допомогою завдання на декламацію слів-антонімів, з використанням художнього тактування, коли слова промовляються на різній висоті. При цьому ставиться завдання охопити якомога більший реєстр голосу на кульмінації. Потім цей прийом використовується при мелодичному читанні віршів.

Друге, не менш важливе, завдання – це робота над артикуляцією, в першу чергу, проголошенням голосних, оскільки це сприяє розвитку тембру голосу. Для цього керівник її показує, а діти – повторюють, виступаючи в ролі дзеркала, в якому відбивається артикуляція педагога. Цю ситуацію можна розглядати як один із проявів життєдіяльності дитини в стадії дзеркала, на яку звернув увагу Ж. Лакан, досліджуючи своєрідність раннього дитячого сприйняття, але вже у сфері художньої творчості. У цій стадії особливості артикуляції освоюються за допомогою наслідування. Ефективність навчання визначається поглядом керівника, який бачить недосконалість артикуляції і виправляє її. Своєрідність навчальної ситуації визначається творчими завданнями, які ставляться перед дітьми. Безумовно, робота над артикуляцією голосних у мелодекламації має на меті розвиток тембрових властивостей голосу. Важливу роль про цьому мають вокальний алгоритм, що передбачає роботу над артикуляцією основних голосних, а саме “У”, “О” та “А”. Послідовна праця над артикуляцією “У” дозволяє використовувати грудні резонатори і призводить до збагачення тембру голосу. Голосному “У” протистоїть артикуляція “О” і “А”, при цьому “О” артикулюється більш глибоко, а “А”, навпаки, світло і відкрито. Постійне протиставлення різної артикуляції призводить до злиття їх тембрового забарвлення. Вдосконалення артикуляції приголосних здійснюється при роботі над атакою звуку з допомогою вокального алгоритму, а також при художньому тактуванні.

Третє завдання полягає у **формуванні відголосу на диригентський жест**. Воно обумовлене тим, що читання вірша відбувається в колективній формі, при цьому жести педагога повторюються

дітьми. Тим самим вони освоюють диригентську техніку і з часом самі стають перед групою дітей як керівники. За допомогою жестів показується відносна висота проголошення слова, а також напрямок мелодійної лінії, крім того, ритмічний малюнок, метричні особливості, темп проголошення, штрихи, тривалості звучання складів, цезури і, звичайно, артикуляція. Звернемо увагу, що все позначене фактично є в поєднанні засобами музичної виразності. Дитина повторює жести керівника, вчиться співвідносити їх не тільки із засобами виразності, але і з тим, як з їх допомогою можна втілити художній образ вірша, а за допомогою жесту управляти звучанням голосу. При співвіднесенні зі словом жести стають осмисленими і виразними. Крім того, використання жесту допомагає дітям стати емоційно розкутими, розкрити сферу їх переживань, виявити й зробити доступною для спостереження. Його характер безпосередньо впливає на використання можливостей голосу, в першу чергу, тембру.

На цьому прикладі стає зрозумілим перевага танцю, в якому рух тіла є основним виразним засобом. Звичайно, головним “знаряддям” виявляються руки, а корпус використовується тільки частково, рух ніг відсутній. Однак слід мати на увазі, що рухи рук у танці є важливим виразним засобом. Тому робота над пластикою жесту необхідна під час мелодекламації. Жест повинен бути найрізноманітнішим: м’яким і жорстким, плавним і гострим, легким і важким, грубим і ніжним – усе залежить від своєрідності образу, який у ньому виражається. Те, що показується в жесті, виражається голосом: захоплення і печаль, загроза і скарга, вимога і розчулення тощо. Мабуть, головна вимога – він відображає лінію розвитку, цезури, зупинки, кульмінації і каденції.

З третього завдання логічно випливає *четверте – навчання техніці інтерпретації*, яка вирішується протягом декількох років у результаті розв’язання конкретних художніх завдань. Необхідно опанувати навичкою цілісного бачення драматургії вірша, залучення необхідних виразних засобів, схоплювання структури формування, а саме, місцевих і загальних кульмінацій і наступних за ними спадів. Відзначимо, що створення інтерпретацій, як правило, є імпровізацією, підстава для якої – інтуїтивне розуміння художніх образів і їх зміна. Досвід інтерпретації формується з перших уроків. Учитель показує декілька варіантів прочитання вірша. При цьому джерелом є зміна трактування художнього образу. Це завдання – обов’язкове у всіх формах вокальної роботи, до якої фактично відноситься і мелодекламація.

Імпровізація постійно застосовується на заняттях, в іншому випадку читання вірша перетворюється в заучування готових штампів, що нудно і не виправдовує себе. Це школа розвитку художнього мислення, в рамках якої діти привчаються творити. Тому за одним прочитанням, навіть якщо воно дуже переконливе і яскраве, йде інше. При цьому навіть найуспішніше відкидається, і на зміну йому приходять нове. Це вічний пошук і вдосконалення, невпинне оновлення, прояв фантазії, отже, розвиток художнього смаку.

Нову інтерпретацію фактично неможливо передбачити і пояснити її

виникнення, вона з'являється спонтанно як заперечення вже відомого. При цьому поле можливостей для її створення фактично нескінченно – це вигадка самих дітей. Безумовно, що участь у творчому процесі захоплює, окриляє дитину. Дітей приваблює те, що через розуміння художнього твору можна показати і висловити себе. Рухи рук необхідні для того, щоб показати своє бачення художнього образу – показати висоту вимови, напрямок руху, ритм, темп тощо. Звичайно, пройде дуже тривалий час, коли дитина зможе керувати читанням інших дітей, освоїть таємниці розкриття смислів. Для цього педагог спонукає до творчості за допомогою створення власних інтерпретацій.

Висновки. Освоєння техніки мелодекламації створює передумови до перетворення розучування вірша на творчий процес, оскільки, щоб правильно вимовити слово, необхідно прояснити його зміст, виявити його інтонаційне походження, а потім освоїти кілька варіантів його прочитання. У цьому контексті слово і музика мають загальні джерела – це інтонація, в якій виражається усвідомленість переживання: радість і страждання, торжество і печаль, піднесений стан або буденний, заперечення або схвалення тощо. Це можливо, оскільки виразне читання віршів відбувається в колективній формі, і кожен з дітей бере в ньому участь. Її відмінність від хорového виконання: вона не передбачає наявності розвинутого музичного слуху і точного інтонування; по відношенню до індивідуальної форми читання віршів: проголошення слів управляється за допомогою диригентського жесту. Організаційні переваги групової мелодекламації дозволяють розвивати художній смак у процесі практичної інтерпретації віршів. При цьому діти, повторюючи жести керівника, навчаються управляти колективним читанням віршів. Освоєння технічних навичок виразного читання, зокрема, зміна напрямку мелодики, втілення своєрідності темпу, метру і ритму, штрихів, артикуляції пояснюється необхідністю втілити своєрідність художнього образу.

Перспективними для подальшого дослідження вважаємо питання практичного впровадження методики вокально-співочого виховання Д. Огороднова в програму музичного виховання дошкільників, а також визначення критеріїв якості методичної підготовки майбутніх вихователів.

Література

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. / Б. В. Асафьев. – Ленинград : Музыка, 1971. – 376 с.
2. Атрошенко Т. О. Розвиток художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в ДНЗ / Т. О. Атрошенко // Науковий вісник Мукачівського державного університету. – 2015. Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 2 (2). – С.9-14.
3. Багнюк С. П. Опыт применения методики Д. Е. Огороднова как системы общего оздоровления организма в условиях современной общеобразовательной школы / С. П. Багнюк. Режим доступу : <http://www.ampp.ru/files/Bagnuk.pdf>.
4. Вартик О. П. Виразне читання : Навчально-методичні рекомендації / О. П. Вартик, О. О. Леонтьєва. – Тирасполь, 2015. – 128 с.
5. Данилина Д. Р. Музыкально-певческое воспитание детей по методике Д. Е. Огороднова [Електронний ресурс] / Д. Р. Данилина. Режим доступу : <https://infourok.ru/muzikalnopevcheskoe-vospitanie-detey-po-metodike-de-ogorodnova-2860527.html>

6. Детский сад № 1 “Березка” [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://profhelp.net/2515747/>
7. Захарова О. Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII века / О. Захарова. – Москва : Музыка, 1983. – 77 с.
8. Климова К. Я. Основы культуры і техніки мовлення : Навчальний посібник. 2-е вид. / К. Я. Климова. – Київ : Ліра-К, 2006. – 240 с.
9. Логунова Д. В. Декламация в музыкально-сценических произведениях 30-х гг. XX века : автореферат ... канд. искусствоведения. 17.00.02 / Д. В. Логунова. – Новосибирск, 2015. – 23 с.
10. Навчання дітей дошкільного віку рідної мови : Укл. Л. В. Іщенко. – Умань : ПП “Жовтий”, 2013. – 138 с.
11. Огороднов Д. Е. Методика комплексного музыкально-певческого воспитания и программа как методика воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры [Електронний ресурс] / Д. Е. Огороднов. Режим доступу : <https://edu.tatar.ru/upload/images/files/ogorodnov.pdf>. – Москва, 1994.
12. Олійник Г. А. Виразне читання. Основи теорії : Посібник для учителя / Г. А. Олійник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 224 с.
13. Ольшанская А. В. Русская мелодекламация (Серебряный век). дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / А. В. Ольшанская. – Москва, 2015. – 298 с.
14. Симоненкова Т. П. Інтонаційна виразність усного мовлення особистості як показник загальної мовної культури / Т. П. Симоненкова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 8. Філологічні науки (мовознавство). Вип. 5. – 2013. – С. 156-161.

References

1. Asafev B. V. (1971). *Muzykalnaya forma kak process* [Musical form as a process], 2-e izd. Leningrad : Muzyka. 376 s. [in Russian].
2. Atroshenko T. O. (2015). *Rozvitok hudozhno-movlennyyevoyi diyalnosti ditej doshkilnogo viku v DNZ* [Development of artistic and speech activity of children of preschool age in the dance school]. *Naukovij visnik Mukachivskogo derzhavnogo universitetu. Seriya «Pedagogika ta psihologiya». Vypusk 2 (2).* S.9-14 [in Ukrainian].
3. Bagnyuk S. P. *Opyt primeneniya metodiki D. E. Ogorodnova kak sistemy obshego ozdorovleniya organizma v usloviyah sovremennoj obsheobrazovatelnoj shkoly* [The experience of using the technique D. E. Ogorodnova as a system of general body health in the conditions of modern secondary school]. URL : <http://www.ampp.ru/files/Bagnuk.pdf>. [in Russian].
4. Vartik O. P., Leontyeva O. O. (2015). *Virazne chitannya* [Expressive reading] : Navchalno-metodichni rekomendaciyi. Tiraspol. 128 s. [in Ukrainian].
5. Danilina D. R. *Muzykalno-pevcheskoe vospitanie detej po metodike D. E. Ogorodnova* [Musical and singing education of children according to the method D. E. Ogorodnova]. URL : <https://infourok.ru/muzikalnopevcheskoe-vospitanie-detey-po-metodike-de-ogorodnova-2860527.html> [in Russian].
6. Detskij sad № 1 “Berezka” [Kindergarten № 1 “Birch”]. URL : <https://profhelp.net/2515747/> [in Russian].
7. Zaharova O. (1983). *Ritorika i zapadnoevropejskaya muzyka XVII – pervoj poloviny XVIII veka* [Rhetoric and Western European music of the XVII – first half of the XVIII century]. Moskva: Muzyka. 77 s. [in Russian].
8. Klimova K. Ya. (2006). *Osnovi kulturi i tehniki movlennya* [Fundamentals of Culture and Speech Technology] : Navchalnij posibnik. 2-e vid. Kyiv : Lira-K. 240 s. [in Ukrainian].
9. Logunova D. V. (2015). *Deklamaciya v muzykalno-scenicheskijh proizvedenijah 30-h gg. XX veka* [Reclamation in the musical-stage works of the 30-s of the twentieth century] : avtoreferat ... kand. iskusstvovedeniya. 17.00.02. Novosibirsk. 23 s. [in Russian].

10. *Navchannyya ditej doshkilnogo viku ridnoyi movi* [Teaching preschool children of the native language]: Ukl. L. V. Ishenko (2013). Uman: PP "Zhovtij". 138 s. [in Ukrainian].
11. Ogorodnov D. E. (1994). *Metodika kompleksnogo muzykalno-pevcheskogo vospitaniya i programma kak metodika vospitaniya vokalno-rechevoj i emotsionalno-dvigatel'noj kultury* [Methods of integrated musical and vocal education and the program as a method of education vocal-speech and emotional-motor culture]. Moskva. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/images/files/ogorodnov.pdf>. [in Russian].
12. Olijnik G. A. (2011). *Virazne chitannya. Osnovi teoriiy* [Expressive reading. Fundamentals of the theory]: Posibnik dlya uchitelya. Ternopil: Navchalna kniga – Bogdan. 224 s. [in Ukrainian].
13. Olshanskaya A. V. (2015). *Russkaya melodeklamatsiya (Serebryanyi vek)* [Russian melodeclamation (Silver Age)]. dis. ... kand. iskusstvovedeniya: 17.00.02. Moskva. 298 s. [in Russian].
14. Simonenkova T. P. (2013). *Intonatsijna viraznist usnogo movlennya osobistosti yak pokaznik zagalnoy i movnoyi kulturi* [Intonational expressiveness of the oral speech of the individual as an indicator of the general linguistic culture]. Naukovij chasopis NPU im. M. P. Dragomanova. Ser. 8. Filologichni nauki (movoznavstvo). Vip. 5. S. 156-161 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовується використання групової мелодекламації в розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Виявляється трактування поняття мелодекламації, а також обумовленість її, виразності мовлення та художнього слова. Висвітлюється значення жесту для розвитку виразності вимови і переваги групового читання віршів. Розглядаються форми взаємодії керівника і дітей на заняттях. Позначаються основні завдання при роботі над мелодекламацією: розширення діапазону голосу, вдосконалення артикуляції, формування відповіді на диригентський жест, освоєння техніки інтерпретації.

Розширення діапазону голосу передбачає використання художнього тактування, яке супроводжується промовлянням слів на різній висоті. Цей принцип використовується в техніці мелодекламації. Вдосконалення артикуляції здійснюється при роботі над алгоритмом та художньому тактуванні. Формування відголосу на диригентський жест обумовлено завданням для дітей повторювати жести педагога в процесі мелодекламації. У жестах показується висота мовлення, динаміка, штрихи, метричні особливості та темп. Навчання техніці інтерпретації є обов'язковою складовою роботи над якістю мелодекламації. Педагог постійно ставить завдання змінити характер, прочитати вірш по-іншому. При цьому він дає різноманітні зразки інтерпретації. Таким чином він спонукає до оволодіння технікою імпровізації дітей протягом всього навчання. Імпровізація має колективний характер, тому прийняти участь в ній може кожна дитина. Доступність імпровізації є передумовою для розвитку творчого потенціалу дітей. Вони мають можливість розкрити свої здібності.

Розкривається роль розуміння художнього образу для роботи над технічними навичками. Виявляються основні цілі, а саме розвиток техніки виразності мовлення, а також такі завдання, як зміна напрямку мелодики мови, правильна артикуляція голосних і приголосних, формування вміння виконання сильних і слабких часток, освоєння динаміки і штрихів, втілення своєрідності драматургії, оволодіння пластикою жесту, формування тембру голосу.

Ключові слова: мелодекламація, групове читання, виразність мовлення, артикуляція, жест.

УДК 373.2.015.31:78:39

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-156-166

The folklore activity improvisation in musical education of senior preschool children

Импровизация фольклорной деятельности в музыкальном воспитании старших дошкольников

Tetyana Lisovskaya,

Candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-5593-6821>

ta.lisovska@gmail.com

*Mykolaiv V.O. Sukhomlynsky National
University*

✉ 24 Nicholskaya St.,
Mykolaiv (Ukraine), 54030

Татьяна Лисовская,

кандидат педагогических наук,
доцент

*Николаевский национальный
университет*

им. В.А. Сухомлинского
✉ ул. Никольская, 24
г. Николаев, 54030

Original manuscript received January 27, 2019

Revised manuscript accepted April 24, 2019

ABSTRACT

The article deals with the problem of senior preschool children musical education by means of folk improvisation, which is necessary for the formation of spirituality, morality of young citizens and the solution of national values issues. In modern conditions, the problems of humanization of society, revival of national spirituality, and the formation of a harmonious personality are acute in Ukraine. In solving these problems, a significant role belongs to the level of aesthetic human culture, its involvement in artistic life, that is a powerful factor in the formation of the sensual world of personality. Using creative potential of art, in particular music, one can really enrich the inner world of a person; contribute to the reformation of his spiritual orientations.

Music has a powerful influence on the child's inner world; it affects child's feelings, excite the little listener, causes corresponding reactions, acquaints with national traditions, customs and ceremonies, beliefs, culture, and carries to the beautiful. The works of musical art deeply penetrate into the soul of a young child, forming an interest in highly artistic music. Vivid musical works that reflect the world of beautiful and versatile feelings of personality, can cause emotional response, influencing the aesthetic perceptions. Meeting the musical and aesthetic culture of peoples positively affects the formation of aesthetic judgments, assessments, the attitude of children of the senior preschool age to the knowledge of themselves, man, society, art.

Proceeding from the depths of Ukrainian history, musical folklore has a peculiar "code" of the Ukrainian nation, which was carefully transmitted from generation to generation. Vivid imagery of the folk tunes music language, their performance, containing elements of improvisation, play, dance, recitation, colorful costumes make them accessible for understanding and performance by children of preschool age. The study of the peculiarities and pedagogical possibilities of Ukrainian folk music proves that it is an interesting, simple and accessible musical material for perception, and is a unique means of forming musical improvisation abilities in preschool age.

Key words: *game activity, musical improvisation, spiritual and cultural values.*

Вступление. В современных условиях национальная система образования предусматривает широкое использование народной педагогики, культуры, устного народного творчества, в частности фольклора как средства эстетического воспитания. Ученые (Г. Волков, В. Кузьменко и другие) отмечают, что народный фольклор – это универсальная педагогическая система, в которой тысячелетия народного опыта уже отобрали самые естественные и необходимые формы развития музыкальных способностей, логического и образного мышления, трудовых навыков и эстетических идеалов (Кузьменко).

Обращение в настоящее время к фольклору как средству художественно-эстетического развития ребенка не случайно. Передовые педагоги-исследователи всех времен (П. Блонский, Я. Каменский, Л. Толстой, К. Ушинский и др.) говорили о значении народной культуры в воспитании ребенка, о ее роли в духовном развитии детей. Сегодня в системе дошкольного образования и воспитания эти задачи выдвигаются на первый план. В их решении большая роль принадлежит музыкально-эстетическому воспитанию детей, которое не может полноценно осуществиться без такого важного компонента, как народная культура. Многогранность народной культуры связана с различными вариантами теоретического определения фольклора, что нашло отражение в дискуссионных обсуждениях этого вопроса. Подтверждением тому может быть 1982 год, когда в ЮНЕСКО правительственные эксперты из различных стран специально занимались вопросами определения фольклора, но не могли выработать единого мнения. Причина, по которой определение фольклора, остается предметом дискуссии, очевидно, кроется в размытости границ этого понятия. Само слово “фольклор” имеет несколько значений в переводе. Его принято толковать как “народную” мудрость, и подразумевает оно чаще народное творчество.

С научной позиции фольклор рассматривается как особая сфера бытия народа, проявление его духовно материальной культуры.

Методы и методики исследования. По мнению Б. Асафьева, фольклор – это научное наблюдение и исследование народной жизни, быта, нравов, искусства (Асафьев, 1987:78). Использование фольклора в контексте этнопедагогики раскрывали Г. Сковорода, К. Ушинский, А. Духнович, И. Франко, Б. Гринченко, Г. Волков, В. Сухомлинский, М. Стельмахович, Ю. Ступак и др. Касались использования народного творчества на определенных этапах и направлениях образовательного процесса в своих исследованиях С. Домбровский, Г. Иванюк, А. Ростовский, В. Хрущ, Н. Соломко, Г. Сутрина, Н. Чернуха и др.

В отечественной фольклористике нет единого мнения относительно содержания термина “фольклор”. Так, ученые определяют: “фольклор как одну из самых продолжительных и комплексных систем духовной жизни народа, тесно связанную с народным бытом (как отдельной системой), литературой (которая, в конце концов, образовалась из фольклора и сохраняет с ним тесную связь на всех

етапах своего развития) и т. д.” (Мишанич, 1993).

В последние годы в общественном сознании утверждается мысль, что развитие художественной и музыкальной культуры народа связано, прежде всего, с сохранением его нравственных основ. Поэтому наблюдается активное стремление к возрождению фольклора. Его следует рассматривать не как застывшее явление прошлого, а как живой источник современной самобытной культуры.

Значительное влияние на развитие украинской культуры имел Г. Сковорода. Его стихи, притчи, песни, басни, диалоги и трактаты проникнуто духом украинского народа. Из них узнаем о традициях, обычаях, быте украинцев в прошлом.

Автор считал, что у детей нужно воспитывать чувство кровной связи с родным народом, чтобы они осознавали себя его частицей. Для этого нужно давать детям знания об истории родного края, его культуре, языке, обычаях, образе жизни (Сковорода, 1961).

Народная мудрость стала одним из важнейших источников педагогического творчества В. Сухомлинского, педагогика которого ориентирована на воспитание у детей и молодежи преданности к своей стране, любви к родной матери, отцу, родных, уважения к старшим, к людям труда, усердия в работе и тому подобное. В своих трудах, а также в процессе практической образовательной работы В. Сухомлинский использовал жемчужины народного творчества – сказки, пословицы, легенды, приметы, юмористические этюды и миниатюры (Богуш, 2012).

В частности, о необходимости изучения фольклора писал известный украинский педагог XIX в. А. Духнович [Коркишко, 2004:60], а по мнению Г. Ващенко, украинская народная песня всегда имела огромное влияние на формирование характера украинского народа. “В песне музыка объединяется со словом, и когда слово, в первую очередь, действует на сознание человека, вызывает у него мысли и представления, то музыка прежде всего действует на чувства и влияние ее доходит до глубины подсознательного. Когда музыка и слово объединяются в песне, то они охватывают своим влиянием все существо человека. Поэтому-то человек в песне изливает свои радости и горе”. Согласно выводам Г. Ващенко, особенно большое влияние на душу человека имеет народная песня, которая связывает современные и прошлые поколения (Ващенко, 2001).

Современные ученые (А. Богуш, В. Кононенко, В. Кузь, А. Марушкевич, Е. Монке, Ю. Руденко и др.) отмечают, что украинское устное народное творчество наиболее часто используемый источник воспитания, обучения и развлечения детей. Любимым фольклорным жанром для детей, конечно же, есть сказки, которые пришли к нам из глубокой древности. По мнению А. Богуш, фольклор – одно из основных средств морально-этического воспитания, это народное творчество, в котором художественное отображение действительности осуществляется в словесно-музыкально-хореографических формах коллективного народного творчества, показывает жизнь и быт людей.

Автор считает, что “дети, воспитанные на фольклоре, в основном являются чувствительными к художественно-образным словам... развитие ребенка вне фольклора только в пределах базового общения.... тормозит развитие духовного начала, содержит опасность закрепления подсознательной ориентации уже с детства преимущественно на удовлетворение утилитарных нужд” (Богуш, 2012).

Результаты и дискуссии. Термин «детский фольклор» вошел в научный обиход в 20-е годы XX века. Исследователи детского фольклора расходились в мнениях по вопросу, что же включает в себя эта область.

Г. Виноградов – крупнейший исследователь детского фольклора, считал, что это понятие подразумевает как творчество взрослых для детей (колыбельные песни, потешки, прибаутки, сказки и т. д.), так и традиционное детское творчество (песенки, дразнилки, считалки и т. д.). В настоящее время особых разногласий по этому вопросу нет. Принято считать, что детский фольклор включает в себя все жанры и виды народного творчества, которые так или иначе бытуют среди детей и соответствуют их возрастным особенностям.

Детский фольклор – совокупность образцов устного народного творчества, которая состоит из классических и современных фольклорных форм, функционирует в детской среде или выполняется специально для детей. Общеизвестно, что детский фольклор является полифункциональным, поэтому он сознательно передается от взрослых детям, или усваивается в детской среде стихийно.

Понятно, что детский фольклор, с одной стороны, отражает своеобразие местного социума, в котором формируется и развивается личность, а с другой – формирует и воспитывает его на уровне свободных педагогических воздействий и “естественного культурного фона”.

Накопленные за многие годы материалы по детскому музыкальному фольклору, идеи передовых педагогов и исследователей всех времен (П. Блонский, Я. Каменский, И. Песталоцци, Л. Толстой, К. Ушинский и др.), а также актуальные проблемы воспитания и образования подрастающего поколения подтверждают большую значимость использования фольклора в эстетическом воспитании детей, составной частью которого является музыкальное воспитание дошкольников. В настоящее время вопросы определения места фольклора в музыкальном воспитании детей, и поиска методов и приемов его использования в педагогическом процессе не утратили своей актуальности. Обращаясь к народной культуре, как к источнику воспитания, каждый педагог найдет для себя благодатную почву для формирования и развития у детей различных качеств: интеллектуальных, нравственных, эстетических. Синкретичная природа фольклора, включающая в себя различные виды искусства (музыку, танец, поэзию), дает богатейший материал для музыкального воспитания дошкольников.

Полноценное музыкально-эстетическое воспитание на основе фольклора не может осуществиться без привлечения познавательного,

художественного, нравственного развития детей. Знакомясь с образцами народной музыки, дети включаются в процесс познавательного развития. У них расширяются представления о народной жизни, народных традициях, причинах их возникновения и бытования. В свою очередь, знакомство с народными традициями невозможно без обращения к семейным традициям украинского народа, выделением иерархии семьи, роли мужчины, женщины, детей их взаимоотношениям, что служит прекрасной основой нравственного воспитания детей.

Использование музыкального фольклора как средства музыкально-импровизационного развития детей соответствует основным педагогическим принципам: научности, оптимизации, доступности, интереса и увлеченности. Проверенные многовековой практикой этнопедагогические народные традиции являются прекрасной научной основой для воспитания и обучения подрастающего поколения. Обилие и разнообразие образцов народного искусства позволяют в каждом конкретном случае выбрать наиболее оптимальный вариант для обучения и воспитания. Созданные самим народом и для народа образцы народного творчества являются доступной основой для всестороннего развития детей. Поскольку произведения музыкального фольклора раньше, чем классическая музыка входят в жизнь ребенка и ближе соприкасаются с его эмоциональной сферой, то данный вид музыки дает в руки педагога большой выбор разнообразных средств для воспитания музыкально-творческих способностей детей. В целом детский музыкальный фольклор можно выделить в особый раздел народного творчества, основу которого составляет не только поэтическое слово, но и пение в сочетании с игрой на музыкальных инструментах. Он как результат своеобразного и оригинального детского мировосприятия, как элемент культуры сохраняется в человеке и живет с ним на протяжении всей жизни. Детские песни не только развивают музыкальный слух, память. Они дают наиболее полный выход эмоциональной энергии, темпераменту ребенка. Игровой момент, как основа детского музыкального фольклора, позволяет в ненавязчивой форме осваивать не только новый музыкальный материал, но и формировать личность, воспитывать и раскрывать лучшие стороны характера человека. Музыкальное сопровождение песен позволяет детям более полно охватить не только мелодическую красоту, но и услышать гармоническую основу, что является немаловажным элементом в развитии музыкальной образности

Для детей календарно-обрядовые песни являются источником познания исторического прошлого украинского народа. Они мелодичны, образны, невелики по объему, их содержание доступно для понимания, поэтому они легко запоминаются и усваиваются даже самыми маленькими. К таким произведениям относятся колядки, посевания, заклички, хороводные. Эта группа песен имеет сегодня хорошую сохранность не только текстуального характера, но и мелодического распева.

Привлечение детей в качестве участников народных праздников и обрядов, создание творческой атмосферы стимулирует интерес детей к музыкальной деятельности, делает ее более плодотворной.

Музыка – это искусство прямого и сильного эмоционального воздействия. Она носит творческий характер, включая в себя композиторскую, исполнительскую, слушательскую творческую деятельность, и представляет ни с чем не сравнимые возможности для музыкального развития дошкольников. До недавнего времени процесс обучения музыке и музыкальное воспитание в целом носили преимущественно репродуктивный характер, и лишь в последние годы музыкальная педагогика, психология обратились к детскому творчеству как к одному из ведущих методов воспитания.

Проблема музыкального воспитания и творческих способностей сложна и актуальна на современном этапе. Не случайно ее называют “проблемой века”, поскольку решение ее связано с вопросами общего развития и воспитания ребенка, со становлением его личности. Способность к творчеству – это то, что всегда было определяющим в самом феномене человека.

Анализ современной научной психолого-педагогической литературы показывает, что способности – это психологические особенности личности, от которых зависит приобретение знаний, умений и навыков; ядро способностей лежит в сложной функциональной системе высших психических функций человека; развитие способностей происходит в процессе деятельности, которая не может осуществиться без их наличия. Музыкальные способности являются частью художественных способностей. Наиболее важным и существенным проявлением музыкальных способностей является музыкальность. Основными музыкальными способностями принято считать: ладовое чувство; музыкально-слуховые представления; музыкально-ритмическое чувство; музыкальную память; психомоторные способности. Развитие музыкальных способностей обусловлено индивидуальными природными свойствами личности и наиболее эффективно протекает в ходе музыкального обучения, которое должно проходить в трех взаимосвязанных направлениях: интеллектуальном, эмоциональном и исполнительском. В старшем дошкольном возрасте отчетливо проявляется стремление к творчеству, самостоятельному решению поставленной задачи в музыкальной, театрализованной, словесной деятельности. У детей появляется оценочное отношение к творческим проявлениям, как своих сверстников, так и к своим собственным. В качестве формы музыкального воспитания на основе народного искусства, может служить фольклорная игра, в ходе которой происходит активное развитие основных музыкальных способностей (ладовое чувство, чувства метроритма, музыкально-слуховых представлений), а также формирование и развитие творческих способностей, таких как песенная и танцевальная импровизация.

Термин “импровизация” произошел от латинского “импровизус”, что

означає несподіваний, неочікуваний; це якість, притаманна природі людини. Музична наука визначає імпровізацію як одночасне створення і виконання музики без попередньої підготовки і відзначає, що «на протязі сотень років імпровізація являлась не тільки єдиною формою виконання, але і єдиним методом розвитку музичної форми» (Рунін, 1980). Імпровізація лежить в основі людського спілкування і, в сутності, більш властива людині, ніж діяльність за заздалегідь розробленою програмою. Для імпровізації характерно те, що створення музичної тканини і її впровадження збігаються в часі.

Сучасні дослідники музичної імпровізації характерними її ознаками вважають: безпосередність творчого висловлювання, демонстрацію віртуозної легкості володіння формотворчими і виконавчими прийомами, акцентують увагу на тому, що в імпровізації проявляється сутність особистості музиканта (Рунін, 1980), що навчання імпровізації – це одночасно і навчання створенню, і в її основі лежить принцип, реалізуючий несподіваний творчий імпульс безпосередньо в звуках, експромтом і одночасно в закінченій формі (Харькін, 1997). Якщо проаналізувати історію розвитку музичної імпровізації, (на прикладі фортепіанного, а внаслідок фортепіанного мистецтва) можна зробити висновок, що, незважаючи на належність імпровізації до генетично первинного виду мистецтва (об цьому свідчить музичний фольклор всіх народів), цьому виду мистецтва навчали спеціально, використовуючи методику навчання прогресивні ідеї вчителів майстерів-імпровізаторів.

Свого розквіту імпровізація досягла в творчості клавіристів XVII-XVIII століть. Характеризуючи природу і структурні особливості імпровізації, Б. Асаф'єв писав: "... В своєму історичному відкритті імпровізація – це одночасне поєднання двох творчих здібностей, створення музики в момент (в процесі) її виконання. Це мистецтво, яке не слід передбачати формальними схемами і з'єднує в собі видимі свободу висловлення ("вільність від схем") з несподіваністю в порівнянні ідей..." (Асаф'єв, 1987).

В музичній культурі імпровізація є специфічним явищем і представляє або як окремий вид мистецтва, або як важлива частина творчого процесу.

Імпровізаційність як характерна особливість народної музики сприяє такому виду діяльності дітей дошкільного віку, як імпровізація. Це проявляється раніше всього в тому, що дитина починає творити. В даному випадку важливо не тільки отримати результат (створення мелодії або пісеньки), але і безпосередній творчий процес, в якому розвиваються здібності і формуються творчі якості особистості. Імпровізаційність народних пісненькових ігор дозволяє ставити перед дітьми творчі завдання і надає можливість

ребенку быть соавтором и автором народного творчества. Ребенок в своем развитии проходит все ранние стадии, пережитые человечеством, поэтому музыкальные жанры фольклора на раннем этапе развития музыкальности ребенка усваиваются наиболее естественно и легко, тем более, что уже первые занятия народной музыкой дают возможность использовать различные звукосочетания, не заботясь о их консонировании. Именно это дает перспективу учить детей импровизировать, сочинять. Здесь педагогу помогает “элементарный” детский инструментарий, состоящий из старинных примитивных народных инструментов, мелодичных и легких для освоения. Характерно то, что народные жанры не требуют композиторских умений, чтобы переложить их на музыку. Дети сами легко и свободно кладут этот материал на музыку. Иначе говоря, элементарные формы фольклора дают простор творчеству детей, стимулируют их фантазию. Подобно тому, как народное творчество не знает деления на различные виды, так и дошкольники в процессе музыкального воспитания усваивают образцы фольклора в синтезе танца и песни, слова и действия. Исполнение народных песен предполагает органическую связь с элементами других видов искусств: поэзией, пантомимой, актёрской игрой и т. д. Это помогает детям выражать свои чувства не только через музыку, но и через движение.

Другая особенность музыкального песенного фольклора – органическая его связь с жизнью ребенка. Эта черта подмечена еще в прошлом веке отечественными фольклористами и педагогами П. Бессоновым, П. Шейн, Е. Водовозовой. Н. Ветлугина уточняет мысль фольклористов: “Своеобразие построения хороводов, плясок, игр под пение заключается в том, что оно как бы демонстрирует перед детьми разнообразные способы творческой деятельности: многие вариации движений, импровизация их в танце, изменения линии хороводов, различные приемы воплощения игровых образов. Вот почему насыщенность народным творчеством, как правило, украшает любую методику” (Ветлугина, 1968: 117).

Дух творчества и сотрудничества, возникающий в ходе импровизации, создает те положительные эмоции, которые являют собой благодатную почву для развития и активизации всех творческих начал ребенка. Народное музыкальное творчество, вводимое в занятия с дошкольниками, становится необходимой основой для формирования их духовного мира. Атмосфера увлеченности народными песнями, играми создает условия для проявления творческого начала. Дети становятся творцами–музыкантами, творцами–поэтами, как бы заново создающими для себя и для других поэтично–музыкальное произведение. При этом ребенок самостоятельно добывает знания и возвращается к истокам народного искусства.

Выводы. Таким образом, украинские народные песни, танцы, игры, сказки, музыкальные жанры детского фольклора – все это составляет питательную основу для развития эстетической культуры дошкольника, развивает музыкально–поэтический вкус, пробуждает

импровизационные способности.

Практика работы с дошкольниками в Украине показывает, что дети 5-6 лет способны к сочинению песни и очень любят импровизировать небольшие мотивы, ответные фразы на предложенные слова и созданные ритмические рисунки.

Детский музыкальный фольклор помогает каждому ребенку быстро запомнить и репродуцировать композиционное построение музыкального произведения. Сначала – веселых песенок–потешек и колыбельных песен, впоследствии – разнообразных шуточных игр, скороговорок, считалок, закличек, небылиц и т. п., которыми взрослые постоянно сопровождают любые моменты повседневной жизни маленького ребенка, с использованием ритмических движений, детских музыкальных инструментов, игрушек, надолго запоминаются, производят на детей разные музыкальные впечатления, развивают музыкальные и творческие способности.

Творческий процесс вхождения в систему музыкального фольклора может быть значительно повышен при соблюдении таких педагогических условий как:

- создание в учреждении дошкольного образования фольклорной среды (оформление интерьера в группах, создание фольклорного уголка, создание фотовыставок и т. д.);
- создание традиций празднования народных праздников в учреждении дошкольного образования;
- активное сотворчество педагога и ребенка;
- практическое освоение музыкального материала путем проживания его через сюжет народной жизни.

Украинский детский музыкальный фольклор – это интересный, доступный многофункциональный материал для музыкального воспитания детей дошкольного возраста, суть которого заключается в предоставлении ребенку первых сведений о природной среде, передачи общественных, нравственных ценностей и культуры своего народа через простые формы фольклорного материала.

Литература

1. Асафьев Б.В. О народной музыке / Б.В. Асафьев. – Л.: 1987. – 247 с.
2. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К.: Вища школа, 2002. – 407 с.
3. Ващенко Г. Народна пісня і етнопедагогіка України / Г. Ващенко // Народна творчість та етнографія. – 2001. – № 1–2. – С. 30–60.
4. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
5. Дитячий фольклор : Народна творчість / [упор. Г.В. Довженок]. – К.: Дніпро, 1986. – 304с.
6. Коркішко О. Становлення патріотичного виховання в XIX – XX ст. (історичний аспект) / О. Коркішко // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 60–62.
7. Кузьменко В.В. Особливості виховання дітей в українській родині / В.В. Кузьменко [електронне видання] режим доступу: <http://www.socwd.uzgorod.ua>

/ articles /24.htm.

8. Мишанич С.В. Система жанрів в українському фольклорі / С.В. Мишанич // Українознавство : [посібник]. – К. : Зодіак-Еко, 1994. – 263с.

9. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Уч. пос. для вузов. – 3-е изд. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2009. – 400 с.

10. Рунин, Б.М. О психологии импровизации: Психология процесса художественного творчества / Рунин Б.М. – Л.: 1980. – 176с.

11. Сковорода Г.С. Твори : В 2 т. / Г.С. Сковорода. – К.: Радянський письменник, 1961. – Т. 1. – С. 16–211.

12. Харькин В.Н. Импровизация... Импровизация? Импровизация! / В.Н. Харькин. – М.: ИЧП "Издательство Магистр", 1997. – 288 с.

References

1. Asafev B., (1987). *O narodnoi muzyke* [About folk music] / B. Asafev. – L. :– 247 p. [in Russian]

2. Bohush A., Lysenko N. (2002). *Ukrainske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi*: [Ukrainian ethnography in preschool] Navch. posib. – 2-he vyd., pererobl. i dopov. – K.: Vyshcha shkola, – 407 p. [in Ukrainian]

3. Vashchenko H. (2001). *Narodna pisnia i etnopedagogika Ukrainy* / H. Vashchenko [Folk song and ethnopedagogy of Ukraine] // *Narodna tvorchoist ta etnografii*. — № 1–2. – PP. 30–60. [in Ukrainian]

4. Vetluhyna N. (1968). *Muzykalnoe razvytye rebenka* / N. Vetluhyna [Musical development of the child] – M.: Prosveshchentye, – 415 p. [in Russian]

5. (1986). *Dytiachyi folklor: Narodna tvorchoist* [Children's folklore: folk art] / [upor. H.V. Dovzhenok]. – K. : Dnipro, – 304p. [in Ukrainian]

6. Korkishko O. (2004). *Stanovlennia patriotychnoho vykhovannia v XIX – XX st. (istorychnyi aspekt)* / O. Korkishko [Formation of patriotic education in the nineteenth and twentieth centuries. (historical aspect)] // *Ridna shkola*. — № 2. – PP. 60–62. [in Ukrainian]

7. Kuzmenko V. *Osoblyvosti vykhovannia ditei v ukrainiskii rodyni* [Peculiarities of raising children in the Ukrainian family] / V. Kuzmenko [elektronne vydannia] rezhym dostupu: [access mode] <http://www.socwd.uzgorod.ua/articles24.htm>

8. Myshanych S. (1994). *Systema zhanriv v ukrainському folklori* / S.V. Myshanych [System of genres in Ukrainian folklore] // *Ukrainoznavstvo : [posibnyk]*. – K. : Zodiak-Eko, – 263p. [in Ukrainian]

9. Petrushyn V.Y. (2009). *Muzykalnaia psykholohyia: Uch. pos. dla vuzov* [Musical Psychology: manual for high schools] – 3-e yzd. – M.: Akademicheskyi Proekt; Haudeamus, – 400 p.

10. Runyn, B.M. *O psykholohyy ymprovizatsyy: Psykholohyia protsessa khudozhestvennoho tvorchestva* [About the psychology of improvisation: Psychology of the process of artistic creation] / Runyn B.M. – L.: 1980. – 176p.

11. Skovoroda H. (1961). *Tvory: [Works]* V 2 t. / H.S. Skovoroda. – K.: Radianskyi pismennyk, – T. 1. – PP. 16–211. [in Ukrainian]

12. Kharkyn V.N. (1997). *Ymprovizatsyia... Ymprovizatsyia? Ymprovizatsyia!* [Improvisation ... Improvisation? Improvisation!] / V.N. Kharkyn. – M.: YChP "Yzdatelstvo Mahystr", – 288 p.

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема музичного виховання старших дошкільників засобами фольклорної імпровізації, необхідні для формування духовності, моральності молодих громадян та вирішення питань національних

цінностей. У сучасних умовах в Україні гостро постають проблеми гуманізації суспільства, відродження національної духовності, становлення гармонійної особистості. У розв'язанні цих проблем вагому роль відіграє рівень естетичної культури людини, її залучення до мистецького життя – потужного чинника формування чуттєвого світу особистості. Використовуючи творчий потенціал мистецтва, зокрема музики, можна реально збагатити внутрішній світ людини, сприяти реформуванню її духовних орієнтирів.

Музика має потужний вплив на внутрішній світ дитини, безпосередньо діє на її почуття, хвилює маленького слухача, викликає відповідні реакції, ознайомлює з традиціями свого народу, звичаями й обрядами, віруванням, культурою, долучає до прекрасного. Твори музичного мистецтва глибоко проникають в душу маленької дитини, формують інтерес до високохудожньої музики. Яскраві музичні твори, які відображають світ прекрасного і різносторонніх почуттів особистості, здатні викликати емоційний відгук, що діє на естетичні сприйняття. Ознайомлення з музичною та естетичною культурою народів позитивно впливає на формування естетичних суджень, оцінок, ставлення дітей старшого дошкільного віку до пізнання себе, людини, суспільства, мистецтва.

Виходячи з глибин української історії, музичний фольклор несе в собі своєрідний “код” української нації, який бережно передавався з покоління до покоління. Яскрава образність музичної мови фольклорних наспівів, їх виконання, що містить елементи імпровізації, гри, танцю, декламації, барвисті костюми роблять їх доступними для розуміння і виконання дітьми дошкільного віку. Дослідження особливостей та педагогічних можливостей українського музичного фольклору доводить, що він, як цікавий, простий і доступний для сприймання музичний матеріал, є унікальним засобом формування музично-імпровізаційних здібностей у дошкільному віці.

Ключові слова: ігрова діяльність, музична імпровізація, духовно-культурні цінності.

УДК:376:37.015.3:616-07-053.4

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-167-175

Possibilities of myography in the diagnostics of children physical development of 1 – 3 years with spastic paresis forms

Возможности миографии в диагностике физического развития детей 1 – 3 лет со спастическими формами парезов

Nikolay Moga,

candidate of pedagogical sciences,
doctoral

<https://orcid.org/0000-0001-6463-9426>

moga2003@ukr.net

National Pedagogical Dragomanov
University

✉ 8 Turgeneva St., Kiev, 01054

Николай Мога,

кандидат педагогических наук,
докторант

Национальный педагогический
университет имени
М.П.Драгоманова

✉ ул. Тургеневская 8, г. Киев,
01054

Original manuscript received January 27, 2019

Revised manuscript accepted April 16, 2019

ABSTRACT

The article gives a general description of the methods for studying the characteristics of the spastic muscle state in humans. It is noted that the majority of the proposed methods are distinguished by a rather high degree of subjectivity, depending on the professional training of the diagnostician and the characteristics of the development of the musculoskeletal system of the subject. It emphasizes the need to find more accurate methods for studying the tonic state of the muscles during their spasticity. Particular attention is paid to myography as a high-tech instrumental method of assessing the functional state of the muscles. The initial sufficiently high accuracy of this method is noted in identifying features of the functioning of muscles in a state of rest and of measured tension in relation to adults. A more specific method of myographic research based on the use of the Myokom device is considered. The practical capabilities of this method were tested in the study of spastic muscles in children with central paresis of cerebral and spinal levels between the ages of 1 and 3 years. Testing of this technique revealed objective and subjective difficulties caused by the peculiarities of the psychophysical development of young children. This was especially true for babies with cerebral forms of spastic paresis and their specific mental status. It is recognized that in a pure form, this technique cannot be applied to children of the indicated contingent. Particular attention in the future should be paid to the search for possibilities of the adapted application of this universal method of studying muscles in young children with central spastic paresis.

Key words: *myography, myograph, muscle spasticity, young children, central paresis, diagnostics.*

Постановка проблеми. Исследованиям спастичности мышц у детей посвящено довольно много работ. Но часть из них [3] рассматривала только методы визуально-пальпаторного изучения состояния мышц, которые большинством специалистов признаются

достаточно субъективными и зависящими от многих факторов: прежде всего, опыта диагноста в данной методике, чувствительности его рук, состоянии кожи испытуемого, особенностей его подкожной жировой прослойки, степени эластичности кожи и т.д. К таким методикам можно отнести и методику мануального мышечного тестирования [1, 2], и модифицированную методику тонической диагностики [5]. Более точной следует признать миономерию [4; 7], осуществляемую при помощи специального мионометра, но есть известные сложности в приобретении этого относительно редкого и дорогого прибора для его использования в дошкольных образовательных организациях. Всё вышеизложенное определило актуальность настоящей статьи в направлении поиска возможностей применения миографии в диагностике особенностей физического развития детей раннего возраста со спастическими формами парезов.

Целью статьи является поиск оптимальных вариантов использования мионометрии на основе электромиографа “Миоком” в диагностике особенностей физического развития вышеназванной категории детей.

Изложение основного материала. Миография (электромиография) [7] – это метод, позволяющий исследовать биоэлектрическую активность мышц и нервов. Электромиография может преследовать одну из двух целей: установить точный диагноз (место поражения) либо проконтролировать эффективность терапии (коррекции). Показаниями к проведению исследований данным методом являются различные симптомы со стороны мышц: судороги, спазмы и мышечные подергивания; атрофия мышц (уменьшение её размеров); мышечная слабость, снижение тонуса. Как видим, сюда вполне может быть отнесена и имеющаяся у детей раннего возраста спастика мышц, патологическое повышение их тонуса.

С помощью специального прибора миографа удаётся определить уровень поражения нервной системы в целом и состояние отдельных групп мышц. Миография является единственным способом, который может установить точное место повреждения того или иного нерва, дать объективную информацию о причине паралича, атрофии мышц или повышенной нервной чувствительности. Миографию назначает только невролог в том случае, если у пациента есть жалобы на судороги, спазмы, подергивания или мышечную слабость. Кроме того, невролог может назначить этот метод для исследования активности сфинктера мочевого пузыря, паралича или ДЦП.

При проведении миографии подопечного усаживают в удобное кресло и к мышцам подключают электроды миографа. В зависимости от используемой модели аппарата, электроды фиксируются двумя способами: накожным, когда тонкие пластинки накладываются на исследуемую мышцу, и игольчатым, когда небольшая игла вводится в мышцу. Второй вариант более информативен, хотя и вызывает определённый дискомфорт. Всякое мышечное волокно сокращается за

счет происходящих в нем электрохимических реакций. Возникает электрический потенциал – он очень слаб, но миограф может многократно усилить его и вывести в виде кривой на экране компьютера.

Исследование проводится в положении, когда все мышцы максимально расслаблены, обычно в позе сидя в кресле или лёжа на кушетке. Нужно обнажить область тела, на которую будут помещены электроды. При игольчатой миографии врач протирает кожу спиртом и вводит игольчатый электрод. Снизу под кожу подкладывают второй электрод в виде металлической пластины. Сначала миограф регистрирует электрический потенциал мышечных волокон в покое, а затем мышцы должны быть активированы одним из трех способов:

- совершить движения или просто изометрически напрячь мышцу;
- вызвать рефлекс (например, коленный, при помощи удара молоточком);
- воздействовать на мышцу электрическим током, который заставляет её сокращаться. Для этого на кожу помещают еще одну пару электродов. Процедура безболезненна.

Накожные электроды представляют собой металлические пластинки. Их помещают на кожу в определенных местах. В остальном исследование проводится так же, как игольчатая миография.

Информация от электродов передается на миограф, преобразуется в график, после чего записывается на ленту, либо выводится на монитор компьютера и распечатывается. Расшифровка полученного результата дает представление, какие патологические изменения происходят в мышцах и нервах. Время проведения зависит от объемов исследования и колеблется в пределах 30 – 60 минут. Следует учитывать, что после миографии в течение некоторого времени могут быть болевые ощущения в мышцах, которые проходят сами по себе довольно быстро.

Противопоказаниями к миографии являются: поврежденная кожа (инфекционные заболевания, высыпания), установленный кардиостимулятор или тяжёлые нарушения ритма сердца, а также психические расстройства и эпилепсия, поскольку воздействие на мышцы в последнем случае может спровоцировать очередной приступ.

В отечественной и зарубежной практике можно выделить три основных вида электронейромиографии (ЭНМГ):

- **стимуляционная** (исследующая проводимость по нерву);
- **игольчатая** (исследующая состояние мышцы);
- **поверхностная** (исследующая разницу потенциалов между какими-либо частями тела или отдельного биоэвена).

Прежде всего необходимо определиться с целью применения миографического исследования. Способно ли будет оно ответить на стоящие перед исследователем конкретной проблемы вопросы? В нашем случае мы имеем дело со спастическим феноменом мышц у детей раннего возраста с центральными парезами лёгкой и средней степени выраженности. В этом плане нас могут интересовать следующие

аспекты данной проблемы:

- Особенности функционирования спастичных мышц у детей раннего возраста с центральными парезами в сравнении с их здоровыми сверстниками.

- Эффективность отдельных методов (методик) снижения гипертонуса мышц средствами коррекционного физического воспитания.

- Корреляция между снижением гипертонуса мышц и коррекцией имеющихся у ребёнка двигательных нарушений спастического характера.

- Оценка эффективности разработанной системы коррекции двигательных нарушений у данной категории детей.

В целом сформулированные задачи априори вполне по силам электронноймиографическому исследованию, если абстрагироваться от особенностей исследуемого контингента детей. Если же учитывать особенности детей раннего возраста, да ещё к тому же имеющих центральные парезы, то миографическое исследование необходимо адаптировать под данную категорию детей.

Прежде всего, мы будем вынуждены отказаться от игольчатой ЭМГ, поскольку малыши в данном возрасте весьма болезненно реагируют на подобные манипуляции с иглой на их теле. Таким образом в нашем арсенале остаются стимулирующая и поверхностная ЭНМГ.

Рассматривая способы активации мышц у испытуемого ребёнка раннего возраста, следует остановиться на наиболее оптимальных для этого вариантах – совершить определённое движение или просто изометрически напрячь мышцу. Из этих двух позиций, по всей видимости, необходимо расстаться с изометрическим напряжением, поскольку ребёнок до 3 лет (часто имеющий определённые психические проблемы) просто не сможет понять суть данного действия или всякий раз будет выполнять его по-разному. Вероятнее всего, **для стимулирования мышечного сокращения останется лишь выполнение определённого движения.** Поскольку нам важно будет сравнивать результаты ЭНМГ у всех детей между собой, желательно, чтобы в качестве стимулирующего выступало какое-либо **стандартное движение.** Для исследования особенностей мышечной деятельности верхних конечностей можно использовать вис на перекладине (упражнение “Висит груша”). А для аналогичного исследования ног взять, например, восхождение ребёнка на ступеньку определённой высоты (упражнение “Восхождение”). Это максимально стандартизирует тестовое задание и обеспечит равные условия при проведении электронноймиографического обследования всем участвующим в эксперименте детям.

Для проведения ЭНМГ нами использовался электромиограф “Миоком” (фото 1) в восьмиканальном варианте исполнения. Важным достоинством “Миокома” является использование активных электродов, что позволяет регистрировать сигнал при активных движениях. Исполнение 02 имеет внешнюю синхронизацию, предназначенную для

построения единой шкалы времени при проведении комплексных биомеханических исследований.

Комплекс предназначен для регистрации и последующей обработки на ПК гибяющих электромиограмм с целью определения их амплитудно-временных характеристик. Регистратор может применяться в различных областях медицинской и спортивной практики, требующих контроля мышечной активности для диагностики, реабилитации и тренинга.



Фото 1. Внешний вид прибора и его комплектующих

Регистрация электромиограммы – процесс изменения разности электрических потенциалов сокращающейся и расслабляющейся мышцы и ее элементов. Появление регистратора поверхностных электромиограмм, предусматривающих компьютерную обработку результатов, обеспечивает принципиально новые возможности исследования закономерностей функционирования скелетных мышц и управления их сегментарными и супраспинальными структурами, а также решения прикладных спортивных задач. Изобретение относится к медицине, а именно к способам электромиографической диагностики двигательных нарушений человека, и может быть использовано в неврологии, ортопедии, травматологии, нейрохирургии, спорте, физическом воспитании детей с особенностями развития.

Проведенные специалистами клинические апробационные наблюдения позволяют считать диагностику комплексом “Миоком” ценным диагностическим методом, позволяющим получить необходимую информацию об оптимальном выполнении двигательного акта человеком и координации мышц, участвующих в его реализации. Таким образом, комплекс “Миоком” прост и доступен для практического применения и обладает высокой эффективностью в диагностике причин, вызывающих динамические нарушения, и факторов, компенсирующих их, что имеет принципиально важное значение и для больных с хроническим болевым мышечным синдромом. Аппаратно-программный комплекс “Миоком” представлен в двух исполнениях: исполнение 1 с 4 каналами

регистрации электромиограмм и исполнение 2 с 8 каналами регистрации электромиограмм.

Технические характеристики комплекса “Миоком”: максимальное входное напряжение – 2 мВ; частотный диапазон входных сигналов (по уровню – 3 дБ) от 20 до 500 Гц; уровень внутренних шумов, приведенных ко входу – не более 0,3 мкВ эффективного значения; прибор обеспечивает выделение огибающих электромиограмм по каждому каналу; время усреднения огибающих электромиограммы – 10 мс; частота дискретизации в каждом канале – 200 Гц; разрядность аналого-цифрового преобразования – 16; прибор питается от USB-порта компьютера; при использовании программы STABMED2 обеспечивается наблюдение, запись и обработка сигналов огибающих электромиограмм.

Для использования аппаратно-программного комплекса “Миоком” требуется персональный компьютер. Требования к ПК: процессор AMD Sempron/Athlon/Phenom или Intel Celeron/Pentium/Core с частотой не менее 2200ГГц; оперативная память не менее 1024 Мб; жесткий диск не менее 120 Гб; звуковая карта, использующая стандартный кодек AC-97; видеокарта, рекомендуемая из серии NVidia GeForce (серия 7, 8, 9 или выше); наличие порта USB; пишущий DVD привод; операционная система Windows XP SP1, SP2, Windows Vista, Windows 7; лазерный принтер; монитор.

Следует обратить внимание на то, что при обследовании измеряется поверхностная интерференционная электромиограмма и для ее использования в расчете коэффициентов асимметрии необходима дополнительная обработка: интегрирование и усреднение. Полученный после такого преобразования сигнал называется среднеквадратическим. Принято считать [2], что среднеквадратическое значение (СКЗ) ЭМГ наиболее адекватно отражает уровень мышечного сокращения.

В АПК “МИОКОМ” операции интегрирования и усреднения полученных сигналов поверхностных ЭМГ выполняются аппаратно, выходные данные представляют собой СКЗ значения и поэтому они могут быть использованы для расчета коэффициентов асимметрии без дополнительной обработки. Далее по тексту под значениями электромиограммы будут пониматься ее СКЗ-значения.

Для регистрации электромиограмм используются четыре или восемь дифференциальных выносных датчика-усилителя, к которым с помощью кнопочного соединения крепятся одноразовые электроды на липкой основе, устанавливаемые на исследуемых мышцах. Это позволяет практически исключить сетевые наводки и трибоэффект, возникающий при движении кабелей отведений. На поверхности каждого электрода находится слой электропроводного геля. Между парами электродов фиксированное расстояние 20 мм. Используются электроды типа F3010 производства фирмы FIAB (Италия) или аналогичные им.

Таким образом, “МИОКОМ” обеспечивает регистрацию и вычисление СКЗ электромиограмм, которые в цифровом виде передаются в компьютер для визуализации и дальнейшей цифровой

обработки, результаты выводятся на экран монитора.

Кроме технических требований, предъявляемых к электромиографической аппаратуре, необходимо выполнить ряд обязательных правил, определяющих особенности организации и общие условия проведения исследования [1]:

- Необходимым условием успешности электромиографического обследования является обеспечение для пациента максимально удобного положения. Испытуемого усаживают в кресло с полуклупнутой спинкой, голову помещают на валик подголовника, руки – на подлокотники кресла.

- Существенное влияние на результаты исследования оказывает психическое состояние пациента. Непривычная обстановка, непонимание значения и сущности исследования могут способствовать появлению волнения, страха, растерянности и, как следствие этого, – повышению тонического напряжения мускулатуры. Поэтому предварительная подготовка пациента к электромиографическому обследованию обязательна. Пациенту необходимо объяснить безвредность этого обследования и его значение.

- Участки кожи, на которые будут наложены электроды, тщательно протирают ватой, смоченной спиртом. После установки электродов на “двигательные точки” необходимо сделать паузу длительностью 2 – 3 минуты, это необходимо для установления электрохимического равновесия в месте контакта электрода с кожей.

Нами была предпринята попытка электромиографического обследования детей раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений. В процессе практической апробации данной методики мы столкнулись с целым рядом объективных и субъективных трудностей. Прежде всего это относится к подопечным с церебральной формой спастических проявлений. Понятно, что психика этих детей имеет свои особенности в виде тревожности, излишней возбудимости, страхов. Это сразу затруднило наши попытки устроить ребёнка в определённое стандартное положение сидя в кресле с полу-откнутой спинкой. Малыши начинали тревожиться, активизировалась их спонтанная двигательная деятельность, они не могли находиться долго в неизменном статическом положении. Нами были апробированы другие варианты стандартного положения: лёжа на спине, лёжа на животе, животом на фитболе, – но на все перечисленные позы дети раннего возраста реагировали примерно одинаково – им было дискомфортно и они не могли удерживать данную позу необходимый отрезок времени, требуемый для полноценного обследования.

Естественно, что такое положение дел негативно сказывалось на тоническом состоянии мышц, увеличивая их возбуждение, что изначально искажало суть проводимого обследования. Учитывая специфику раннего возраста, объяснить детям суть проводимого обследования не представлялось возможным. Малышей всё равно беспокоила новизна ситуации, необходимость относительно долго

находиться в неподвижном состоянии и сам прибор с проводами, который вызывал дополнительную тревогу.

Последняя проблема усиливалась по мере того, как мы пытались подготавливать кожу детей для проведения миографического обследования, протирая кожу спиртом и укрепляя на двигательных точках специальные электроды. В этой ситуации усиливалась тревожность не только у детей раннего возраста с церебральными формами спастических двигательных нарушений, но и у детей со спинальными формами проявляющейся спастики, имеющих относительно сохранный психику.

Вероятнее всего, данный прибор и методика его использования изначально предназначались для обследования взрослых людей и не предусматривалось его применение в отношении детей, тем более раннего возраста, с указанными особенностями психофизического развития.

Выводы. Всё сказанное выше позволяет сделать предварительный вывод о невозможности прямого применения миографического исследования особенностей спастического состояния мышц у детей раннего возраста с помощью прибора “Миоком” без предварительной его адаптации и самой методики к психофизическим особенностям детей раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений.

Перспективы исследования в данном направлении видятся в поиске адаптированных вариантов использования миографии применительно к детям раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений на основе прибора “Миоком” или иных аппаратурных устройств.

Литература

1. Васильева Л.Ф. Основы мануального мышечного тестирования: Часть 1: Мышцы шеи и плечевого пояса. / Л.Ф. Васильева. – Москва : Роликс, 2010. – 108 с.
2. Васильева Л.Ф. Основы мануального мышечного тестирования: Часть 2: Мышцы туловища, таза и нижней конечности / Л.Ф. Васильева. – Москва : Роликс, 2010. – 98 с.
3. Иваничев Г.А. Мышечная боль. Миотонметрия. Тензоальгезиметрия / Г.А. Иваничев // Альтернативная медицина. – Казань, 2007. – №3 (12). – С. 12-17
4. Лебедеко И. Ю., Ибрагимов Т.И., Ряховский А.Н. Функциональные и аппаратурные методы исследования в стоматологии. Учебное пособие / И.Ю. Лебедеко, Т.И. Ибрагимов, А.Н. Ряховский. – Москва : ООО Медицинское информационное агентство, 2003. – 128 с.
5. Пат. 67269 Україна, МПК А61В5/00. Спосіб оцінки м'язового тону у дітей дошкільного віку / Беседа В.В., Романчук О.П., заявники та патентовласники: Беседа Володимир Вікторович, Романчук Олександр Петрович (UA) – № u201109526; заявл. 29.07.2011; опубл. 10.02.2012, Бюл. №3.
6. Рангайян Р.М. Анализ биомедицинских сигналов. Практический подход / Р.М. Райгайян. – Москва : Физматлит, 2007. – 440с.
7. <http://www.rista.ru/production/miomonitor/index.htm>

References

1. Vasileva L.F. (2010) *Osnovy manualnogo myshechnogo testirovaniya: Chast 1: Myshcy shei i plechevogo poyasa* [Basics of manual muscle testing: Part 1: The muscles of the neck and shoulder girdle]. Moskva : Roliks [in Russian].
2. Vasileva L.F. (2010) *Osnovy manualnogo myshechnogo testirovaniya: Chast 2: Myshcy tulovisha, taza i nizhnej konechnosti* [Basics of manual muscle testing: Part 2: Muscles of the trunk, pelvis and lower extremity]. Moskva : Roliks [in Russian].
3. Ivanichev G.A. (2017) *Myshechnaya bol. Miotonometriya. Tenzoalgezimetriya* [Muscle pain Myotonometry. Tensioalgesimetry], *Alternativnaya medicina – Alternative medicine*, №3 (12), 12-17 [in Russian].
4. Lebedenko I. Yu., Ibragimov T.I., Ryahovskij A.N. (2003) *Funkcionalnye i apparaturnye metody issledovaniya v stomatologii*. [Functional and instrumental research methods in dentistry]. Moskva : OOO Medicinskoe informacionnoe agentstvo [in Russian].
5. Byesyeda V.V., Romanchuk O.P. (2012) *Sposib otsinki m'yazovogo tonusu u ditej doshkolnogo viku* / [Sposib otsinki m'yazovogo tonus at the children of preschool age]. Pat. 67269 Ukraina, MPK A61V5/00 [in Ukrainian].
6. Rangajyan R.M. *Analiz biomeditsinskih signalov. Prakticheskij podhod* [Analysis of biomedical signals. Practical approach]. Moskva : Fizmatlit [in Russian].
7. <http://www.rista.ru/production/miomonitor/index.htm>

АННОТАЦИЯ

В статье даётся общая характеристика методов исследования особенностей спастического состояния мышц у человека. Отмечается, что большинство предлагаемых методов отличается довольно высокая степень субъективности, зависящая от профессиональной подготовки диагноста и особенностей развития скелетно-мышечной системы испытуемого. Подчёркивается необходимость поиска более точных методов исследования тонического состояния мышц при их спастичности. Особое внимание уделено миографии как высокотехнологичному инструментальному методу оценки функционального состояния мышц. Отмечается изначальная достаточно высокая точность данного метода в выявлении особенностей функционирования мышц в состоянии покоя и дозированной напряжённости в отношении взрослых лиц. Рассматривается более частная методика миографического исследования на основе применения прибора «Миоком». Проверены практические возможности данного метода в изучении спастических мышц у детей с центральными парезами церебрального и спинального уровня в возрасте от 1 до 3 лет. Апробация данной методики выявила объективные и субъективные трудности, вызванные особенностями психофизического развития детей раннего возраста. В особенности это касалось малышей с церебральными формами спастических парезов и их специфичным психическим статусом. Признано, что в чистом виде данная методика не может быть применена к детям указанного контингента. Особое внимание в перспективе должно быть уделено поиску возможностей адаптированного применения этой универсальной методики исследования мышц в отношении детей раннего возраста с центральными спастическими парезами.

Ключевые слова: миография, миограф, спастичность мышц, дети раннего возраста, центральные парезы, диагностика.

УДК 373.2.015.31:172.15 [:78 + 81]
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-176-186

Education of national-patriotic feelings of senior preschoolers by means of musical and speech activities

Виховання національно-патріотичних почуттів старших дошкільників засобами музично-мовленнєвої діяльності

Svitlana Teslenko,
teacher

Світлана Тесленко,
викладач

<https://orcid.org/0000-0003-3780-6641>
svetlanateslenko73@gmail.com

Mykolaiv V. O. Sukhomlinsky
National University

Миколаївський національний
університет імені
В. О. Сухомлинського

✉ 24 Nikolska St.,
Mykolaiv, 54030

✉ вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв,
54030

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 26, 2019

ABSTRACT

The article highlights the problem of the national-patriotic education of the younger generation. In the national-patriotic upbringing of children of senior preschool age, we understand the integrative quality of a subject that suggests an emotionally positive attitude towards oneself as an individual and towards Motherland, an active, responsible, conscious attitude towards native land, the desire to master the language as the main value of people, the ability to realize oneself as a part of the Ukrainian people. At the stage of preschool childhood, the emotional component plays a leading role, since these are emotions that mainly regulate the child's behavior and influence the formation of the intellectual sphere. In our opinion, a significant role in the upbringing of the national-patriotic feelings of children of senior preschool age is played by musical and speech activities, because music is primarily aimed at the child's inner emotional experience, fulfills a cognitive role.

The article describes the essence of the method of education of national-patriotic feelings of senior preschoolers in musical and speech activities, which was carried out in stages according to the three components (cognitive, which provided the child with awareness of songs of different genres, musical instruments, composers, songwriters, traditions and rituals connected to songs, emotional, aimed at developing the child's feelings, and productively active, which envisioned the child's desire to participate in music and didactic games, musical entertainment, quests, make up stories and fairy tales).

Keywords: *national-patriotic education, national-patriotic feelings, children of senior preschool age, musical and speech activities, musical activities.*

Вступ. Проблема національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку і нині не втрачає актуальності. Педагоги-практики та науковці намагаються побудувати комплексну, а найголовніше ефективну систему роботи з національно-патріотичного виховання підростаючого

покоління. Під національно-патріотичним вихованням дітей старшого дошкільного віку розуміємо інтегративну якість суб'єкта, що передбачає емоційно-позитивне ставлення до себе як особистості та до Батьківщини, діяльнісне, відповідальне, свідоме відношення до свого рідного краю, прагнення оволодіти мовою як найголовнішою цінністю свого народу, здатність усвідомлювати себе частиною українського народу. Погоджуємось з думкою вчених (Чепіль М. та ін.), що патріотичні почуття за своєю природою багатогранні, вони об'єднують усі аспекти особистості (моральну, трудову, розумову, естетичну, фізичну) і передбачають вплив на кожну з них для отримання єдиного результату (Чепіль, 2015 :13), а якщо розглядати патріотизм через поняття ставлення, можна виокремити декілька напрямів: ставлення: до природи рідного краю, рідної країни, людей, які живуть у рідній країні; до моральних цінностей, традицій, звичаїв, культури, державного устрою. У процесі такого різнобічного виховання формується національна свідомість та виховуються національно-патріотичні почуття.

Значну роль у вихованні національно-патріотичних почуттів дітей дошкільного віку відіграє музично-мовленнева діяльність. Виховання засобами музики розглядали такі вчені, як Н. Ветлугіна, А. Зиміна, І. Дзержинська С. Науменко, А. Шевчук та інші.

Мета статті: висвітлити погляди вчених щодо значення музичної діяльності у вихованні національно свідомої, творчої особистості дитини; представити методику виховання національно-патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку в музично-мовленневій діяльності.

Методи та методика дослідження. У написанні статті було використано такі методи, як: аналіз методичних посібників, систематизація та узагальнення даних психолого-педагогічної літератури з метою виявлення стану досліджуваної проблеми, а також педагогічний експеримент (формульовний етап дослідження), спрямований на висвітлення методики формування національно-патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку в музично-мовленневій діяльності.

Результати та дискусії. Музичні твори викликають у дітей певне ставлення до соціальних явищ. Через їх зміст діти пізнають життя та працю свого народу, знайомляться із славетними постатями, звичаями й обрядами рідного краю, поняттям Батьківщина. Л. Гуцан наголошує на тому, що на заняттях з музики і хореографії діти мають можливість художньо інтерпретувати елементи народного мистецтва з різних календарно-обрядових свят: імітувати традиційні художні техніки обробки матеріалів, відображати послідовність художньо-трудова дій хореографічними рухами, інсценізувати звичаї у відповідності із календарно-обрядових дат (Гуцан, 2005: 93). Погоджуємось із дослідницею, що педагогічний розвиток „через мистецтво” має сформувати в кожній особистості основи не лише діалектичного мислення, але „діалогу культур” особистості й етносу. Діти дуже чутливі до сприйняття прекрасного і намагаються тягнутися до нього. У процесі систематичної роботи діти набувають вміння слухати музику, запам'ятовувати та

впізнавати її, починають радіти їй, вони переймаються змістом твору, красою її форми та образів. Таким чином, у дітей розвивається зацікавленість музикою, а в подальшому і любов до неї. Краса художньої форми, зрозумілий дитині зміст музичного твору викликають певне ставлення до художнього образу і через нього до життя, впливають на виховання художнього смаку. Виразне виконання пісні, танцю, гри викликають у дітей бажання багаторазово повторювати пісні та ігри, а також внести в їх зміст щось нове, що, безумовно, сприяє не тільки вихованню національно-патріотичних почуттів, а і розвитку дитячої творчості. Крім того, пізнання дитиною краси музики, її багатющої образності, засобів художньої виразності долає час до світу прекрасного, розвиває потребу вносити музику в свій побут. І. Бех з цього приводу пише: „Згодом, за умови частого згадування пережитого, в дитини може розвинути стійке бажання до такої внутрішньої діяльності. Відтепер очікування позитивного емоційного переживання цього процесу поставатиме своєрідною (незалежною від зовнішньої підтримки) спонукою до діяльності. У вихованця може виникнути здатність змінювати і підсилювати свої спонуки висуванням на перший план одних думок і образів, відмежування від інших” (Гуцан, 2005: 106). А. Зіміна наголошує на тому, що співпереживання дитиною почуттів, виражених у музиці, – шлях до формування її моральності. Тобто музика впливає на дитину більш ефективно, ніж вмовляння або вказівки (Зими́на, 2010: 20-21). Погоджуємось із поглядами науковця, що найбільший вплив музика має у поєднанні із художньою літературою та образотворчим мистецтвом. Слухаючи мелодії, діти малюють у своїй уяві різні образи, які вони відображають у власних малюнках, а потім у своїх розповідях. Кожна дитина розповідає про те, що вона намалювала або прослухала. Учені (Богуш А., Гавриш Н.) зазначають, що формування культури художньо-естетичного сприймання музичних творів, їх елементарного аналізу неможливо без участі мовлення, що може виступати в різних формах вербалізації музичних образів (Богуш, 2006: 269). В. Сухомлинський стверджував, що краса музики – могутнє джерело думки, а після прослуховування музики “діти намагаються словами намалювати те, що створила уява, що вони відчувають (Сухомлинський, 1985: 166). Дітям дошкільного віку властивий інтерес до почуттєво забарвлених музичних творів, вони із задоволенням визначають характерні ознаки музики, можуть передавати їх у рухах. Під час виконання українських народних пісень діти відчувають емоційний стан, краще сприймають їх зміст, знайомляться з побутом українського народу. У старшому дошкільному віці діти із задоволенням слухають козацькі пісні, які розповідають їм про історію рідного краю, викликають захоплення силою, красою козаків, бажання стати такими ж захисниками своєї Батьківщини. Глибокі почуття виникають у дітей під час слухання народних дум та історичних пісень, через які вони дізнаються про такі якості, як любов до рідної землі, мужність, воля до перемоги, а музика підсилює негативне враження до якостей, які засуджує народ: зрадництво, боягузтво. Під час музично-мовленнєвої діяльності

дитина не тільки слухає, а і драматизує українські народні казки із музичним супроводом, що сприяє накопиченню в неї досвіду формуванню таких якостей, як воля, почуття відповідальності, бажання виконати свою роль найкраще. Великого значення в національно-патріотичному вихованні дітей набувають колядки, щедрівки, веснянки, які супроводжують народні свята, адже знайомство з ними допомагає дітям зрозуміти звичаї та традиції українського народу. Крім того, під час музично-мовленнєвої діяльності дитина із задоволенням грає на музичних інструментах, педагоги знайомлять їх з історією виникнення музичних інструментів, розповідають легенди про них.

У руслі нашого дослідження вагомим значенням набуває позиція Б.Теплова щодо музики як засобу виховання. Учений писав: "Музика дає можливість глибоко проникнути в зміст різних ідей, образів, подій, але лише за однієї умови: якщо цей зміст відомий, саме тоді можна глибоко його відчувати, пережити, зробити його своїм внутрішнім здобутком. У цьому міць музики, її пізнавальне значення" (Теплов, 1947: 21). Б. Теплов зауважує, що музичні переживання є емоційними і водночас застерігає, що вони не повинні бути тільки такими, оскільки сприйняття музики відбувається через емоцію, але нею не завершується. У музиці через емоцію пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання. Сприйняття музики у всій глибині і змістовності можливі тільки в контексті інших, що виходять за межі музики засобами пізнання. Світ музичних образів не може бути до кінця зрозумілий "сам із себе" (Теплов, 1947: 23).

І. Газіна досліджувала роль музики у процесі формування основ національної самосвідомості дітей старшого дошкільного віку. Музика, як стверджує вчена, завдяки своїй емоційності, здатності впливати безпосередньо на почуття дитини, є одним із найефективніших чинників навчання та виховання дітей дошкільного віку, схильних сприймати насамперед емоційно забарвлену інформацію. Народна музика, створена в ході становлення та історичного розвитку, ввібрала ідеї, принципи, які сьогодні характеризують українську націю. Дитина, слухаючи українську музику, закохується в її мелодійність, дізнається про історичне минуле, традиції, звичаї, вона пізнає свій національний світ, починає його шанувати. Ми погоджуємось із думкою І. Газіної, що завдяки українській музиці (весь потенціал українського музичного фольклору в усіх доступних для дітей дошкільного віку формах та проявах (пісня, танець, народні ігри, гра на дитячих музичних інструментах)) можна досягти провідної умови формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку – поєднання когнітивного (знання) та емоційного (переживання) чинників (Газіна, 2008: 6).

З урахуванням порад учених нами було впроваджено в освітній процес закладів дошкільної освіти м. Миколаєва розроблену методичку виховання національно-патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку в музично-мовленнєвій діяльності. Зауважимо, що методика реалізовувалась поетапно згідно з трьома компонентами (когнітивний, який передбачав обізнаність дитини з піснями різних жанрів,

музичними інструментами, композиторами, авторами пісень, традиціями й обрядами, пов'язаними з піснями; емоційний, спрямований на розвиток почуттів дитини; і продуктивно-діяльнісний, що передбачав бажання дитини брати участь у музично-дидактичних іграх, музичних розвагах, квестах, складати розповіді, казки). Насамперед дітей знайомили з текстами українських пісень національно-патріотичного змісту, музичним інструментами, народними іграми, українським танком, поповнювали словник дітей епітетами, образними виразами з колісанок, забавлянок, назвами ремесел, свят, обрядів, традицій. Розпочинаючи експериментальну роботу, передусім було складено репертуар українських народних пісень (див. таблицю). А. Кенеман і Н. Ветлугіна наголошували на тому, що “успішність реалізації будь-якої програми й методичних рекомендацій залежить від самої музики, її художніх якостей, відповідності зростаючим вимогам навчання... Твори для дітей повинні бути такі ж гарні, як і для дорослих, і навіть ще кращі..”(Батчаєва, 2008: 4). О. Радинова та ін. наголошували на тому, що “музичний репертуар, який вивчають діти, у великій мірі визначає зміст музичної освіти. Саме тому, оцінка якості музичних творів, які використовують у роботу з дітьми – найважливіше питання методики” (Радинова, 1994: 77). Автори виокремили такі вимоги до репертуару для дітей: 1) репертуар, який використовують у роботі з дітьми, повинен включати: народну музичну творчість, твори класичної музики; 2) задовольняти двом вимогам – художності та доступності; 3) музичні твори повинні бути забарвлені почуттям, мати яскраву мелодію, відрізнитися художньою різноманітністю (Радинова та ін., 1994: 77-84).

Таблиця

Планування музично-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з теми “Душа мого народу”

ДУША МОГО НАРОДУ			
Назва жанру	Назва твору	Форми роботи	Методи і прийоми
Коліскові	“Котику сіренький”; “Ой, ходила журавочка та по комишу”; “Леле, леле, лелесенько, засни ж, мое малесеньке”; “Сон”; “Ой ходить сон коло вікон”; Ой люлі-люлі”; “Спи, дитинко”; “Ходить кіт по горі”	Заняття з музики “Коліскові пісні”; квест-гра “Шукаємо народні символи в коліскових піснях”; спільний проект вихователів і батьків “Коліскові пісні моєї родини”	Полілог “Світло маминої любові”; штрих-мовлення “Розкажи про історію колісанки”; слухання і співання коліскових пісень на вибір; музично-дидактичні ігри “Впізнай настрій”; “Голосно-тихо”; “Про що розповіла музика? ”; “Хто співає”; “Музичний салон”; “Відгадай секрет музики”;

			“Впізнай казкового героя” (визначити характер музики, якому герою відповідає); “Музична палітра” (визнач емоцію, яку викликає музика);
Обрядові	<p><i>Народні колядки:</i> “Нова радість настала”, “Щедрівочка щедрувала”, “Ластівочка прилетіла”, “Сійся, родися” <i>Веснянки, гаївки:</i> “Жила була царівна”, “Ми голубку голубили”, “А вже весна воскресла”, “Там зозуленька співа”, “Розлилися води”, “Веснянка”, музика В. Уманця, гаївка “Ку-ку, ку-ку, чути в ліску”, муз. Ф. Колеси, “Ой, зацвіли фіалочки”, музика Ф. Колеси</p>	<p>Заняття з музики “Створимо музику для щедрування (гра на музичних інструментах); Музична драматизація “Коза”; Музична розвага “Зустрічаємо весну”</p>	<p>Слухання, розучування і співання обрядових пісень; розучування весняних ігор та забав; драматизація за твором Л. Храпливої “Пригоди писаночки”</p>
Героїчні	<p>“Козачата”, слова О. Яворської, музика М. Ведмедері; “Засвіт встали козаченьки”; “Отаманчик” (на мелодію “Терном, терном”); “Добрий день, матусю Україно” музика і слова Н. Рубальської; “За Сибіром сонце сходить”;</p>	<p>Цикл інтегрованих занять з музики і художньої літератури “Знайомство з творчістю українських композиторів”; “Музична подорож на Запорізьку січ”; Квест: “Степ та воля – козацька доля”</p>	<p>розучування героїчних пісень; полілог “Хто такі герої”; розповіді-міркування “Шлях кобзи до України”, “Як я подружився з бандурою”</p>

Вважаємо, що ефективною формою роботи зі старшими дошкільниками з виховання національно-патріотичних почуттів є квест, оскільки забезпечує ситуацію успіху для кожної дитини. Наведемо приклад такої роботи.

Квест “Степ та воля – козацька доля”

Мета: розширити та поглибити уявлення дітей про козаків, особливості укладу життя в Запорізькій Січі, формувати уявлення про історичну пісню. Познакомити дітей із значенням слова “хоругви” та

“гідність”. Розвивати вміння застосовувати набуті знання під час виконання пісні. Виховувати любов до історії України, її героїв, української народної пісні та шанобливе ставлення до культури свого народу.

Словник: хоругви, гідність, козак, Запорізька Січ.

Матеріал: карта-схема, модель Запорізької Січі, українська народна пісня “Сорока-ворона”, “Ой, на горі жінці жнуть”, пісня “Добрий день, матусю Україно”, слова Н.Рубальської; мультимедійна презентація.

Хід квесту

Створення ігрової ситуації

Вихователь: Про українських козаків знають в усьому світі. А що знаємо ми про Запорізьку Січ? Давайте пригадаємо, що нам відомо про козаків?

Діти: козак означає “вільна людина”, козаки захищали українську землю, козаки жили на Запорізькій Січі, будували курені.

Вихователь: Молодці. Діти, а ви би хотіли побувати на Запорізькій Січі та дізнатися більше про українське козацтво? (Діти: так!).

Вихователь: Отже, відправляємось у подорож, але ця подорож незвичайна. Під час подорожі ми повинні знайти відзнаки козацтва, а допомагати у подорожі нам буде українська пісня.

Перше завдання: Послухайте уважно мелодію. Впізнайте її назву (грає українська народна пісня “Сорока-ворона”). Розігрування забавлянки. Про які страви йдеться? У козаків також були улюблені страви: куліш, галушки, мамалига.

Дидактична гра “Приготуємо обід для козаків” (на мультимедійній презентації з’являються продукти, а діти повинні здогадатися, які страви з них можна приготувати. Наприклад: сало, пшоно, цибуля, сіль – куліш; кукурудзяне борошно, сир, сало, цибуля, бринза – мамалига).

Вихователь: Молодці, діти. Відправляємось далі. Наступна мелодія. Слухайте уважно (грає гімн України). Як називається ця урочиста пісня? Хто написав слова до гімну? Які державні символи ви знаєте? (Діти відповідають). На Запорізькій Січі також були символи влади – це прапор, який називався хоругвою. Давайте розглянемо його.

Дидактична гра “Словограй”

Мета: поповнити словник дітей епітетами, образними словами патріотичного змісту, формувати почуття приналежності до свого народу.

Хід гри: Діти, поміркуйте та підберіть слова, які допомогли зрозуміти, що таке хоругва.

Вихователь: Діти: прапор, оберіг, символ, влада, воля, стяг, свобода.

Молодці! А ще підберіть слова, які допоможуть зрозуміти, яка хоругва.

Діти: героїчна, козацька, військова, символічна, вільна, бойова, переможна.

Вихователь: Молодці, діти! Рухаємось далі.

Наступна зупинка: (звучить пісня “Добрий день, матусю Україно”,

слова Н.Рубальської) . Про що йдеться у цій пісні? Так, правильно про любов до рідної Батьківщини – України. Для козаків найголовнішим було захищати рідну землю від ворогів ціною свого власного життя, захищати свою гідність та свободу. Свобода – це можливість приймати самостійно рішення, робити вибір між добром і злом, жити так, як прийнято на рідній Землі, думати так, як тобі радить твоя совість, а не так, як того хочуть інші. Свобода – це дуже відповідально. А що ж таке гідність? Це вміння поважати себе та інших людей, діяти так, щоб не було соромно, не принижувати інших та не дозволяти принижувати себе. У народі кажуть: Краще померти з честю, ніж жити з ганьбою. Козаки своїм прикладом вчать нас берегти гідність та свободу. Давайте пригадаємо козаків, які є прикладом героїзму, патріотизму та безмежної любові до України.

Діти: козак Мамай, Петро Дорошенко, Богдан Хмельницький, Іван Сірко.

Вихователь: Молодці, діти. На Запорізькій Січі лунала українська пісня. Вона допомагала козакам і під час битви і під час відпочинку. Український народ дуже любив своїх захисників та склав про них багато народних пісень, в яких оспівували подвиг та героїзм козаків. Діти, заспіваймо народну пісню «Ой на горі женці жнуть» (розучували на музичному занятті).

Вихователь: Молодці, діти. У народі кажуть: “Кінь, шабля, вітер в полі і ніхто не здолає козацької волі!” Ви виконали всі завдання. Сподіваюсь, ви будете гідними нащадками славних козаків. Наша подорож завершується.

Фрагмент інтегрованого заняття (художня література + музика). Пісню до серця.

Мета: Продовжувати знайомити дітей з творчістю В. Нестайка. Формувати інтерес до української пісні. Розширити словниковий запас образними словами, прислів'ями, порівняннями. Продовжувати формувати уявлення про родинні стосунки; виховувати любов та пошану до історії та української пісні.

Матеріал: ілюстрації до казки В. Нестайка “Казка про пісню”, колискові пісні, співи солов'я, кенарів

Словник: ніжна, колискова, “Пісня – то душа народу”

Хід заняття: Вихователь: Діти, сьогодні ми подорожуємо в країну, де музика й слово з'єднались в одне ціле – в українську народну пісню. Тож давайте помандруємо у чарівний світ української пісні. Як ви розумієте вислів “Пісня – то душа народу?”. Які прислів'я про українську пісню ви знаєте?

Діти: Де праця там і пісня; Хто співає, той журбу проганяє; Яка пташка, така й пісня. Вихователь: Молодці! Діти, а які пісні називають народними? Так, правильно, це пісні, які склав народ. Вони передаються із уст в уста і залишаються з нами назавжди. Діти, а які пісні співають матері немовлятам? Давайте послухаємо українську народну пісню “Коліскова” у виконанні Ніни Матвієнко (діти слухають пісню). Що ви уявляли, коли слухали пісню? У колискових піснях мати втілює свою любов, мрії про щасливе життя дитини. Давайте пригадаємо, з ким

порівнюють, як звертаються до мами в українських народних піснях (зозуленько, ясне сонечко, кохана, мамочко, моя ластівочко, лебідко біла, рідна мати, ненько).

Вихователь: Молодці. Такі ніжні, ласкаві слова! Українські мова дуже милозвучна і тому так зачаровує. В українських піснях втілюється велика відданість рідній землі, батьківська любов до нашої Вітчизни. Інформацію про історію рідного краю, народу, його культуру можна знайти не тільки в книжках. Народ зберігав її в своїх піснях та казках.

Діти, а як ви думаєте, яка пісня найкраща? Дійсно, важке запитання. Я запрошую вас в до казкового лісу, в гості до сімейства кенарів, які допоможуть нам знайти відповідь на запитання: Яка пісня – найкраща. А мешкає родина у чудовій казці Всеволода Нестайка “Казка про пісню”.

(читання казки)

Вихователь: Діти, який був за характером Кеша? А Реша? Хто Вам сподобався більше? Чому? Чия пісня сподобалась журі? Чому? Що було у цій пісні? Так яка ж пісня найкраща? (діти відповідають на запитання). Так, правильно найкраща пісня свого народу, яку співають рідною мовою, про любов до рідного краю. У народі кажуть: “Всяка пташка свої пісні співає”.

Зазначимо, що у другу половину дня діти розігрували сюжет казки, обговорювали запитання: “Які пісні сподобались би Реші, а які Кеші? ”, придумували власну кінцівку казки, розігрували ситуації: “Запросимо Кешу на музичне заняття”, “Навчимо Кешу співати українські пісні”. Діти склали розповіді-міркування, полілоги, казки, які свідчили про їхнє почуття любові до рідної землі, Батьківщини. Проілюструємо прикладами висловлювання дітей з теми “Про що співає цвіркун?”.

Лола Б.: Коли я слухала спів цвіркуна, я пригадала літо, пшеничне поле, серед яких виглядають волошки. Я запитала, чому волошки на пшеничному полі, а бабуся сказала: Там, де хлібне поле, там волошок трохи. Я подумала: Яка ж красива моя Україна!

Даня Ш.: Коли я слухав цвіркуна, я уявив, як козаки захищали нашу землю, і співали козацьку пісню. Я теж хочу бути сильним, як козак, і захищати своїх рідних від ворогів!

Даша П.: А я згадала вечір у бабусиному селі. На небі сяяли зірки, небо було темне, а десь біля вікна співав цвіркун. Таким тонесеньким, ніжним голоском. Я запитала у бабусі, чому він співає, а вона відповіла, що він душа народу, бо українці вдень працюють, а вночі цвіркун оберігає їхній сон, начебто заколисує. А ще бабуся сказала, що коли цвіркунчик співає, розумієш, що всюди добре, а дома найкраще.

Висновки. Музично-мовленнєва діяльність виступає ефективним засобом виховання національно-патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку. Діти дізнавались про історію створення народних музичних інструментів, виготовляли сопілки, свищики, брали участь у музичних розвагах для дітей молодших груп, вирушали у віртуальні подорожі, щоб придумувати казки, розповіді.

Література

1. Батчаєва Н. "Доросла" музика у ранньому дитинстві / Н. Батчаєва. // Шкільний світ. – 2008. – №1. – С. 1–5.
2. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах : [підруч. для студ. вищ. навч. закл. фак-тів дошк. освіти] / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.;
3. Газіна І. О. Формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "дошкільна педагогіка" / Газіна Ірина Олександрівна – Київ, 2008. – 14 с.
4. Гуцан Л. А. Виховання у молодших школярів позитивного ставлення до традицій і звичаїв українського народу у процесі художньо-трудової діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Гуцан Леся Андріївна – Київ, 2005. – 225 с.
5. Зимица А. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : Учебное пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 320 с.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письмо к сыну. – К. : Рад. шк., 1985. – 557;
7. Радинова О. П. та ін. Музичне виховання дошкільників: посібник для студентів пед. ін-тов, музичних керівників та вихователів / О. П. Радинова, А. І. Катинене, М. Л. Палавандишвили ; Под ред. О. П. Радиновой. – М. : Просвещение: Владос, 1994. – 223 с.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва – Ленинград : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 335 с.
9. Чепіль М. М. Виховання любові до рідного краю у дітей старшого дошкільного віку / М. М. Чепіль, Л. Я. Загоруйко, Н. Я. Тарновецька. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. – 224 с. – (навчально-методичний посібник).

References

1. Batchaieva N. "Doroslа" muzika u rannomu ditinstvi ["Adult" music in the early childhood] Shkilniy svit. – 2008. – #1. – p. 1–5. [in Ukrainian]
2. Bohush A. M. Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u doshkilnykh zakladakh [Methodology of organization of artistic and speech activity of children in preschool institutions] (pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. fak-tiv doshk. Osvity) K. : Vydavnychii Dim «Slovo», 2006. – 304 p. [in Ukrainian]
3. Hazina I. O. Formuvannia pershoosnov natsionalnoi samosvidomosti u ditei starshoho doshkiinoho viku zasobamy ukrainskoi narodnoi muzyky [Formation of the first principle of national consciousness in children of the senior preschool age by means of Ukrainian folk music] avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 "doshkilna pedahohika" / Hazina Iryna Oleksandrivna – Kyiv, 2008. – 14 p. [in Ukrainian]
4. Hutsan L. A. Vykhovannia u molodshykh shkoliariv pozytyvnoho stavlennia do tradytsii i zvychaiv ukrainskoho narodu u protsesi khudozhno-trudovoi diialnosti [Teaching of junior pupils a positive attitude towards the traditions and customs of the Ukrainian people in the process of artistic and labor activity] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.07 / Hutsan Lesia Andriivna – Kyiv, 2005. – 225 p. [in Ukrainian]
5. Zymyna A.N. Teoryia y metodyka muzykalnoho vospytanyia detei doshkolnoho vozrasta. [heory and method of musical education of children of preschool age] Uchebnoe posobyie. – M.: TTs Sfera, 2010.- 320 p. [in Russian]
6. Staienna, O. Vykhovuiemo patriotyzm zasobamy narodoznavstva [Educate patriotism by means of ethnography] Palitra pedahoha. – 2015. – № 4. – p. 3-4. [in Ukrainian]

7. Sukhomlynskiy V.A. Serdtse otdaiu detiam. Rozhdenye hrazhdanyina. Pismo k synu. [I give my heart to children. Birth of a citizen. Letter to the son.] – K.: Rad. shk., 1985. – 557 p. [in Russian]

8. Rady`nova O. P. ta in. Muzy`chne vy`xovannya doshkil`ny`kiv: posibny`k dlya studentiv ped. in-tov, muzy`chny`x kerivny`kiv ta vy`xovateliv / O. P. Rady`nova, A. I. Katy`nene, M. L. Palavandy`shvy`li; Pod red. O. P. Rady`novoyi. – M.: Prosveshheny`e: Vldos, 1994. – 223 s.

9. Teplov B. M. Psykholohiya muzykalnykh sposobnostei [Psychology of musical abilities] Moskva- Lennyhrad: Izdatelstvo Akademyyu pedahohychnykh nauk RSFSR., 1947. – 335 p. [in Russian]

10. Chepil M. M. Vychovannya liubovi do ridnoho kraiu u ditei starshoho doshkilnoho viku [Education of love for native land in children of the senior preschool age] Drohobych: Vydavnychi viddil Drohobyskoho derzhavnoho pedahohisnoho universytetu imeni Ivana Franka, 2015. – 224 p. – (navchalno-metodychnyi posibnyk). [in Ukrainian]

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлюється проблема національно-патріотичного виховання підростаючого покоління. Під національно-патріотичним вихованням дітей старшого дошкільного віку розуміємо інтегративну якість суб'єкта, що передбачає емоційно-позитивне ставлення до себе як особистості та до Батьківщини, діяльнісне, відповідальне, свідоме ставлення до свого рідного краю, прагнення оволодіти мовою як найголовнішою цінністю свого народу, здатність усвідомлювати себе частиною українського народу. На етапі дошкільного дитинства провідну роль відіграє емоційний компонент, оскільки саме емоції головним чином регулюють поведінку дитини та впливають на формування інтелектуальної сфери. На нашу думку, значну роль у вихованні національно-патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку відіграє музично-мовленнєва діяльність, адже музика насамперед спрямована на внутрішній емоційний досвід дитини, виконує пізнавальну роль.

У статті описано сутність методики виховання національно-патріотичних почуттів старших дошкільників у музично-мовленнєвій діяльності, яка реалізовувалась поетапно згідно з трьома компонентами (когнітивний, який передбачає обізнаність дитини з піснями різних жанрів, музичними інструментами, композиторами, авторами пісень, традиціями й обрядами, пов'язаними з піснями; емоційний, спрямований на розвиток почуттів дитини; і продуктивно-діяльнісний, що передбачає бажання дитини брати участь у музично-дидактичних іграх, музичних розвагах, квестах, складати розповіді, казки).

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, національно-патріотичні почуття, діти старшого дошкільного віку, музично-мовленнєва діяльність, музична діяльність.

УДК 373.3.018.32:364-044.332-058.862
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-187-195

Pedagogical conditions of social adaptation of the first-graders – orphans and children deprived of parental care – to the conditions of a residential instituton

Педагогічні умови соціальної адаптації першокласників – дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування – до умов інтернатного закладу

Olena Golub,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Олена Голуб,

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-5727-2870>

dove_ov@ukr.net

Angelika Lesyk,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Анжеліка Лесик,

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0003-1886-4088>

as_lesyk@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.,

Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4

м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 24, 2019

ABSTRACT

The article focuses on the disclosure of pedagogical conditions of social adaptation of first-graders – orphans and children deprived of parental care – to the conditions of the residential institution. The authors, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, specified the essence of the concept of «social adaptation» and highlighted its components.

Based on theoretical and empirical research, analysis of the practice of educational activity of boarding schools, it is noted that the process of social adaptation of pupils to the conditions of the boarding school is an extremely acute problem because the pupils of boarding schools constitute a specific category of schoolchildren who have problems of both personal and interpersonal character. But the authors state that the accommodation, education and training of students in residential institutions should guarantee the opportunities for education and personal development for each of them, as well as for children raised in the family. Successfully achieving such a level can be achieved by creating favorable pedagogical conditions for the first-graders entering the boarding school.

The researchers have determined the pedagogical conditions for a successful social adaptation of first-graders – orphans and children deprived of parental care – to the conditions of a boarding school, namely: a deep study by teachers of individual characteristics of pupils and the creation of a developing educational environment.

The first pedagogical condition for the successful adaptation of first-graders is the deep study by the teachers of the boarding school of the individual abilities of students, their inclinations, and psychological peculiarities. Teachers of the boarding school should familiarize themselves with the personal affairs of children, and, based on these data, draw diaries of pedagogical supervision and make plans for individual educational work with each first-grader.

The second pedagogical condition for the successful adaptation of first-graders to a residential institution is the creation of a developing educational environment, namely: the organization of the spatial-subject field of the educational-developing environment of the boarding school (architecture of the school building, the interior design, the spatial structure of the educational and recreational facilities, the external environment of the school, symbolic space); social and communicative component of the developing educational environment (creation of comfortable conditions of cooperation, mutual understanding, mutual respect, formation of the highest form of communication in first-graders – outsituative-personal, which leads to a restructuring in the complex system of various types of activity of the child).

Key words: *adaptation, training, education, communication, boarding school.*

Вступ. В умовах сьогодення майже 106 тис. дітей, або 1,5% усього дитячого населення країни, живуть і виховуються в інтернатах, але тільки 8% з них є сиротами – решта (92%) мають батьків. Більшість дітей потрапляє до інтернатних закладів переважно через бідність і неспроможність сім'ї надати необхідні послуги, у зв'язку з подіями на Донбасі. Як зазначають фахівці (В. Вугрич, Л. Канишевська, Б. Кобзар та ін.), ці діти пережили психологічні та фізичні травми, які впливають на їх соціалізацію. Тому на сучасному освітньому просторі вкрай необхідна стратегія профілактики сирітства, позитивна адаптація дитини до інтернатного закладу та побудова комфортних психолого-педагогічних умов перебування в ньому.

Методи та методики. Метою статті є розкриття особливостей педагогічних умов соціальної адаптації першокласників – дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування – до умов інтернатного закладу.

Результати та дискусії. Проблема соціальної адаптації знайшла своє відображення в численних дослідженнях науковців. Так, поняття “соціальна адаптація” розглядається як взаємодія, взаємозв'язок, пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища (Д. Зак, Б. Кобзар, К. Крутій, Ю. Назаріна, Б. Паригін, О. Писарчук, Л. Ростова, В. Слюсаренко, А. Цимбалару та ін.). Адаптація – багатокомпонентне явище, що включає в себе біологічні, психологічні і соціальні компоненти. Динамічність процесів соціальної адаптації особистості визначається розв'язанням протиріч, головними серед яких є протиріччя між характером норм і вимог, зумовлених новою роллю і внутрішньою готовністю особистості до їх засвоєння і виконання.

Процес соціальної адаптації вихованців до умов школи-інтернату є надзвичайно гострою проблемою. Як зазначають В. Вугрич, О. Голуб,

В. Демиденко, І. Дубровіна, О. Ігнатова, Л. Канишевська, Б. Кобзар, Л. Кузьменко, Є. Постовайтов, Г. Прихожан, Г. Рузьська, В. Слюсаренко, А. Толкачова та ін., вихованці інтернатних закладів становлять специфічну категорію школярів, яким властиві проблеми як особистісного, так і міжособистісного характеру: відсутність навичок самостійної поведінки і позаситуативного спілкування з іншими людьми, невпевненість, комплекс неповноцінності, почуття соціальної відчуженості, недостатній прояв позитивних соціально-рольових орієнтирів, підвищена агресивність, нехтування собою як особистістю; проблеми адаптації до нового середовища [2; 13].

Але проживання, виховання і навчання учнів в установах інтернатного типу має гарантувати можливості освіти і розвитку особистості кожному з них такими, як і в дітей, що виховуються в родині. Успішно досягти такого рівня можна при створенні сприятливих моральних і матеріальних умов проживання, організації навчально-виховного процесу з обліком морфофункціональних, психічних особливостей дітей, цілеспрямованій роботі зі зміцнення і корекції їхнього здоров'я.

Адаптація дітей до умов школи-інтернату пов'язана із складними процесами соціальних та психолого-педагогічних явищ як для групи, так і для особистості. Особливо складним періодом адаптації в школі-інтернаті є вступ дітей дошкільного віку в перший клас. Знизити тривожність дітей; навчити їх усвідомлювати свою поведінку – це основні завдання цього етапу для педагогів шкіл-інтернатів. У цей період також багато залежить від того, як діти зараховуються до школи – з одного дитячого будинку або з різних.

Як зазначають науковці (Є. Воронова, А. Гресь, К. Крутій, О. Максим, Ю. Назаріна), у першому класі має бути природне входження дитини в шкільне життя, послідовна емоційно насичена адаптація до нового середовища [3; 4; 5; 7; 8; 10].

Але, як показує практика, у першокласників у перші тижні перебування в новому інтернатному закладі знижується опірність організму, можуть порушуватися сон, апетит, підвищуватися температура, загострюватися хронічні захворювання. Діти можуть без причини вередувати, дратуватися, плакати. Тому спостерігаються різні форми дезадаптації першокласників до умов закладів інтернатного типу, а саме: непристосованість до колективного регламентованого життя, до предметної сторони навчальної діяльності; невміння доволно керувати своєю поведінкою; увійти в темп шкільного життя (частіше зустрічається в соматично ослаблених дітей, із затримками розвитку, слабким типом нервової системи); шкільний невроз або "фобія школи-інтернату".

Тому в цей важливий для розвитку дитини, як зазначає І. Бех, період фундаментальною основою для вихователів та учителів школи-інтернату мають стати принципи особистісно-орієнтованого виховання, а саме: розуміння дитини; створення "безпечного місця"; цілеспрямованого створення емоційно насичених виховних ситуацій; особистісно розвивального спілкування; використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості; систематичного аналізу

вихованцем своїх і чужих вчинків; постійна готовність до побудови відносин; участь у соціальному житті [1, с. 124–127]. Тому визначаємо, що для здійснення такого виховання педагогу необхідно дотримуватись трьох важливих позицій: розуміння, визнання і прийняття дитини.

Діяльність педагога школи-інтернату, базуючись на такому сучасному підході, дозволяє йому перейти з авторитарного на толерантний стиль спілкування з дитиною, який орієнтується на особистість вихованця, його внутрішній світ, змінити свою соціальну роль – стати не просто вчителем, а помічником та радником для дитини.

Першою педагогічною умовою успішної адаптації першокласників є глибоке вивчення педагогами інтернатного закладу індивідуальних здібностей учнів, їх нахилів, психологічних особливостей. Украй важливими такі діагностичні дослідження є в першому класі, коли відбувається знайомство вчителів, вихователів та учнів. Так, педагоги ознайомлюються з особовими справами дітей, а на основі цих даних оформлюють щоденники педагогічного спостереження і складають плани індивідуальної виховної роботи з кожним першокласником. Індивідуальний план може включати орієнтовно такі питання: вивчення умов життя вихованця до прибуття до школи-інтернату; вивчення батьків і рідних, їхні заняття, спосіб життя і ступінь впливу на дитину; з'ясування рівня загальноосвітньої підготовки; виявлення її творчих здібностей, інтересів і нахилів; дисципліна і навички культури поведінки; відношення до праці; поведінка вихованця, активність його в колективі; ставлення до товаришів; фізичний розвиток і стан здоров'я.

Зауваживо, що результати вивчення індивідуальних якостей, нахилів та здібностей учнів не можна вважати константними, і тому потрібно здійснювати постійний моніторинг розвитку особистості школярів. У цьому випадку педагогічна робота з такими планами є найбільш ефективним інструментом не тільки вивчення та константацією індивідуально-психологічних особливостей учнів, але й що особливо важливо – практичною стратегією конкретних виховних напрямів та корекційних дій педагогів щодо розвитку кожної особистості першокласника.

Другою педагогічною умовою успішної адаптації першокласників до інтернатного закладу є створення розвивального освітнього середовища, на особливій ролі якого наголошено і в Концепції нової української школи.

Сучасні науковці К. Крутій, О. Писарчук зазначають, що розвивальне освітнє середовище – це діалектична єдність просторово-предметних, психолого-дидактичних, соціально-комунікаційних і пізнавально-мотиваційних компонентів, тісно пов'язаних між собою і взаємообумовлених, що виконують свої основні завдання, а саме – сприяти навчанню, вихованню і розвитку особистості кожного вихованця у душі гуманістичної педагогіки [6; 11].

Вимоги щодо оновлення сучасного освітнього середовища в сучасній школі є важливими і при врахуванні переваг та переваг

освітнього середовища закладів інтернатного типу. Нам імпонує думка відомого українського педагога М. Андрієвського, що “освітнє середовище інтернатних закладів освіти повинне бути невичерпним джерелом усіх складових комплексного виховання учнів (морального, естетичного, трудового, фізичного), міцним підґрунтям виховних засад процесу формування особистості дитини” [6].

Особливої уваги педагогів потребує організація *просторово-предметного поля* освітньо-розвивального середовища школи-інтернату, до якого діти молодшого шкільного віку надзвичайно чутливі (архітектура будівлі школи, дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних і рекреаційних приміщень, зовнішнє оточення школи, символічний простір). Особливо важливим для першокласників закладів інтернатних типів (наголосимо, що школа-інтернат для них – це їхній “життєвий простір”!) є художньо-естетичний інтер'єр закладу (приємний, привабливий колір, комфортність приміщень; куточки та кімнати відпочинку, де дитина може усамітнитися, щоб перепочити від дорослих та інших дітей; постійно змінні виставкові експозиції; широка палітра виховних заходів тощо).

Для успішної адаптації сучасних першокласників мають урізноманітнюватися варіанти організації освітнього простору в класі, на пришкільних ділянках. Крім класичних (куточки для сюжетно-рольових і режисерських ігор (театралізована діяльність, освоєння соціальних ролей і професій та ін.); для пізнавальної активності (експериментування з різними матеріалами, розвиток мовлення, спостереження за природними явищами, розвиток математичних уявлень та ін.); для самостійної діяльності дітей (конструювання з різних матеріалів, художньопродуктивна діяльність, ознайомлення з літературою, виставка дитячої творчості, центр патріотичного виховання та ін.); для рухової активності (спортивні ігри, змагання та ін.); для настільно-друкованих та розвивальних ігор (ілюстрований матеріал, дидактичні ігри та ін.); для експериментування і спостереження за природними явищами (експериментальні лабораторії, календар природи, центри для організації різних проєктів та ін.); для відпочинку (усамітнення, спілкування, куточки рекреації, відпочинку та ін.)), широко мають використовуватися новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко можна трансформувати для групової роботи; окремі приміщення з відкритим освітнім простором; лабораторії для дослідів, “зелені класи” на подвір'ї інтернатного закладу тощо. Усе це має сприяти формуванню позитивної мотивації до навчання в першокласників.

Загалом планування, дизайн та організація просторово-предметного компоненту освітнього простору закладу інтернатного типу мають бути спрямовані на розвиток особистості та її успішну соціалізацію.

Психодидактичний компонент розвивального освітнього простору інтернатного закладу спрямований на забезпечення змісту освітнього процесу, що засвоюється через різноманітні види діяльності, організацію навчання. Особливо гостро в школі-інтернаті стає проблема відповідності

змісту і методів навчання розвитку першокласників їх психологічним, фізіологічним і віковим властивостям. Зважаючи на це, методичні об'єднання інтернатних закладів можуть вносити до навчальних програм зміни та доповнення, які затверджуються відповідним органом управління освітою, що зумовлені особливостями стану здоров'я вихованців та вибором оптимального темпу оволодіння ними програмовим матеріалом.

Пізнавально-мотиваційний компонент розвивального освітнього простору інтернатного закладу передбачає формування позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності. Зазначимо, що першокласники шкіл-інтернатів характеризуються підвищеною ситуативністю, що виявляється в пізнавальній сфері – нездатність розв'язувати завдання, що вимагають внутрішніх операцій, без опори на практичні дії, розвиток мислення відбувається за класифікаційним типом, безвихідним, перешкоджаючи становленню творчої сторони мислення. Щоб сформувати “внутрішню позицію школяра”, позитивну мотивацію до навчання, зняти їхню тривогу перед вступом до першого класу, в серпні перед початком навчання доречно ввести курс “Вступ до шкільного життя” (6 занять), орієнтований на підтримку та поглиблення якостей дошкільника, на яких базується вміння вчитися, допомагає знімати хвилювання у зв'язку зі зміною провідної діяльності, викликає в них позитивні емоції і співпереживання, необхідні для успішного навчання. Також основними засобами розвитку мотивації учнів у першому класі ми вважаємо використання інтерактивних методів навчання, вирішення проблемних ситуацій, комунікативних вправ та креативних завдань. Особливо зазначимо, що важливо оцінювати навчальні досягнення учнів першого класу вербально: тактовно, не акцентовано на невдачах дитини, що загалом створює сприятливий емоційний фон для подолання труднощів.

Соціально-комунікаційний компонент розвивального освітнього середовища спрямований на забезпечення комфортних умов співпраці, взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги суб'єктів освітнього процесу.

Зазначимо, що першокласники інтернатних закладів характеризуються підвищеною ситуативністю, що виявляється в поведінці – нерозвиненість довільності, підвищена імпульсивність, неможливість керувати своїми діями, погрози, обвинувачення, докори стосовно оточення; у спілкуванні в дітей до кінця дошкільного віку складається не позаситуативно-особистісна, а своєрідна форма ситуативно-особистісного спілкування на рівні збіднених мовленнєвих і недостатньо розвинених експресивно-мімічних засобів; у самосвідомості – ситуативність бажань, відсутність тимчасового плану власних дій. Все це зумовлює пригнічення внутрішньої активності дитини, гальмує її розвиток.

Тому необхідно сприяти формуванню в першокласників вищої форми спілкування – позаситуативно-особистісної, яка призводить до перебудови в усій складній системі різноманітних видів активності дитини (потреба у взаєморозумінні і співпереживанні; особистісні мотиви; мовленнєві засоби спілкування). Тому вважаємо, доцільним у першому класі введення гуртка “Абетка спілкування” (50 занять, що проводяться 2

рази на тиждень), метою якого є формування в учнів здатності відчувати і розуміти себе й іншу людину, бачення себе в минулому, теперішньому та майбутньому, почуття самоповаги і домагання на визнання з боку інших людей („Я – гарний“), почуття приналежності до статі та своєї самостійності у цій сфері („Я – хлопчик, чоловік“ чи „Я – дівчинка, жінка“) позаситуативно-особистісного спілкування, навичок самостійної діяльності, ініціативної активності і соціальної відповідальності.

Психологи (Д. Ельконін, В. Лішин, В. Мухіна) відзначають, що в першокласників на початковому етапі навчання своєрідно поєднуються дві провідні діяльності – ігрова і навчальна. Тому доцільно в цей час зацікавити учнів комплексом ігор (ігри-забави та дитячі хороводи, ігри з правилами, творчі ігри; в різних видах діяльності (навчальна, самообслуговування, суспільно-громадська)); використовувати різні ігрові прийоми для підтримки позитивного настрою, підйому емоційного тону дітей: ігрову імітацію голосу, пантоміміку, звернення до них від імені казкових персонажів тощо).

Зауважимо, що для успішної адаптації першокласників необхідно створювати сприятливі умови для самоутвердження кожної дитини, розвитку її творчих здібностей, використовуючи цілу систему педагогічних прийомів впливу вихователя на учня з позицій гуманістичної педагогіки, а саме: позитивне стимулювання, авансування успіху, акцентування досягнень дитини в діяльності, парціальна оцінка результатів, коментоване керування, створення виховних ситуацій з елементами новизни, опори на життєвий досвід дітей, поетапне формування розумових дій, особистісно зорієнтоване навантаження діяльності тощо.

Висновки. Отже, поняття “соціальна адаптація” дітей в умовах інтернатного закладу має відобразити специфічні та соціальні особливості цієї категорії дітей, психолого-педагогічний супровід першокласників має бути спрямований на розвиток потенційних можливостей дітей та сприяти самореалізації особистості. До педагогічних умов соціальної адаптації дітей цієї категорії відносимо: глибоке вивчення педагогами інтернатного закладу індивідуальних здібностей учнів, створення сприятливого емоційно насиченого розвивального освітнього простору для зниження депривації, напруги та тривоги; організація творчої діяльності дітей з метою підвищення можливості самореалізації, розвитку потенційних можливостей організму, позитивна мотивація на установлення емоційно-насичених комунікативних зв’язків.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Виховання особистості учня інтернатного закладу як суб’єкта самостійної життєдіяльності: наук.-метод. посіб. / Свириденко С. О. (кер. авт. кол), Канишевська Л. В., Кузьменко Л. В., Єременко Л. В., Ігнатова О. І., Бернацька О. Б., Грітчина А. І., Карпушевська Л. Р. К. : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2009. 236 с.
3. Воронова Є. Психологічна адаптація першокласників – основа успішного навчання. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 5–7.
4. Гресь А. Як допомогти дитині адаптуватися до школи. *Зростаємо разом*. 2010. № 9. С. 2–5.

5. Концепція нової української школи // <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. Ч. 1 / К. Крутій. К.: Освіта, 2009. 302 с.
7. Лемберська М. Йти нам – разом! (Бесіда з М. К. Андрієвським, директором Гадяцької школи-інтернату імені Є. П. Кочергіна, Героєм Соціалістичної Праці, депутатом Верховної Ради СРСР). *Дошкільне виховання*. 1978. № 6. С. 6–7.
8. Максим О. В. Вплив психічних станів учнів на процес адаптації першокласників. *Нові технології навчання*: наук. зб. / Кол. авт. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. МОН України. 2012. Вип. 72. С. 34–40.
9. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000. 456 с.
10. Назаріна Ю. М. Адаптація першокласників до навчання у школі: психолого-педагогічний семінар. *Шкіл. психологу. Усе для роботи*: наук.-метод. журн. 2013. № 5. С. 9–11.
11. Писарчук О.Т. Моделивання освітньо-розвивального середовища в діяльності вчителя початкової школи: теоретичний і практичний аспекти. *Професійна освіта*: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2017. № 3. С. 36–44.
12. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів: навч.-метод. посіб. Луцьк: Вета, 2007. 128 с.
13. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів: теорія і практика: кол. моногр. / Бернадська Л. В., Голуб О. В., Грітччина А. І., Підборський Ю. Г., Поліщук О. В., Сизоненко І. Г., Толкачова А. С. / [кер. авт. кол. О. В. Голуб]. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. 361 с.
14. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі 1 ступеня: теорія і практика: монографія. К.: Педагогічна думка, 2013. 692 с.
15. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

References

1. Bekh I.D. Osobistisno-zorientovane vikhovannya. K.: IZMN, 1998. 204 s.
2. Vkhovannya osobistosti uchnya internatnogo zakladu yak sub'ekta samostiynoi zhittediyalnosti: nauk.-metod. posib. / Sviridenko S. O. (ker. avt. kol), Kanishevsk L. V., Kuzmenko L. V., Cremenko L. V., Ignatova O. I., Bernatska O. B., Gritchina A. I., Karpushevsk L. R. K.: In-t problem vikhovannya NAPN Ukraїni, 2009. 236 s.
3. Voronova Є. Psikhologichna adaptatsiya pershoklasnikov – osnova uspishnogo navchannya. Pochatkova shkola. 2010. № 9. S. 5–7.
4. Gres A. Yak dopomogti ditini adaptuvatisya do shkoli. Zrostaємо разом. 2010. № 9. S. 2–5.
5. Kontseptsiya Novoi ukrainskoi shkoli // <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Krutiy K. Osvitniy prostir doshkilnogo navchalnogo zakladu: monografiya: u 2 ch. Ch. 1. K.: Osvita, 2009. 302 s.
7. Lemberska M. Yti nam – razom! (Besida z M. K. Andrievskim, direktorom Gadyatskoi shkoli-internatu imeni Є. P. Kochergina, Geroem Sotsialistichnoi Pratsi, deputatom Verkhovnoi Radi SRSR). Doshkilne vikhovannya. 1978. № 6. S. 6–7.
8. Maksim O. V. Vpliv psikhichnikh staniv uchniv na protses adaptatsii pershoklasnikov. Novi tekhnologii navchannya: nauk. zb. / Kol. avt. K.: Institut innovatsiyних tekhnologiy i zmistu osviti. MON Ukraїni. 2012. Vip. 72. S. 34–40.
9. Mukhina V.S. Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo. M.: Akademiya, 2000. 456 s.
10. Nazarina Yu. M. Adaptatsiya pershoklasnikov do navchannya u shkoli: psikhologo-pedagogichniy seminar. Shkil. psikhologu. Use dlya roboti: nauk.-metod.

zhurn. 2013. № 5. S. 9–11.

11. Pisarchuk O.T. Modelyuvannya osvithno-rozvivalnogo seredovishcha v diyalnosti vchitelya pochatkovoї shkoli: teoretichniy i praktichniy aspekti. Profesiyna osvita: zb. nauk. prats. Seriya : Pedagogika. Ternopil, 2017. № 3. S. 36–44.

12. Prima R. M. Profesiyna mobilnist maybutnogo vchitelya pochatkovikh klasiv: navch.-metod. posib. Lutsk: Veta, 2007. 128 s.

13. Suchasni problemi vikhovannya uchniv shkil-internativ: teoriya i praktika : kol. monogr. / Bernadska L. V., Golub O. V., Gritchina A. I., Pidborskiy Yu. G., Polishchuk O. V., Sizonenko I. G., Tolkachova A. S. / [ker. avt. kol. O. V. Golub]. Donetsk : LANDON-KhKhI, 2013. 361 s.

14. Tsimbalaru A. D. Pedagogichne proektuvannya osvithnogo prostoru v shkoli 1 stupenya: teoriya i praktika: monografiya. K.: Pedagogichna dumka, 2013. 692 s.

15. Elkonin D.B. Psikhologiya igry. M.: Pedagogika, 1978. 304 s.

АНОТАЦІЯ

У статті акцентовано увагу на розкритті педагогічних умов соціальної адаптації першокласників – дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування – до умов інтернатного закладу. Авторами на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено суть поняття “соціальна адаптація” та виокремлені його компоненти. На підставі теоретико-емпіричних досліджень, аналізу практики виховної діяльності шкіл-інтернатів зазначено, що процес соціальної адаптації вихованців до умов школи-інтернату є надзвичайно гострою проблемою, оскільки вихованці інтернатних закладів становлять специфічну категорію школярів, яким властиві проблеми як особистісного, так і міжособистісного характеру. Проживання, виховання і навчання учнів в установах інтернатного типу має гарантувати можливості освіти і розвитку особистості кожному з них такими, як і в дітей, що виховуються в родині. Успішно досягти такого рівня можна при створенні сприятливих педагогічних умов входження першокласника до школи-інтернату.

Дослідниками визначено педагогічні умови успішної соціальної адаптації першокласників – дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування – до умов інтернатного закладу, а саме: глибоке вивчення педагогами індивідуальних особливостей учнів та створення розвивального освітнього середовища.

Першою педагогічною умовою успішної адаптації першокласників є глибоке вивчення педагогами інтернатного закладу індивідуальних здібностей учнів, їх нахилів, психологічних особливостей. Педагоги школи-інтернату мають ознайомитися з особистими справами дітей, а на основі цих даних оформити щоденники педагогічного спостереження і скласти плани індивідуальної виховної роботи з кожним першокласником.

Другою педагогічною умовою успішної адаптації першокласників до інтернатного закладу є створення розвивального освітнього середовища, а саме: організація просторово-предметного поля освітньо-розвивального середовища школи-інтернату (архітектура будівлі школи, дизайн інте'єріє, просторова структура навчальних і рекреаційних приміщень, зовнішнє оточення школи, символічний простір); соціально-комунікаційний компонент розвивального освітнього середовища (створення комфортних умов співпраці, взаєморозуміння, взаємоповаги, формуванню в першокласників вищої форми спілкування – позаситуативно-особистісної, яка призводить до перебудови в усій складній системі різноманітних видів активності дитини).

Ключові слова: адаптація, навчання, виховання, спілкування, школа-інтернат.

УДК: 373.3.091.21:616.89-008.434.37
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-196-208

Scientific and theoretical foundations for complex diagnostics of speech development of junior schoolchildren with dysgraphia

Науково-теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією

Larysa Zhuravlova,
Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-4007-1140>

zuravlovalarisa@gmail.com

Melitopol Bogdan Khmelnitsky
State Pedagogical University,

✉ 20, Getmanska Str.
Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

Лариса Журавльова,
кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

✉ вул. Гетьманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька область,
72312

Original manuscript received January 27, 2019

Revised manuscript accepted April 21, 2019

ABSTRACT

The article reveals the theoretical foundations for complex diagnostics of junior schoolchildren's speech development. The author highlights the issue of junior schoolchildren's speech development and the timely prevention of their written speech disorders, which are extremely important directions of logopedic work. It is emphasized that teaching junior schoolchildren in elementary school requires effective diagnostics of their speech function taking into account modern interdisciplinary data on speech activity, which should be studied in a complex way. It is stressed that speech development of junior schoolchildren who have difficulty with writing or writing disorders considerably depends on the organization of effective correctional and educational process in institutions of general secondary education. The essential characteristics of the concepts "diagnostics" and "diagnosing" are revealed.

It has been found out that regardless of the number and names of the diagnostic process stages, which are distinguished by different authors, general approaches and patterns characterizing its structure are preserved. Among them there are: identification and recognition of the diagnostic features possessed by the object and their identification with the phenomenon of its essence; making the final diagnosis (conclusion about the affiliation of the essence, expressed in a single unit, to a definite, established by the science class, type, series of objects); realization of the acquired knowledge in practice to choose the appropriate means of influence; realization of forecasting, modeling the possible future of the diagnosed phenomenon.

The types of diagnostics such as medical, psychological, pedagogical, logopedic, social and others which differ in content, methods and methodology are distinguished, and the close connection between medical, psychological and pedagogical diagnostics is indicated. It is emphasized that the development of a complex approach to the speech disorders diagnostics is due to the need to overcome the false view on the detection of these disorders only on the basis of quantitative

evaluation of the results of the children examination.

It is noted that solving the problem of the complex assessment of the development level of junior schoolchildren with speech disorders is determined by the unity and specificity of the contribution of the natural-scientific and humanistic directions in psychology, medicine and special pedagogy, which reveal the features of the organization and content of assistance to children in the conditions of a general education institution.

Key words: *complex diagnostics, primary schoolchildren, dysgraphia, writing disorders*

Актуальність проблеми. Вивчення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку та вчасне запобігання порушенням у них писемного мовлення – надзвичайно важливі напрями логокорекційної роботи, що є невіддільними від гармонійного розвитку особистості загалом, а тому, безсумнівно, дуже актуальні на сьогодні. Розвинене мовлення сприяє здобуттю міцних і ґрунтовних знань, а також цілісному та всебічному зростанню особистості. Проблеми розвитку й удосконалення системи початкової освіти в сучасних умовах спрямовуються в площину цінностей особистісного розвитку, що підтверджується пріоритетним спрямуванням Концепції Нової української школи та Законом України “Про освіту” (2017 р.).

Ефективність мовленнєвого розвитку молодших школярів, яка є одним з ключових завдань сучасної початкової школи, суттєво залежить від урахування даних сучасної психології, психолінгвістики, нейропсихології та лінгводидактики, що, на нашу думку, цілком достатньо відображено в чинному Державному стандарті початкової освіти, затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України (№ 87 від 21 лютого 2018 року). З огляду на це в процесі навчання молодших школярів у початковій школі необхідно застосовувати комплексну результативну діагностику їх мовленнєвої функції з урахуванням сучасних міждисциплінарних даних про мовленнєву діяльність дітей.

Аналіз останніх публікацій. Питання діагностики мовленнєвих порушень висвітлювались у працях зарубіжних (G. DeGangi, L. Balzer-Martin, R. Nicolson, A. Fawcett, Kenneth G. Shipley, Julie G. McAfee), російських (Т. Ахутіної, В. Ковшикова, О. Корнева, В. Лалаєвої, Р. Левіної, Т. Філічевої, Т. Фотекової, Л. Цветкової, Г. Чиркіної) та вітчизняних (С. Коноплястої, І. Мартиненко, Н. Манько, Н. Пахомова, Н. Савінова, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.) науковців, які підтверджують актуальність і значущість вчасного вивчення розвитку мовленнєвої функції для успішного навчання дитини в школі, оскільки мовлення – це засіб спілкування з учителем і однолітками, засіб набуття знань, формування й удосконалення психічних функцій. Особливим видом діяльності, що дає змогу виявити мовленнєві порушення у дітей, є логопедична діагностика.

Виклад основного матеріалу. Проблема дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією набуває дедалі більшої актуальності, бо мовленнєві порушення сьогодні є доволі

поширеним явищем. Труднощі у сформуванні навичок письма та їх порушення, що виникають у молодших школярів, зазвичай перешкоджають оволодінню дітьми писемним мовленням як особливою формою, своєрідним засобом спілкування й узагальнення досвіду, засвоєння якого пов'язано з якісними змінами інтелектуальної, емоційної, вольової та інших сфер особистості учнів. Саме тому від організації ефективного корекційно-освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти значною мірою залежить мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку, у яких спостерігаються труднощі у формуванні письма або його порушення. І першим етапом системи логокорекційної роботи є діагностика.

У контексті окресленої нами проблеми вважаємо за доцільне докладніше зупинитися на сутнісних характеристиках понять “діагностика”, “діагностування”.

Термін “діагностика” походить від грецького слова *diagnostikos*, що означає “здатний розпізнавати” (Фізер, с. 65). Спочатку цей термін використовували винятково в медицині й розуміли під ним “розділ медичної науки, що вивчає методи дослідження хворого для розпізнавання захворювання”. Сьогодні він має декілька різних значень, зокрема: “розділ клінічної медицини, що вивчає зміст, методи й послідовні кроки процесу розпізнавання хвороб або особливих фізіологічних станів” (Енциклопедичний тлумачний словник фармацевтичних термінів, 2014: 210); “процес розпізнавання хвороби та оцінки індивідуальних біологічних і соціальних особливостей суб'єкта, що передбачає цілеспрямоване медичне обстеження, інтерпретацію отриманих результатів та їх узагальнення у вигляді діагнозу” (Енциклопедичний тлумачний словник фармацевтичних термінів, 2014: 210); “встановлення діагностичних ознак чогось з метою ідентифікації, визначення тотожності чи доброякісності” (Енциклопедичний тлумачний словник фармацевтичних термінів, 2014: 210); “розділ медицини, який вивчає ознаки хвороб, методи і принципи дослідження організму для встановлення діагнозу” (Словники української мови. Академічний тлумачний словник, 1970-1980); “процес розпізнавання хвороби й визначення її; наука про методи встановлення діагнозу” (Словник іншомовних слів). Підкреслимо, що діагностика визнається не одноразовим актом, а процесом, що триває в часі та просторі.

Аналіз дефініції свідчить, що діагностику розуміють і як форму, і як процес, що уможливорює визначення стану об'єкта, предмета, явища або процесу управління за допомогою реалізації комплексу дослідницьких процедур.

Основним завданням діагностики є визначення заходів, спрямованих на налагодження роботи всіх складників системи та способів їх реалізації. Зауважимо, що завдання діагностики тісно переплітаються з прогнозом і аналізом походження, адже дослідження процесу розвитку об'єкта уможливорює краще усвідомлення його

нинішнього стану. Загалом діагностика є вихідним пунктом прогнозу, оскільки без чіткої та достовірної констатації сформованого положення неможливо оцінити альтернативи розвитку об'єкта. Саме тому проведення діагностичних досліджень є вкрай необхідним.

На думку К. Інгенкампа, результатом діагностичної діяльності педагога (у процесі якої визначають рівень засвоєння знань, умінь і навичок, здійснюють спостереження за вихованцями, проводять анкетування, опрацьовують і аналізують одержані результати, формулюють узагальнення й висновки про хід процесу навчання, проходження учнів на наступні сходинки навчання, про ефективність роботи вчителів, а також аналізують динаміку, тенденції, прогнозують подальший розвиток) є педагогічне діагностування (Ингенкамп, 1991: 9–12). Важливим у контексті нашого дослідження є зауваження вченого про те, що правильно організоване педагогічне діагностування дає змогу “підтвердити успішні результати навчання; мотивувати та стимулювати учнів до навчально-пізнавальної діяльності за допомогою заохочення за досягнуті успіхи в навчанні; скорегувати результати навчання; виявити прогалини в знаннях і уміннях учнів; спланувати подальші етапи навчального процесу; поліпшити умови навчання” (Ингенкамп, 1991: 85).

Порівняльний аналіз літературних джерел дав змогу дійти висновку, що незалежно від кількості етапів та їх назв, виокремлених різними вченими (О. Воробйова, І. Корч, І. Подласий та ін.) у загальній теорії діагностування, загальні підходи та закономірності, що визначають структуру процесу діагностики, зберігаються. Загалом можемо констатувати наявність трьох важливих етапів діагностичного процесу:

1 етап – полягає у виявленні й розпізнаванні властивих цьому об'єктові діагностичних ознак та їх ідентифікації з явищем та його сутністю (розрізняють два основні напрями цього етапу: безпосередній, здебільшого речовий, і опосередкований, у якому переважають мовно-знакові форми);

2 етап – передбачає визначення остаточного діагнозу, під яким у філософії прийнято розуміти висновок про належність суті, вираженої в одиничному, до визначеного, встановленого наукою класу, виду, низки предметів;

3 етап – полягає в реалізації на практиці здобутих знань для вибору відповідних засобів впливу, що перетворюються на дії, пов'язані з управлінням системою, об'єктом, а також з контролем за їх станом; здійснюється прогнозування, моделювання можливого майбутнього діагностованого явища.

Виділення або невиділення різними авторами третього (умовно) етапу діагностування залежить від того, як вони відповідають на методологічно важливе питання щодо належності діагностики до відповідного рівня наукового пізнання.

На наше переконання, такий етап є важливим, зважаючи на дослідження В. Лекторського, В. Штаффа, П. Копніна, які наголошують на тому, що діагностична діяльність неможлива лише на базі

теоретичного рівня.

Це підтверджують і дослідження О. Воробйової, результати яких доводять, що теоретичне оволодіння сутністю об'єкта є передумовою та умовою більш глибокого його практичного освоєння, а діагноз так само є особливим пізнавальним процесом, що характеризується “як гносеологічна операція співвіднесення теоретичного рівня знання з властивостями конкретного об'єкта для виконання практичної діяльності особливого роду – контролю й управління діагностованою системою” (Воробьева, 1971: 15–18).

Цієї думки дотримується і М. Поваляєва, яка слушно зауважує, що діагностика є теорією і практикою визначення діагнозу, а тому необхідно розрізняти: по-перше, теоретичну діагностику, що визначає діагноз; по-друге, практичну діагностику, що реалізує сам процес визначення діагнозу (Поваляева, 2002: 55).

З огляду на це, зауважимо, що практика для діагностики є основою, метою, джерелом, засобом розпізнавання та критерієм її істинності. Діагностичне пізнання не є самоціллю, а слугує насамперед конкретним практичним завданням. Здобуте внаслідок діагностичного процесу знання використовують для запобігання відхиленням об'єкта від нормального стану.

Отже, метою діагностики є встановлення діагнозу (від грецького слова *diagnosis*) – розпізнавання характеру, сутності й результативності діяльності (Лизинский, 1999: 109–126).

Водночас О. Корнев зазначив, що “завданням проведення “психологічної діагностики”, “логопедичної діагностики”, “педагогічної діагностики” не є встановлення діагнозу, бо у відповідних дисциплінах такої категорії немає. Діагностика в цих випадках не передбачає виявлення хвороби». На думку дослідника, «діагностика в строгому значенні слова (особливо клінічна) у логопедії повинна співвідноситися з клінічною класифікацією мовленнєвих порушень, яка на сьогодні є застарілою й за останні десятиліття поступилася пріоритетом психолого-педагогічної класифікації” (Корнев, 2006).

У логопедії результатом діагностичного процесу прийнято вважати “логопедичний висновок” (“логопедичний діагноз”) (М. Поваляева, 2002; Р. Лалаева, 2000]. У спеціальній психології й у дефектології методологічна основа для використання такої категорії, як “діагноз”, розроблена в роботах А. Гезелла (1930) та Л. Виготського (1983). Останній, зокрема, визначає таке інтегральне поняття, як “діагноз розвитку”, що містить оцінку рівня розвитку різних систем організму (як психологічних, так і фізіологічних), розглянутих у їх системній взаємодії. Водночас “рівень розвитку” для науковця, як зазначає О. Корнев, є певним етапом онтогенезу, якому властива особлива якість. Саме тому в процесі діагностики рівня розвитку дітей з дизонтогенезом важливо не обмежуватися її симптоматологічним, описовим рівнем, щоб дати змогу актуалізуватися якісному змістовному аналізу всього симптомокомплексу, “динамічним процесам” і причинним механізмам, на яких вони базуються

(Корнев, 2006). З огляду на це, учені наполягають на необхідності доповнення діагностики динамічними спостереженнями, адже вона повинна охоплювати прогноз подальшого розвитку. Ця ідея була розвинена в роботах Т. Ахутіної, Н. Полонської та інших дослідників, які наголошують на важливості спостережливої діагностики щодо дітей.

Нові можливості й перспективи з'явилися завдяки входженню в науковий обіг мультидисциплінарного поняття "функціональний діагноз" (В. Ковальов, 1985; І. Коробейніков, 1995, 2002), що розглядається в психологічному, логопедичному й соціальному аспектах, адже в ньому віддзеркалені індивідуальні особливості психічного розвитку, рівень соціально-психологічної адаптації, своєрідність переживання індивідом своїх проблем і недоліків, характерологічні й патологічні форми реакції особистості на труднощі, пов'язані з дизонтогенезом, особливості компенсаторних психологічних утворень і явища декомпенсації.

На сьогодні виділяють різні види діагностики (медичну, психологічну, педагогічну, логопедичну, соціальну та ін.), що відрізняються змістом, методами та методологією.

Зважаючи на тісний зв'язок між медичною, психологічною та педагогічною діагностикою, найбільш повною в інформаційному сенсі, на наше переконання, є комплексна діагностика. Таку думку обстоює і О. Мастюкова, наголошуючи на тому, що в процесі проведення комплексної діагностики обов'язково враховуються дані клінічної медицини (дитячої психоневрології, медичної генетики, педіатрії, ендокринології та інших дисциплін), а також спеціальної педагогіки та психології.

Сучасний рівень розвитку медичної генетики, дитячої психоневрології та психології уможлиблює не лише діагностування різних форм відхилень у розвитку (затримка психічного розвитку, загальна недорозвиненість мовлення, аномалії розвитку, зумовлені різними спадковими захворюваннями нервової системи, дитячим церебральним паралічем тощо), а й оцінку ступеня сформованості вищих психічних функцій, виявлення клінічних і психологічних механізмів порушень. Отже, клінічна діагностика має важливе значення для розв'язання логокорекційних питань.

Психологічна діагностика (психодіагностика) є виміром індивідуально-психологічних властивостей особистості або інших об'єктів, до яких застосовується психологічний аналіз (група, організація). Її метою є встановлення психологічного діагнозу як висновку про актуальний стан психологічних особливостей особистості (або інших об'єктів) і прогнозування їх подальшого розвитку.

Метою педагогічної діагностики є, по-перше, оптимізація процесу індивідуального навчання; по-друге, визначення результатів навчання, поле прогнозу; по-третє, зменшення до мінімуму діагностичних помилок. Педагогічна діагностика враховує і прогнозує ті зміни педагогічного процесу, що зумовлюють ті чи ті зміни в учня. При цьому слід зауважити: якщо для психолога педагогічний процес є тільки умовою дослідження, то для педагога він є об'єктом дослідження, а отже, можна твердити, що всі

компоненти педагогічного процесу є об'єктами педагогічної діагностики, а саме – педагог, учень, зміст, методи, засоби та результати педагогічної діяльності, а також закономірності самого педагогічного процесу.

Аналіз науково-методичної літератури з окресленої проблеми свідчить про те, що в процесі педагогічної діагностики не лише встановлюються передумови навчання, а й визначаються умови для організації планомірного корекційно-освітнього процесу та його аналізу. Отже, педагогічна діагностика спрямована на вивчення особистості дитини та дитячого колективу для забезпечення індивідуального й диференційованого підходу в процесі навчання і виховання, більш ефективної реалізації його основних функцій. Педагоги вивчають особистість дитини в педагогічному процесі, використовуючи педагогічні засоби. Педагогічна діагностика оцінює дитину з погляду певних соціальних норм та еталонів, що часто зумовлює оцінне ставлення до особистості учня та небажання його безумовного прийняття.

Аналізуючи методологію психолого-педагогічного обстеження, О. Мастоюкова акцентує на тому, що вона має ґрунтуватися на цілісності й конкретності педагогічної діагностики, метою якої має бути спочатку оцінка наявного рівня психічного розвитку, а надалі – визначення зони найближчого розвитку. На думку дослідниці, педагог і психолог обов'язково мають оцінити здатність дитини до навчання, тобто можливість засвоєння нею знань і способів дій (Мастоюкова, 1997).

Психолого-педагогічні дослідження дитячого мовлення здійснюються за трьома напрямками (за класифікацією Ф. Сохіна):

– у структурному – досліджують питання формування різних структурних рівнів системи мови (фонетичного, лексичного та граматичного);

– у функціональному – досліджують проблему формування навичок володіння мовою в комунікативній функції;

– у когнітивному – досліджують проблему формування елементарного усвідомлення явищ мови та мовлення. У контексті дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією слід ураховувати всі ці напрями.

Наголосимо, що мовленнєва функція має визначальне значення для правильного психічного розвитку дитини (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія). Без неї неможливе повноцінне становлення пізнавальної діяльності й розвиток здатності до понятійного мислення. Саме тому логопедична діагностика є способом одержання інформації про стан психічного розвитку дитини для визначення рівня відставання від норми або порушення роботи психічних функцій, зокрема мовлення.

Сьогодні у світовій практиці є безліч ресурсів для діагностики мовленнєвого розвитку дітей, проте вітчизняні й зарубіжні вчені одноставно визнають, що патології мовлення іноді можуть бути одним з найскладніших розладів у плані діагностування. Це не дивно, якщо взяти до уваги різноманітність і складність мовлення. Так, учені розглядають мовлення як складну форму психічної діяльності людини, соціальну за

походженням і системну за будовою (Т. Візель, С. Конопляста, О. Лурія, Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), що ґрунтується на діяльності багатьох структур головного мозку, кожна з яких виконує специфічні операції мовленнєвої діяльності.

Кеннет Дж. Шиплі, Джулі Дж. Макафі визначають різні фактори впливу на мовленнєвий розвиток. Висвітливо основні позиції вчених. Так, на їхню думку, на розвиток мовлення впливають інші аспекти розвитку, зокрема такі, як пізнання, розвиток рухового апарату та соціальний розвиток. Медичні діагнози (розумова відсталість, погіршення слуху, різні генетичні синдроми та аутизм) також впливають на мовлення. Компоненти мови (наприклад, прагматичні, семантичні, синтаксичні, морфологічні та фонологічні) не є ізольованими; вони інтегровані один з одним. Отже, окрема діагностика цих компонентів не надає інформацію про використання людиною мови цілісно. Мова і мовлення змінюються з віком. Що є нормальним у віці 1-го року, може бути девіантним у віці 3-х років. Люди, які розмовляють однією мовою не є однорідною групою. Індивідуальний досвід і навички кожної окремої людини передбачають широке визначення того, що є “нормальним мовленням”. Унаслідок того, що кожна людина є індивідуальністю, немає “найкращого” підходу до оцінювання мовлення (Shipley, McAfee, 2015).

Основною формою вивчення мовлення у дітей є логопедичне обстеження, що дає змогу виявити стан мовлення учня на певному етапі його розвитку.

Л. Соловйова зазначає, що логопедичне обстеження передбачає кілька важливих складників (Соловьева, 1996):

– ретельне вивчення умов виховання й динаміки мовленнєвого й загального психічного розвитку, яке проводять на основі бесіди з батьками та аналізу документів про дитину;

– логопедичне й психолого-педагогічне обстеження з докладною реєстрацією вербальної і невербальної діяльності, аналіз і педагогічна оцінка всіх одержаних даних. При цьому важливо, щоб діти з порушеннями мовлення були обстежені дитячим невропатологом, а також отоларингологом;

– логопедичне обстеження спрямоване на виявлення у дітей сформованості граматичної будови мовлення, словникового запасу та звуковимови; останнє передбачає обстеження вимови звуків, складової структури слів і рівня фонематичного сприйняття.

Порушення звуковимови, що зачіпають лексику та граматичну будову мови, здебільшого несприятливо позначаються на формуванні читання і письма. Наявність навіть слабо виражених дефектів у фонематичному розвитку створює серйозні перешкоди для успішного засвоєння програмового матеріалу з читання та письма. Чим раніше починається корекція мовленнєвих порушень в учнів, тим вищою є її результативність щодо ліквідації вторинних дефектів у читанні та письмі (Н. Жукова і співавт., 1990; Л. Ефименкова, Г. Мисаренко, 1991; С. Шаховська, О. Орлова, Ю. Василенко, 1996; А. Ястребова, 1997).

Першочергового значення набувають виявлення у дітей потенційних можливостей щодо подальшого оволодіння усним і письмовим мовленням і усунення мовленнєвих порушень, адже розвиток особистості дитини визначається трьома факторами:

- передумовами (генотипом з вродженими особливостями);
- умовами, що охоплюють соціальне оточення, сім'ю, освітньо-виховний заклад, інші соціальні структури та ситуації, що визначають розвиток особистості за допомогою зацікавлених близьких і професіоналів;

- внутрішньою позицією самої людини, що формується в процесі її індивідуального розвитку й залежить від ціннісних орієнтацій сім'ї.

Отже, логопедична діагностика розробляє методи розпізнавання й вимірювання стану та розвитку мовлення, індивідуально-психологічних особливостей особистості дитини насамперед для з'ясування первинності чи вторинності мовленнєвих порушень, залежно від її психічного розвитку та інтелекту. Може проводитися самостійно чи у складі психолого-педагогічної та нейропсихологічної діагностики дитини.

Особливості психомовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дисграфією можуть зумовлюватись структурою та ступенем важкості порушення вищих психічних функцій і пояснюватись за допомогою нейропсихологічної діагностики як важливого інструментарію комплексної діагностики мовленнєвого розвитку дітей. Учені (Т. Ахутіна, О. Корнев, Ю. Мікадзе, Н. Пилаєва, А. Семенович) підкреслюють, що нейропсихологічна симптоматика порушень розвитку, різні прояви індивідуальних варіантів перебігу психічної діяльності часто зумовлюють труднощі в навчанні, зокрема порушення письма.

Як зазначає О. Логинова, психофізіологічний, клініко-психологічний і нейропсихологічний розгляд дисграфії з позиції її природи (порушення мозкових механізмів, порушення формування та розвитку вищих психічних функцій) мають важливе значення для з'ясування причин виникнення цього дефекту, його психопатологічних механізмів (Логинова, 2004). Клінічні та нейропсихологічні дослідження дають змогу розширити уявлення про симптоматику дисграфії, не обмежуючи її лише помилками в процесі письма, а й характеризуючи особливості психічної організації дитини з порушенням письма. Це допомагає організувати більш ефективну допомогу учням молодшого шкільного віку, що мають труднощі у формуванні письма або його порушення.

З огляду на це, особливого значення набуває первинна діагностика, адже саме в процесі відбору, коли дитина проходить медико-педагогічну комісію, вперше визначається основний шлях її навчання.

При цьому правильна оцінка поточного стану, позитивні сторони й недоліки діагностики мовленнєвих порушень залежать від розгляду проблеми в трьох аспектах: теоретичному, методичному та практичному.

Аналіз проблеми в теоретичному плані веде до виявлення теоретичної концепції, на якій базується діагностика порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів, тих методологічних

настанов, спираючись на які можна створювати або підбирати методики, діагностичний інструментарій, а також тих відправних положень, які визначають практичне застосування методик, обробку та оцінку результатів.

З методичного погляду аналіз пов'язаний з уточненням характеру методик, їх відповідністю вихідним теоретичним положенням, діагностичним критеріям, з валідністю та надійністю цих методик; зі з'ясуванням принципу аналізу фактичних даних і способів їх обробки та оцінки результатів; з виявленням співвідношення між якісними та кількісними показниками; зі "стійкістю" методик щодо індивідуальних особливостей експериментатора; з оцінкою практичної зручності застосування прийнятих до використання методик.

У практичному плані з'ясовується результативність, успішність діагностики, "якісні" можливості методики: її точність, безпомилковість. Суттєвим питаннями практичного застосування мовленнєвих діагностичних методик є зручність їх використання, простота оброблення даних, їх доступність і зрозумілість.

На основі попередньої діагностики здійснюють диференціальну діагностику, що встановлює відмінність певного порушення мовлення від інших, схожих за проявами.

Як зазначає А. Шацкова, "завдання диференційної діагностики мовленнєвих порушень вимагають розробки нових дослідницьких завдань і синтетичного підходу, що об'єднує методологічний апарат різних спеціальностей (клінічна, клініко-педагогічна і психолого-педагогічна класифікація мовленнєвих розладів, нейропсихологічний підхід у діагностиці тощо)" (Шацкова, 2009).

Клініко-психологічні й нейропсихологічні дослідження підтверджують, що дисграфія найчастіше не є моносимптоматичним станом (Л. Цветкова, О. Корнев, Т. Ахутіна та ін.). Розлади письма часто не тільки виникають на тлі недостатності церебральних функцій, а й супроводжуються когнітивними, неврозоподібними та психоорганічними порушеннями. Спеціалісти твердять, що є багато факторів, що зумовлюють появу такого складного порушення, як дисграфія (Корнев, 2006).

З огляду на викладене вище, важливо виявляти й урахувати можливі психопатологічні особливості дитини з дисграфією (емоційно-вольова незрілість, низька розумова працездатність, підвищена стомлюваність, складність довільної концентрації уваги тощо). Така інформація про дитину зможе надати повну картину мовленнєвої патології, більш грамотно організувати систему корекційної роботи, залучити до участі суміжних фахівців, що може позитивно позначитися на термінах та ефективності корекційного впливу.

Отже, диференціальна діагностика необхідна для з'ясування оптимальних шляхів побудови корекційного процесу, для визначення умов, змісту, методів і засобів корекційно-педагогічної роботи з молодшими школярами з дисграфією. Зміст цієї роботи, як і методи та засоби, корегуються з урахуванням тих матеріалів, які фахівець отримує.

Уважаємо, що необхідним є проведення поглибленої діагностики, спрямованої на виявлення індивідуальних особливостей (характеристик мовленнєвої й пізнавальної діяльності, особистісної сфери), що властиві тільки конкретній дитині й повинні братися до уваги під час організації індивідуальної корекційно-розвивальної роботи. Поглиблена діагностика проводиться протягом усього навчального року з використанням різних методів логопедичного обстеження.

Висновок. Отже, розв'язання проблеми комплексної оцінки рівня розвитку учнів молодших класів з мовленнєвими порушеннями визначається єдністю та специфікою внеску природно-наукового й гуманістичного напрямів у психології, медицині та спеціальній педагогіці, що розкривають особливості організації та змісту допомоги дітям в умовах загальноосвітнього закладу. Застосування комплексного підходу до діагностики мовленнєвих порушень зумовлено необхідністю подолання хибного погляду на визначення цих порушень лише на основі кількісної оцінки результатів обстеження дітей.

Об'єднання підходів різних наук у методиці діагностування мовленнєвого розвитку молодших школярів з труднощами формування письма та його порушеннями видається нам важливим, оскільки дає змогу глибоко, ефективно та всебічно оцінити рівень мовленнєвого розвитку дитини, вчасно виявити у неї мовленнєві порушення й провести відповідні корекційні заходи.

Література

1. Воробьева Е. И. Диагностика как вид познавательной деятельности : дисс. ...канд. филос. наук : спец. 09.00.01 / Воробьева Елена Ивановна. – Воронеж, 1975. – 160 с.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
3. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста : клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
4. Лизинский В. М. Диагностика и анализ учебного процесса / В. М. Лизинский // Завуч. – 1999. – № 5. – С. 109–126.
5. Логинова Е. А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, вопросы ее диагностики и коррекции / Е. А. Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М. : Изд. МСГУ, 2004. – С. 167–174.
6. Мاستюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст : Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии) / Е. М. Мاستюкова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304.
7. Перцев І. М. Енциклопедичний тлумачний словник фармацевтичних термінів : українсько-латинсько-російсько-англійський : навч. посіб. для студ. вищих. навч. закладів / уклад: С. І. Світличенко, О. А. Рубан; за ред. проф. В. П. Черниха. Вінниця : Нова Книга, 2014. 824 с.
8. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 448 с.
9. Словник іншомовних слів. URL : <http://slovopedia.org.ua/36/53396/238765.html> (дата звернення : 12.12.2016).
10. Словники української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/movlennja>.
11. Соловьева Л. Г. Формирование диалога у детей с общим

недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 67–71.

12. Український дефектологічний словник / за ред. В. І. Бондаря. – К. : Милосердя України. – 2001. – С. 58, С. 93–94.

13. Шацкова А. М. Дифференциальная диагностика минимальных проявлений речевой патологии у детей при сходных нарушениях произносительной стороны речи : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» / А. М. Шацкова; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2009. – 19 с.

14. Фізер Л.І. Психокорекція особистості засобами графічних методик / Л.І. Фізер // Scientific Journal «ScienceRise» – 2015. – №12/1(17). – С. 65

15. Shipley K.G, McAfee J.G. Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual / Kenneth G. Shipley, Julie G.McAfee. – 5th Edition, United States, Cengage Learning, 2015. – 736 pages

References

1. Vorobieva, E. I. (2014). *Diagnostika kak vid poznavatel'noy deyatel'nosti : diss. ...kand. filos. nauk : spets. 09.00.01* [Diagnostics as a Type of Cognitive Activity : thesis : specialty 09.00.01]. Voronezh. [in Russian]

2. Ingenkamp K. (1991). *Pedagogicheskaya diagnostika : per. s nem.* [Pedagogical Diagnostic] / K. Ingenkamp. – M. : Pedagogika, – 240. [in Russian]

3. Kornev, A. N. (2006). *Osnovy logopatologii detskogo vozrasta : klinicheskie i psihologicheskie aspekty* [Basics of Logopathology in Child Age]. SPb. : Rech. [in Russian]

4. Lizinskiy V. M. (1999). *Diagnostika i analiz uchebnogo protsessa* [Diagnostics and analysis of the educational process] / V. M. Lizinskiy // *Zavuch*, 5, 109-126. [in Russian]

5. Loginova, E. A. (2004). *Aktualnyie voprosy logopedii v izuchenii disgrafii, voprosy ee diagnostiki i korrektsii* [Important Issues of Speech Therapy in Dysgraphia Studies, Problems of Its Diagnostics and Correction]. In: *Izuchenie narusheniy pisma i chteniya. Itogi i perspektivy*. Moscow : Izd. MSGU, 167–174. [in Russian]

6. Mastuykova, E. M. (1997). *Lechebnaya pedagogika (ranniy i doskolnyy vozrast : Sovety pedagogam i roditelyam po podgotovke k obucheniyu detey s osobymi problemami v razvitiy)* [Medical Pedagogy (Early and Preschool Age : Tips to Teachers and Parents on Preparation to Teaching Children with Special Education Needs)]. Moscow : Gumanit. izd. tsentr VLADOS. [in Russian]

7. Pertsev, I. M., Svitlichenko, S. I., Ruban, O. A. (2014). *Entsiklopedichniy tlumachniy slovník farmatsevtichnih terminiv : ukraiinsko-latinsko-rosiisko-angiiskii* [Encyclopedic Dictionary of Pharmaceuticals Terms : Ukrainian-Latin-Russian-English]. Vlnitsya : Nova Knyha. [in Ukrainian]

8. Povalyaeva, M. A. (2002). *Spravochnik logopeda* [Speech Therapist's Reference Book]. Rostov-na-Donu : Feniks. [in Russian]

9. *Slovník inshomovnykh sliv* [Dictionary of Foreign Words]. URL : <http://slovopedia.org.ua/36/53396/238765.html> [in Ukrainian]

10. *Slovníky ukraiinskoii movy. Akademichniy tlumachniy slovník (1970–1980)* [Dictionaries of the Ukrainian Language. Academic Dictionary (1970–1980)]. URL : <http://sum.in.ua/s/movlennja>. [in Ukrainian]

11. Solovieva, L. G. (1996). *Formirovanie dialoga u detey s obschim nedorazvitiem rechi v protsesse sovmestnoy igrovy deyatelnosti* [Formation of Dialogue in Children with General Underdevelopment in the Course of Game Activity], *Defektologiya – Defectology*, 6, 67–71. [in Russian]

12. Bondar, V. I., Ed. (2001). *Ukrainskyi defektolohichniy slovník* [Ukrainian Dictionary of Defectology]. Book 6. Kyiv. 93–94. [in Ukrainian]

13. Shatskova, A. M. (2009). *Differentsialnaya diagnostika minimalnykh proyavleniy rechevoy patologii u detey pri shodnykh narusheniyah proiznositelnoy storony rechi* : avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk : spets. 13.00.03 [Differential Diagnostics of Minimum Display of Speech Pathology in Children with Similar Disorders in Pronunciation: author's abstract: specialty 13.00.03]. Moscow. [in Russian]

14. Fizer, L. I. (2015). *Psyhokorektsiia osobystosti zasobamy hrafichnykh metodyk* [Psychocorrection of Personality by Means of Graphic Technoiques], Scientific Journal "ScienceRise", 12/1(17), 65. [in Russian]

15. Shipley, Kenneth G., McAfee, Julie G. (2015). *Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual*. 5th Edition, United States, Cengage Learning. [in English]

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів. Актуалізовано питання щодо вивчення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку та вчасного запобігання порушенням у них писемного мовлення, що є надзвичайно важливими напрямками логокорекційної роботи. Підкреслено, що навчання молодших школярів у початковій школі вимагає результативної діагностики їхньої мовленнєвої функції з урахуванням сучасних міждисциплінарних даних про мовленнєву діяльність, яка повинна досліджуватись комплексно. Наголошено на тому, що мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку, які мають труднощі у формуванні письма або його порушення, значною мірою залежить від організації ефективного корекційно-освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Розкрито сутнісні характеристики понять "діагностика", "діагностування".

З'ясовано, що незалежно від кількості та назв етапів процесу діагностики, які виділяють різні автори, загальні підходи та закономірності до її структури зберігаються. Серед них: виявлення й розпізнавання властивих об'єкту діагностичних ознак та їх ідентифікація з явищем його сутності; постановка остаточного діагнозу (висновок про належність суті, вираженої в одиничному, до визначеного, встановленого наукою класу, виду, низки предметів); реалізація здобутих знань на практиці для вибору відповідних засобів впливу; здійснення прогнозування, моделювання можливого майбутнього діагностованого явища.

Виділено такі види діагностики, як медична, психологічна, педагогічна, логопедична, соціальна та інші, що різняться за змістом, методами і методологією, та вказано на тісний зв'язок між медичною, психологічною та педагогічною діагностиками. Підкреслено, що розроблення комплексного підходу до діагностики мовленнєвих порушень зумовлено необхідністю подолання хибного погляду на визначення цих порушень лише на основі кількісної оцінки результатів обстеження дітей.

Зазначено, що розв'язання проблеми комплексної оцінки рівня розвитку учнів молодших класів з мовленнєвими порушеннями визначається єдністю та специфікою внеску природно-наукового й гуманістичного напрямів у психології, медицині та спеціальній педагогіці, що розкривають особливості організації та змісту допомоги дітям в умовах загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: комплексна діагностика, молодші школярі, дисграфія, порушення письма.

УДК 373.3. (430)

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-209-216

Specifics of content of education in elementary schools of Germany

Особливості змісту освіти в початкових школах Німеччини

Olexandra Kashuba,

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-5478-2875>

lesiakashuba@gmail.com

Олександра Кашуба,

кандидат педагогічних наук, доцент

Tetiana Kravchuk,

Candidate of philological sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0003-1396-4573>

tanchik454@gmail.com

Тетяна Кравчук,

кандидат філологічних наук,
доцент

Halyna Navolska,

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0003-4196-0123>

navolska9@gmail.com

Галина Навольська,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Terнопil National Volodymyr Hnatiuk
Pedagogical University*

*Тернопільський національний
педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка*

✉ 2 Maksyma Kryvonosa St.,
Terнопil, 46000

✉ вул. Максима Кривоноса, 2,
м. Тернопіль, 46000

Original manuscript received March 17, 2019

Revised manuscript accepted April 21, 2019

ABSTRACT

The article defines the components of elementary education in Germany considering the specifics of training in modern German school. The challenge for changes in Ukrainian education is the fact that today, unfortunately, the elementary school has become inefficient in comparison with European primary education. To keep up with times, it is necessary to change approaches and the format of training. All this rises our interest for achievements of foreign scholars. The research is devoted to the problems of implementation of content of education in elementary schools in Germany, where the main purpose of training is the development of students' communication skills. Thus, we see that in the process of studying the peculiarities of the content of elementary school education, an important role is played by increase in the educational time and redistribution of time for learning individual subjects and topics, as well as the broadening the curricula through new material, developing differentiation of tasks, taking into account the emotional and social stability of a child, providing comprehensive development of the personality, focusing on the development of thinking and cognitive abilities of students during the modernization of curricula, programs and textbooks, expanding the scope of the optional subjects. It is obvious that many problems of specific elementary school content of education also require further resolution in

Germany. However, the experience of German primary education is of increasing interest in Europe. As for Ukraine, free access to information will allow domestic scientists to carry out an effective comparative analysis, identify those forms and methods that are appropriate to use in the national school environment. Practical value of the work is determined by the fact that the worked out material, the statements and conclusions will facilitate sharing the pedagogical experience. They can be used for writing textbooks and methodic guidances, in the practical activity of elementary school teachers.

Key words: *content of education, curriculum, foreign language, elementary school, Germany.*

Вступ. Проблема змісту освіти – одне з головних питань теорії та практики навчання в педагогіці. Уявлення про зміст освіти в зарубіжних школах дає середньостатистичне співвідношення предметів у навчальному плані. Бурхливий розвиток Німеччини, її досягнення в галузі науки становлять величезний інтерес для вивчення різних галузей культури, зокрема, системи початкової освіти країни.

Якщо ми звернемося до досвіду початкової школи Німеччини, то побачимо, що навчання набуло більш практичного спрямування, а сам освітній процес зорієнтований на набуття учнями навчальних та життєвих компетентностей. У середині 60-70-х років у ФРН відбулося реформування школи. Результатом змін у змісті освіти стали: посилення наукового характеру навчального матеріалу; орієнтація на розвиток мислення і пізнавальних здібностей учнів у ході модернізації навчальних планів, програм і підручників усіх типів шкіл; розширення мереж факультативних і обов'язкових навчальних дисциплін, запровадження інтегрованих курсів, включення сучасної проблематики в навчальний матеріал традиційних предметів. Численні експерименти і реформи, які проводилися з метою вдосконалення системи початкової освіти в Німеччині, свідчать про те, що статусу школи тут надають великого значення. Набутий досвід становить значний інтерес для нашої країни.

Аналіз досліджень і публікацій. Становлення і реформування початкових шкіл Німеччини протягом тривалого часу привертає увагу дослідників. Різноманітним аспектам діяльності початкових шкіл присвячено низку досліджень у німецькій педагогіці (Петерсен, 1997; Родегузер, 1998; Фугр, 2006). У них висвітлюються головні напрямки та організаційні засади діяльності початкових шкіл Німеччини, окреслено її специфіку. Вагомий внесок у вивчення широкого спектру питань, пов'язаних з особливостями змісту освіти в початкових школах Німеччини, зокрема в Баварії, зробили (Довгун, 1998; Кашуба, 2005; Підласий, 1996). Питання освіти Німеччини вивчали відомі педагоги, зокрема (Абашкіна, 1993; Яркіна, 1992). У той же час ряд питань вимагає додаткового вивчення. Зокрема, ретельного дослідження потребує таке явище, як специфіка змісту освіти в початкових школах Німеччини.

Мета статті – виявити особливості реалізації змісту освіти в процесі навчання іноземної мови в початковій школі Німеччини. Відповідно до мети були визначені такі **завдання**: вивчити і проаналізувати методичну та педагогічну літературу; розглянути

особливості процесу навчання іноземної мови в початковій школі Німеччини; познайомитися з досвідом учителів початкових класів Німеччини з реалізації змісту освіти в процесі навчання іноземної мови.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становлять теорія наукового пізнання, принципи історизму, науковості, системності, ідея пріоритетної ролі освіти. Для виконання поставлених завдань, досягнення мети використано такі **методи дослідження**: аналіз і узагальнення інформації вітчизняних та іноземних науково-педагогічних джерел, порівняльно-зіставний аналіз навчальних планів і програм, опрацювання документів та статистичних даних, систематизація та узагальнення результатів дослідження.

Результати та дискусії. Проблема змісту освіти в початкових школах Німеччини реалізується в навчальних планах, програмах, підручниках, розпорядженнях та інструкціях керівних органів. У навчальних планах визначається кількість предметів та годин, які відводяться на їх вивчення.

Програми згідно з планами окреслюють обсяг знань з усіх обов'язкових предметів, подають перелік розділів і тем, які визначають зміст навчального предмета. Він у початковій школі на сучасному етапі характеризується серйозними змінами в техніці культури читання і письма, комплексному вивченні батьківщинознавства, вивченні математики. Навчальні програми розширюються за рахунок нового матеріалу: вивчення правил дорожнього руху, статево виховання, а іноді й іноземна мова. Велика увага звертається на "внутрішню диференціацію" (Міністерство культури, 1999:239), яка більше враховує потребу знань у учнів і менше – їх успішність. Значний обсяг навчального матеріалу, застосування нових і вдосконалення традиційних методів навчання, спрямованих на виховання самостійності учнів, індивідуалізацію навчання, вимагають кращого оснащення шкіл технічними засобами і нових організаційних форм. Сюди належать: збільшення числа методичних матеріалів для вчителів і учнів; зменшення кількості учнів у класі і зміна їх кількості в групі залежно від методичних прийомів і тем, що вивчається; збільшення і перерозподіл навчального часу, відведеного на вивчення окремих предметів і тем; поступовий перехід від розподілу на класи до поділу на неоднорідні вікові групи; швидше проходження початкової школи дітьми з вищим рівнем розвитку, причому поряд зі здібностями до навчання рекомендується враховувати, перш за все, емоційну і соціальну стабільність дитини; створення курсів, спрямованих на вирівнювання відставання в розвитку дитини й усунення недоліків розвитку, що заважають учитися.

У педагога немає суворо визначеного плану, який вказує, що і як слід викладати, він часто діє на свій розсуд. Для розвитку індивідуальних здібностей кожної дитини поряд із класною роботою існують форми індивідуального, парного і групового навчання. У Баварії, наприклад, протягом перших двох років викладаються такі предмети, як німецька мова (літературу розглядають як частину мови і не виділяють в окремий предмет), математика, батьківщинознавство, музичне, естетичне виховання і ритміка.

З другого класу комплексне викладання іноді охоплює не всі предмети, а лише рідну мову і батьківщинознавство (деяких землях – малювання і співи. Поза комплексом вивчаються релігія, математика, письмо і фізкультура (таблиця 1).

Таблиця 1

**Навчальний план для початкової школи (Баден-Вюртемберг)
(Фугр,2006:301)**

Навчальний предмет	Класи			
	1	2	3	4
Навчання релігії	2	2	2	2
Німецька мова	6	6	7	7
Батьківщинознавство		3	3	3
Математика	4	5	5	5
Образотворче мистецтво	1	2	3	3
Музика	1	1	1	1
Спорт	1	1	1	3
Гімнастика	2	2	3	3

Форми навчальної діяльності видозмінюються: індивідуальна робота, навчання в парах, групова діяльність. З третього класу викладають учителі-предметники, щоб підготувати перехід у середню школу.

Дітей, котрі мають певні проблеми при засвоєнні навичок читання і письма, заохочують додатково. Домашні завдання в Нордрейн-Вестфалії в першому-другому класах мусять бути виконані за 30 хв., 3-4 класів — не більше ніж за 60 хв.

Початкова освіта базується як на сучасності, так і орієнтується на майбутнє. Суспільство, яке постійно розвивається, вимагає подальшого вдосконалення змісту навчання і форм праці. Завдання початкової школи – розвинути базу для самостійного мислення учнів, передати досвід формування людських відносин. Тому єдина навчальна програма сприяє розвитку всіх дітей, додаткові предмети за можливість показують дітям їх нахили і сприяють їх подальшому розвитку. Діти, котрі потребують особливої допомоги, отримують підтримку на відповідних, призначених для цього курсах. У навчальних планах знаходять відображення різні форми організації занять, зокрема, поділ класу на групи, диференційоване навчання; заняття, що сприяють подоланню труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. Освіта є відкритим, довготривалим процесом, який орієнтується на дію. Люди повинні брати участь у суспільному житті, розв'язувати проблеми, бути відповідальними й обдумувати наслідки власних вчинків. Початкова школа робить вагомий внесок відповідно до її виховних завдань для самопізнання і пізнання світу дітьми, поступово веде до готовності думати та самостійних і відповідальних вчинків. Вона повинна створити передумови, необхідні для розвитку особистості. Основний зміст, цілі й вимоги, які є педагогічно придатними для подолання життєвих

ситуацій, повинні знову бути в навчальних дисциплінах початкової школи. Зміст навчання, який є важливим для процесу освіти в початковій школі, відбитий у навчальних планах, які визначають предмети і навчальні галузі. Основними дисциплінами залишаються: німецька мова, математика, праця, мистецтво, музика, спорт, релігія (Фугр, 2006: 296). З усіх предметів учні повинні здобути основні знання, розвинути здібності й готовність до подальшого життя. Сюди належить, перш за все, читання, письмо і рахунок.

Початкова школа в Німеччині охоплює 1-4 класи, а у Бранденбурзі і Берліні — 1-6 класи. У ній учні здобувають загальні знання, вміння та навички і готуються до переходу в середні класи. У 1-4 класах учні опановують техніку читання, письмо, арифметику (навчальні предмети — німецька мова, математика), відкривають особливості навколишнього світу (природознавство), вивчають музику і мистецтво. У 5-6 класах заплановані такі предмети: німецька мова, друга іноземна мова, фізика, біологія, географія, історія, мистецтво, музика, фізкультура. Окремі початкові школи в Бранденбурзі організують навчальний процес за спеціальними навчальними планами (22 школи в Потсдамі працюють за системою Марії Монтесорі). Проект Міністерства освіти, молоді і спорту містить рекомендації щодо вивчення іноземних мов у початковій школі. У школах (24 класи, 500 учнів) вивчають іноземні мови (французьку, англійську, польську, російську) з 3-го класу. Гессенський закон від 1992 р. пропонував запровадити вивчення англійської мови (у третьому класі) (Рамкова програма, 2004: 84).

Учителі докладають багато зусиль, щоб діти не відчували різкої різниці при переході в середні класи, щоб не існувало для них ніякого бар'єру. У Рейнлянд-Пфальц, наприклад, у першому-другому класах у дітей розвивається техніка письма і читання, у третьому засвоюються знання німецької мови, математики, релігії та природознавства.

Таблиця уроків, призначена міністром культури, є визначальною для землі Північний Рейн-Вестфалія (таблиця 2.). Саме тут навчання мистецтва дає елементарні знання і навички в техніко-економічній, а також суспільно-політичній галузях. Диференційоване навчання залежно від успішності здійснюється з таких предметів, як математика та рідна мова.

Таблиця 2

**Навчальний план для початкової школи
(Північний Рейн-Вестфалія) (Петерсен, 1998: 74)**

Предмет	Класи			
	1	2	3	4
Мова	6	7	5	5
Природознавство			3	4
Математика	4	4	4	4
Фізкультура	3	3	3	3
Музика	3	4	4	4

Мистецтво				
Релігієзнавство	2	2	3	3
Кількість год. на тиждень	18	20	22	23

За індивідуальним рівнем успішності школярів змінюються цілі та зміст першого або другого ступеня занять із початкового читання. Школярі повинні бути здатними пояснювати різноманітні тексти, розпізнавати мету; їх читацькі інтереси мають поглиблюватися та розширюватися. Цільові засоби вимагають постійного збільшення читацьких навичок. Заохочення до читання має перевагу над розбором змісту тексту, його композиції та характеру. Вивчені вірші сприяють розвитку пам'яті, навичок зв'язного мовлення, творчо-ігровому спілкуванню та знайомству з мовою. При виборі матеріалу для читання вчитель зважає на різноманіття видів тексту. Він використовує такі, що знайомлять дитину з багатством літератури та мистецтвом мови, сприяють розумінню сучасних і майбутніх життєвих ситуацій, розвивають уміння міркувати. Береться до уваги ствлення до батьківщини, однолітків і християнської моралі.

Якщо навчальні плани для початкової школи в Північному Рейні-Вестфалії розглядаються в рамках директив, то загальноосвітнім цілям надається особливе значення як іноземним районам. У розділі "Цілі навчання в початковій школі" підкреслюється: "У зв'язку з цілями виховання початкова школа ставить перед собою завдання ще в ранньому віці активізувати критичне мислення дітей і сприяти елементарній формі "права голосу" (Родегузер, 1998: 6).

Для початкової школи характерний принцип класного навчання, тому що дитина не повністю усвідомлює зміну вчителів певних предметів, бо їй бракує власної точки зору щодо особливостей і методів кожного педагога. "По суті, вона більше потребує поділу на вчителів, ніж старша дитина, котра має до цього особисте, об'єктивне ставлення" (Родегузер,1998:36). Водночас полегшена форма принципу класного навчання полягає в тому, що педагог несе відповідальність за велику частину занять класу і повинен турбуватися про виконання завдань учнями на уроці, адже в першому і другому класах приблизно 2/3 навчального часу проводить один учитель, а в третьому-четвертому – повинен викладати не менше двох годин на день.

Підсумовуючи, можна констатувати, що навчальний план для початкових шкіл Німеччини відповідає педагогічним вимогам, а також дидактичній меті, яка стоїть перед кожною школою зокрема. Зміст освіти початкової школи Німеччини передбачає навчити дітей читати, писати, рахувати, логічно мислити, правильно висловлювати свої думки письмово і усно, розуміти навколишні явища (Кашуба,2008:127).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Початкова школа ФРН є універсальною за своєю природою, вона увібрала в себе синтез педагогічних надбань деяких країн світу та знаходить оптимальні шляхи розв'язання педагогічних проблем. У початковій школі на заняттях

учні знайомляться з основними навчальними предметами. З цього часу організують спроби орієнтації змісту та форм навчання на індивідуальні здібності й можливості кожного учня. Характер вивчення цих питань вимагає роздумів, одночасного засвоєння різних наук, правильної оцінки потенційних можливостей учнів, тут неможливе застосування традиційних форм організації навчального процесу. А тому кожен учитель опиняється перед необхідністю розв'язувати педагогічні проблеми, які вимагають якісно іншої підготовки, вищої кваліфікації.

Україна стоїть на порозі освітніх реформ, тому вивчення та подальше використання досвіду розвинутих країн викликає особливий інтерес. У боротьбі за реформи нам потрібна підтримка зарубіжних колег. Звичайно, ми не повинні зробити українську шкільну освіту такою, якою вона є, наприклад, у Німеччині. Адже українська освітня реальність вимагає вироблення власного механізму інтеграції здобутків світової педагогічної думки з традиціями національної школи, особливостями національного менталітету.

Література

1. Абашкіна Н. В. Організація навчально-виховного процесу у вальдорській школі (Німеччина) // Початкова школа. – 1993. – №1. – С. 41 – 42.
2. Довгун А. О проблемах обучения и воспитания в школах ГДР и воспитание школьников. — 1998. — №6. — С. 76-77.
3. Кашуба О. М. Вивчення іноземних мов у початкових школах Німеччини // Збірник наукових праць: Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України. – Харків, 2005. – С.125 – 129
4. Кашуба О. М. Концепції створення якісно нового підручника з іноземної мови для початкової школи України на основі досвіду педагогів Німеччини // Серія: Педагогіка і психологія. Кримський гуманітарний університет. Випуск 17. Частина 1. Ялта: КГУ, 2008. – С. 124 – 129
5. Подласый И. П. Педагогика. — Москва, 1996. — 403 с.
6. Яркина П.Ф. Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике // Педагогика. — 1992. — №7-8. — С. 110-116.
7. Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945-1996. – Bonn: Inter Nationes, 1996.-342 s.
8. Petersen J. Bildung in Deutschland. Band 3. – Auer Verlag GmbH, 1998.-250 s.
9. Rahmenrichtlinien für die Grundschule, Deutsch. – Hannover, 2004. – S. 6-67
10. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. - Dusseldorf: Henn Verlag, 1999. -311s.
11. Rodehuser F. Epochen der Grundschulgeschichte. — Bochum: Winkler, 1998. – 402 s.

References

1. Abashkina N. V. Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu u valdorskii shkoli (Nimechchyna) // Pochatkova shkola. – 1993. – №1. – S. 41 – 42.
2. Dovhun A. O problemakh obucheniya u vospityaniya v shkolakh HDR u vospityanye shkolnykov. — 1998. — №6. — S. 76-77.
3. Kashuba O. M. Vyvchennia inozemnykh mov u pochatkovykh shkolakh Nimechchyny // Zbirnyk naukovykh prats: Pedagogichni shliakhy realizatsii zahalnoievropeiskykh tsinnosteiu u systemi osvity Ukrainy. – Kharkiv, 2005. – S.125 – 129
4. Kashuba O. M. Kontseptsii stvorennia yakisno novoho pidruchnyka z inozemnoi movy dlia pochatkovoii shkoly Ukrainy na osnovi dosvidu pedahohiv Nimechchyny // Serii: Pedahohika i psykhohihiia. Krymskyi humanitarnyi universytet.

Vypusk 17. Chastyna 1. Yalta: KHU, 2008. – S. 124 – 129

5. Podlaszii Y. P. Pedahohyka. — Moskva, 1996. — 403 s.

6. Iarkyna P.F. Kontseptsyia tselostnoi shkoly v sovremennoi nemetskoj pedahohyke // Pedahohyka. — 1992. — №7-8. — S. 110-116.

7. Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945-1996. – Bonn: Inter Nationes, 1996.-342 s.

8. Petersen J., Bildung in Deutschland. Band 3. – Auer Verlag GmbH, 1998.-250 s.

9. Rahmenrichtlinien für die Grundschule, Deutsch. – Hannover, 2004. – S. 6-67

10. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. - Dusseldorf: Henn Verlag, 1999. -311s.

11. Rodehuser F. Epochen der Grundschulgeschichte. – Bochum: Winkler, 1998. – 402 s.

АНОТАЦІЯ

У статті визначаються складові змісту початкової освіти в Німеччині, розглядається специфіка навчання в сучасній німецькій школі. Викликом для змін в українській освіті є той факт, що сьогодні, на жаль, початкова школа стала недостатньо ефективною в порівнянні з європейською. На вимогу часу потрібно змінювати підходи та формат навчання.

Усе це обумовлює наш інтерес до здобутків зарубіжних учених. Дослідження присвячено проблемам реалізації змісту освіти в початкових школах Німеччини, де основною метою навчання є розвиток у школярів здібностей до спілкування. Таким чином, бачимо, що в процесі вивчення особливостей змісту освіти початкової школи важливу роль відіграє збільшення часу і його перерозподіл на вивчення окремих предметів і тем, а також розширення навчальних програм через новий матеріал, розвиток диференціації завдань, урахування емоційної і соціальної стабільності дитини, забезпечення всебічного розвитку особистості, орієнтація на розвиток мислення і пізнавальних здібностей учнів під час модернізації навчальних планів, програм і підручників, розширення мереж факультативних навчальних дисциплін. Очевидно, що багато проблем особливостей змісту освіти в початкових школах потребують і в Німеччині подальшого розв'язання. Однак досвід німецької початкової освіти викликає все більший інтерес у Європі. Щодо України, то вільний доступ до інформації дозволить вітчизняним ученим здійснити ефективний порівняльний аналіз, визначити ті форми і методи, які доцільно використати в умовах національної школи. Практичне значення роботи визначається тим, що опрацьований матеріал, положення і висновки сприятимуть передачі педагогічного досвіду. Вони можуть бути використані в написанні підручників та методичних посібників, у практичній діяльності учителів початкових шкіл.

***Ключові слова:** зміст освіти, навчальний план, іноземна мова, початкова школа, Німеччина.*

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 373.5.016:811.161.2:373.611

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-217-224

The use of active methods of education during the studying of word-formation at Ukrainian language lessons at the institutions of general secondary education

Використання активних методів навчання під час вивчення словотвору на уроках української мови в ЗЗСО

Mariia Hreb,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Марія Греб,

доктор педагогічних наук, професор

orcid.org/0000-0003-2874-7985

marygreb@i.ua

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4

*м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100*

Original manuscript received March 27, 2019

Revised manuscript accepted April 21, 2019

ABSTRACT

The effective ways of implementing an active type of students' studying at the institutions of general secondary education in the process of learning the word-formation of the Ukrainian language are outlined in the article. The practical and theoretical vectors of linguistic methodology of the basic school are analyzed in view of the functions of word-formation in communicatively oriented mastering of the language at all stages of linguistic education. The methodical reference points in the working out of theoretical and pragmatic aspects of the mentioned problem are substantiated. It is proved that the studying of word-formation at the Ukrainian language lessons should be constructed not as teaching, learning and reproduction of the theory, but as an understanding of the structure of the word, the formation of stable students' skills to distinguish the word forms and the single-rooted words, the development of students' skills to use dictionaries (word-building and morphemic) and knowledge of the word structure and word-formation to improve spelling skills. The realization of various types of exercises (for example, the selection of single-rooted words; exercises combined with lexical work and the development of coherent speech of students), various didactic games, teacher's answers to the students' questions, elements of the "brain attacks" is programmed during the studying of the word-formation at the Ukrainian language lessons.

Proposed by us technique of the active methods during the studying of the word-formation at the Ukrainian language lessons is not the mastering of individual words, forms of words, concepts, but the assimilation of the system of rules that is carried out through the mental processes of attention, memory, imagination, perception, thinking, etc., which serve as a basis for constructing a sentence, a statement and communication situations in the future.

Author's studying of psychological and pedagogical sources and personal observations convinced that traditional forms of learning the word-formation at the Ukrainian language lessons should be filled with new content which is adequate to the modern requirements of society, taken into account the practical implementation of general-educative and specific principles of teaching for the organization of multiaspectual educational and development activity of students in accordance with the concept of the New Ukrainian School, applied in the organic unity of all components of the active learning (activating the position of the subject of educational activity; his involving into the process of independent capture of knowledge, skills and research activity; the involvement for the educational process design based on pedagogical interaction, creativity and equal partnership).

Key words: *word-formation; Ukrainian language lesson; active teaching methods; active type of studying; students of institutions of general secondary education; methodology of developmental education; psychological factors of active type of education.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи освіти спрямований на формування успішного учня, на створення життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток фахових компетентностей здобувачів освіти, які мають мовне чуття і мовний смак, прагнуть позитивних змін у житті своєї країни. На це орієнтують законодавчі та нормативні документи (Закон України "Про вищу освіту", Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти), Концепція Нової української школи.

Аналіз теоретико-експериментальних досліджень, виконаних в останнє десятиліття, дозволив виокремити пріоритетні напрями наукових пошуків ефективних шляхів підвищення якості педагогічної освіти. Попри значні лінгводидактичні здобутки науковців у царині методики навчання української мови, приведення її у відповідність до Галузевого державного стандарту, методики навчання словотвору учнів закладів загальної середньої освіти присвячено публікації, які лише частково висвітлюють методичні орієнтири в розробленні обраної проблеми дослідження. Тому актуальність порушеного у статті вектора студіювання визначається як відсутністю спеціальних досліджень з означеного напрямку, так і необхідністю оновлення змісту та технології навчання словотвору відповідно до вимог та умов сучасної шкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічне обґрунтування методики активного розвивального навчання, як і спроба розробити на її основі спеціальні педагогічні методи і прийоми, подано у працях психологів та педагогів різних поколінь: Л. Варзацької, Л. Виготського, Д. Ельконіна, В. Давидова, Л. Занкова, І. Зимньої, Ю. Ємельянова, А. Кانیщенко, О. Копусь, О. Кучерук, В. Семиченко, А. Смолкіна, В. Рибалки та ін.

У науковій літературі поряд із поняттям "активне навчання" (Копусь О.А., 2012) можна натрапити на такі поняття як "розвивальне" (Давидов В.В, 1986), "проблемне" (Запрудський М.І., 2008), "групове" (Кремень В.Г., 2005), "інтерактивне" (Вашуленко М.С., 1991), "особистісно орієнтоване" навчання (Кучерук О.А., 2011). З одного боку, відмінності у

вживанні цих термінів пов'язані, на наш погляд, із контекстом розгляду самого поняття “активне навчання”, яке розглядається нами як “розвивальне” на протилежному традиційному “формувальному” передусім за критерієм педагогічного результату, а також може репрезентуватися і як “проблемне”, і як “групове” залежно від задіяних у ньому провідних психологічних механізмів активізації (механізмів мислення або ж механізмів функціонування групи). Термін “особистісно орієнтоване навчання” підкреслює первинне існування особистості і суб'єктної активності педагога щодо спеціально організованої педагогічної дії (Чернілевський Д.В., с.104).

З іншого боку, функціонування вказаних понять у сучасному науковому обігу і підчас невизначеність їх уживання обумовлена недостатньою увагою до психологічного обґрунтування самого навчання як комунікативного інтерсуб'єктивного явища, як форми існування та реалізації відносин між учителем і учнем.

Метою статті є окреслення шляхів практичної реалізації активних методів навчання учнів закладів загальної середньої освіти під час вивчення словотвору на уроках української мови.

Сьогодні відбувається пошук нових освітніх ресурсів, розширення освітнього простору, переосмислення місії педагогів у розвитку інноваційних процесів на уроках української мови, які сприяли б формуванню і задоволенню запитів на навчальні, дослідницькі та інноваційні види освітніх послуг.

Нагальною потребою сучасної педагогічної освіти є пошук шляхів кооперації між наявними освітніми парадигмами: культурологічною, особистісною, когнітивно-інформаційною (знанневою), компетентнісною (Зязюн, 1996; Кучерук О.А., 2011), що дозволяє значною мірою реалізувати диференціацію змісту навчання учнів.

Для освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти з-поміж названих освітніх парадигм пріоритетною у процесі вивчення словотвору вважаємо *культурологічну*. По-перше, вона найбільш повно виражає глибинні, кінцеві цілі освіти, дозволяє піднятися над кон'юнктурним мисленням, навіть продиктованим чесним прагматизмом; по-друге, формує ціннісний погляд на якість освіти в контексті культурологічної парадигми, орієнтує організацію освітнього процесу на гуманістичні, особистісно значущі цінності. Поза загальним контекстом культури вирішення будь-яких інструментальних, адаптаційних, педагогічних завдань втрачає сенс, перетворює того, хто навчається, в об'єкт маніпуляцій, засіб для вирішення другорядних для нього цілей (Зязюн, 1996).

Культурологічна парадигма не тільки не суперечить особистісно орієнтованій освіті, а й є її глибинною, сокровенною сутністю, сприяє успішній реалізації активного типу навчання (Давидов В.В, 1986).

Коли знання стають надбанням особистості, вони впливають на її особистісні якості, передбачаючи включеність індивідуальної свідомості, першорядну самоорганізацію, зростання якої відбувається при педагогічно ініційованому зіткненні двох контекстів: знань і свідомості (Копусь О.А., 2012).

Практика показує, що кожен, хто навчається, має проходити

індивідуальну траєкторію професійного зростання, а процес навчання має бути максимально умотивований і глибоко самостійний. У такому випадку він “є керованим через модульну структуру, тобто через точне визначення цілей, встановлення вихідного рівня знань, побудову і пред’явлення індивідуальних, мотивованих навчальних програм, що передбачає диференціацію знань та їх корекцію, забезпечення систематичного зворотного зв’язку, встановлення кінцевого рівня знань, визначення ефективності, процесу навчання через досягнення результату, заданого метою навчання” (Вашуленко М.С., 2011, с. 115).

Значущі й доступні для вчителя проблеми є своєрідним навчальним матеріалом, дидактичне оброблення якого визначає рівень його активності. Тому методи навчання і, загалом, тип активного навчання за таких умов, з одного боку, сприяють створенню різнорівневих освітніх, програм, а з іншого, – зростанню індивідуального рівня методичної компетентності. За такого підходу норми і вимоги, що ставляться перед педагогами, не можуть бути жорстко фіксованими.

Пропонована методика активного розвивального навчання є не просто окремою ініціативою вчителів чи учнів, а виступає частиною самостійного плану навчальної, методичної та науково-дослідної роботи.

Активне розвивальне навчання нами визначено як форму відносин між учителем та учнем, при яких усі учасники займають у навчанні активну позицію (учитель – як суб’єкт навчання, ті, кого навчають, – як суб’єкти учіння). Суб’єкт-суб’єктний характер відношень, що складається між учасниками спільної навчально-виховної діяльності, є суттєвою відмінністю між активним розвивальним навчанням і традиційним навчанням, що абсолютизує активну позицію педагога, а також гуманістичною освітою (Копусь О.А., 2012). Отже, розвивальне навчання – це навчання, “центроване на учневі”, коли активною стороною в навчально-виховних стосунках виступає учень, а учитель створює умови для його творчого самовираження.

Разом з тим активне “особистісно зорієнтоване” навчання, забезпечуючи учням можливість самовизначитися і самореалізуватися в пізнанні через вибір та оволодіння способами навчальної діяльності, усе ж зберігає форму зовнішнього соціального впливу на цілеспрямований розвиток особистості й цим відрізняється від стихійного наuczіння, яке супроводжує і ніби підтримує спонтанне, самодовільне цілепокладання індивідуального розвитку, тому й виступає як провідна форма в контексті гуманістичної освіти.

В активному розвивальному навчанні кооперативність взаємодії (коли мета спільної навчальної діяльності досягається шляхом розподілу функції між учасниками процесу) виступає як головна характеристика способу спільної роботи вчителя та учня (на протизагу індивідуалізованому і загальногруповому способам, які переважають у традиційному навчанні). Основною формою конкурентної взаємодії в активному розвивальному навчанні стає продуктивний конфлікт, що сприяє формуванню більш усебічного розуміння проблеми, яка виникла,

визнання законності іншої аргументації, розвитку елементів кооперативної взаємодії і загалом організації спільної діяльності (Чернілевський Д.В., с.145).

У виборі конкретних методів і форм активного навчання нами враховано специфічні умови шкільної освіти, які пов'язані, по-перше, з особливостями педагогічного контингенту, які навчаються; по-друге, з просторово-часовими характеристиками педагогічного процесу; по-третє, з особливостями самого педагогічного результату.

Незважаючи на велику варіантність психологічних характеристик учнів, нами виокремлено ті особливості, які є спільними для них як учнів і становлять основу реалізації групових форм роботи: якісні характеристики, запити, інтереси, можливості.

Пропонованою методикою активного типу навчання передбачено застосування таких конкретних методів і форм активного розвивального навчання: слово вчителя (розповідь, пояснення); спостереження й аналіз мовних явищ (з елементами проблемного, програмованого навчання, алгоритмізації); осмислення способів і засобів творення слів; з'ясування семантики слова; спостереження над функціонуванням значущих частин слова; засвоєння знань про стилістичні особливості значущих частин слова; добір та зіставлення спільнокореневих слів; розбір слів з однаковими морфемами (коренем, префіксом, суфіксом); добір антонімів і синонімів до поданих слів; вироблення навичок морфемного та словотвірного розбору слова; індивідуальні та мікрогрупові творчі завдання; тестові завдання, самостійні та контрольні роботи як форми індивідуального оцінювання учнів.

Такий підхід до вибору методів, форм діяльності, способів взаємодії педагога і дозволяє оптимізувати функціонування системи, поліпшення організації індивідуальної діяльності учнів та вчителів. Разом із цим результати аналізу психологічних характеристик і закономірностей активного навчання мають також теоретичне значення: вони розкривають зв'язок психологічних і педагогічних факторів у навчанні, конкретизують і доповнюють зміст педагогічного процесу активного розвивального навчання, репрезентують подальшу розробку суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми.

Відповідно до розробленої методики активного типу навчання нами запропоновано під час вивчення словотвору такі види робіт, як: практикуми, презентації; пропонуються й інноваційні технології, які уможливають реалізацію інноваційних форм організації навчальної роботи через активне навчання. На уроках української мови під час вивчення словотвору запрограмовано виконання різних видів вправ (наприклад, вправи на добір спільнокореневих слів; вправи, які сприяють з'ясуванню семантики слова; вправи, поєднані з орфографією, які сприяють формуванню правописних умінь і навичок; вправи, спрямовані на збагачення словникового запасу учнів та розвиток зв'язного мовлення учнів тощо), проведення різноманітних дидактичних ігор, відповіді вчителя на запитання учнів, елементи "мозкової атаки".

Проектування змісту навчання словотвору на уроках української мови

відбувається в кількох напрямках: оволодіння системою знань і оперування ними, оволодіння системою дій, операцій та прийомів навчальної роботи (уміння, навички, компетентність), удосконалення способів управління навчально-пізнавальною діяльністю та контролем над нею. Така схема потенційно можливої співдіяльності суб'єктів навчання репрезентує зміст різнопредметного навчального матеріалу, який обумовлений метою навчання і знаходить свою опредметнену форму в засобах навчання, відповідає положенню загальної дидактики: змістом кожного навчального предмета є знання, уміння, навички, професійна компетентність, а також досвід творчої діяльності (Чернілевський Д.В., 2002).

В організації активного навчання словотвору у спільній навчальній діяльності пропонуємо враховувати загальні психологічні характеристики і закономірності побудови суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем і учнем. У такому разі специфіка організації активного типу навчання у спільній навчальній діяльності виражається в переважному використанні таких елементів педагогічного процесу: дискусійних та ігрових методів навчання; контролю за процесом, а також попереднього й індивідуального контролю; а також навчально-груповий характер ініціації, розробки й апробації; функціональних засобів наочності; кооперативних і складових педагогічних форм. В організації активного навчання традиційні методи, засоби і форми можуть застосовуватися як допоміжні елементи.

Методи навчання (наприклад, наслідування, метод спроб і помилок) мають в активному навчанні значення фонового навантаження, виступають невід'ємним елементом спільної навчальної діяльності: гра дозволяє учням не тільки актуалізувати власні здібності, а й спостерігати та копіювати поведінку інших, що веде до успіху.

Студіювання психолого-педагогічних джерел, власні спостереження, переконують, що традиційні форми навчання словотвору на уроках української мови доцільно наповнювати новим змістом адекватним сучасним вимогам суспільства, враховувати як системотвірні чинники практичну реалізацію загальнодидактичних та специфічних принципів навчання для організації багатоаспектної навчально-розвивальної діяльності здобувачів освіти відповідно до концепції Нової української школи, застосовувати в органічній єдності всі компоненти активного навчання (активізація позиції суб'єкта навчальної діяльності; залучення його в процес самостійного здобування знань, умінь і навичок та дослідницьку діяльність; залучення до проектування навчального процесу на основі педагогічної взаємодії, творчості та рівноправного партнерства).

Запропонована нами методика активного типу словотвору на уроках української мови – це не оволодіння окремими словами, формами слів, поняттями, а засвоєння системи правил, що здійснюється через психічні процеси уваги, пам'яті, уявлення, сприйняття, мислення тощо, які слугують базисом для побудови речення, висловлення взагалі та ситуацій спілкування зокрема.

Отже, навчання словотвору на уроках української мови доцільно будувати не як викладання, заучування та відтворення теорії, а як розуміння

семантики і структури слова та його значущих частин, формування в учнів стійких умінь розрізняти форми слова і спільнокореневі слова, вироблення в учнів навичок користуватися словниками (морфемним та словотвірним), осмислення способів і засобів творення слів, використання знань про будову слова і словотворення для збагачення словникового запасу учнів і вдосконалення орфографічних навичок.

Саме тому стратегічними напрямками у навчанні суб'єктів дидактичного процесу визначено: 1) навчально-пізнавальну діяльність як продуктивну за таких умов і за таких навчальних ситуацій, в яких вони не зможуть не навчитися; 2) процес навчання як певної форми життєдіяльності, що охоплює такі послідовні фази: відчуття труднощів, формулювання проблеми як суті труднощів, висування та перевірка гіпотез для подолання труднощів, висновки та діяльність, відповідно до одержаних знань, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Література

1. Греб М. М. Лексична і фразеологічна компетентності як провідні детермінанти лінгводидактичної підготовки вчителів початкових класів. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / ред. кол., голов. ред. О. М. Топузов. Київ : Педагогічна думка, 2016. Вип. 17. с. 91-102.

2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.

3. Запрудский Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : пособие для учителя. Минск, 2008. 336 с.

4. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Світло*. 1996. № 1. С. 12–18.

5. Копусь О. А. Застосування активних методів навчання у формуванні фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Донбасу : електронне наукове видання*. 2012. №1 (17). Режим доступу : http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN17/12koammf.pdf

6. Кремень В. Г. Освіта і наука України – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 304 с.

7. Кулик О. Д. Особливості реалізації загальнометодичних принципів навчання в процесі засвоєння словотвірної системи української мови учнями основної школи. Теоретична й дидактична філологія : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 18. С. 67–74.

8. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі : теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.

9. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.

10. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навч. закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

11. Пентиліук М. І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

12. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ ДАНА, 2002. 437 с.

References

- 1.Hreb M.M. Leksychna i frazeolohichna kompetentnosti yak providni determinanty lnhvodydaktychnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv. Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prac / red. kol., holov. red. O.M. Topuzov. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2016. Vyp. 17. s. 91-102.
- 2.Davydov V. V. Problemy razvivayushhego obucheniya. Opyt teoreticheskogo i eksperimentalnogo psichologicheskogo issledovaniya. Moskva : Pedagogika, 1986. 240 s.
- 3.Zaprudskij N. Y. Modelirovanie i proektirovanie avtorskikh didakticheskikh sistem : posobie dlya uchitelya. Minsk, 2008. 336 s.
- 4.Zyazyun I. A. Osvitni tehnologii u vymirakh pedahohichnoi refleksii. Svitlo. 1996. № 1. S. 12–18.
- 5.Kopus O. A. Zastosuvannya aktyvnykh metodiv navchannya u formuvanni fakhovoi lnhvodydaktychnoi kompetentnosti majbutnikh mahistriv filologii [Elektronnyj resurs]. *Naukovyj visnyk Donbasu : elektronne naukove vydannya*. 2012. №1 (17). Rezhym dostupu http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN17/12koam mf.pdf
- 6.Kremen V. G. Osvita i nauka Ukrainy – innovacijni aspekty. Stratepiya. Realizaciya. Rezultaty. Kyiv : Hramota, 2005. 304 s.
- 7.Kulyk O.D. Osoblyvosti realizaciji zahalnometodychnykh pryncypiv navchannya v procesi zasvoyennya slovotvirnoyi systemy ukrajinjskoi movy uchnyamy osnovnoi shkoly. Teoretychna j dydaktychna filoholia : zb. nauk. pr. Pereyaslav-Khmelnyczkij, 2014. Vyp. 18. S. 67–74.
- 8.Kucheruk O. A. Systema metodiv navchannya ukrajinjskoi movy v osnovnij shkoli : teoriya i praktyka : monohrafia. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. 420 s.
- 9.Metodyka navchannya ukrajinjskoi movy v serednikh osvithnikh zakladax / za red. M.I. Pentylyuk. Kyiv : Lenvit, 2009. 400 s.
10. Metodyka navchannya ukrajinjskoi movy v pochatkovij shkoli : navchalno-metodychnyj posibnyk dlya studentiv vyshhykh navch. zakladiv / za nauk. red. M. S. Vashulenska. Kyiv : Litera LTD, 2011. 364 s.
11. Pentylyuk M.I. Praktykum z metodyk` navchannya ukrajinjskoi movy v zahalnoosvithnikh zakladax / za red. M.I. Pentylyuk. Kyiv : Lenvit, 2011. 366 s.
12. Chernilevskij D. V. Didakticheskie tekhnologii v vysšej shkole : ucheb. posobie dlya vuzov. Moskva : YuNITI DANA, 2002. 437 s .

АНОТАЦІЯ

У статті окреслено ефективні шляхи реалізації активного типу навчання учнів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення словотвору української мови. Проаналізовано практичні та теоретичні вектори лінгвометодики основної школи з огляду на функції словотвору в комунікативно спрямованому оволодінні мовою на всіх етапах мовної освіти. Обґрунтовано методичні орієнтири в розробленні теоретичних та прагматичних аспектів означеної проблеми. Доведено, що навчання словотвору на уроках української мови доцільно будувати не як викладання, заучування та відтворення теорії, а як розуміння структури слова, формування у здобувачів освіти стійких умінь розрізняти форми слова і спільнокореневі слова, вироблення в учнів навичок користуватися словниками, послуговуватися знаннями про будову слова і словотворення для вдосконалення орфографічних навичок.

Ключові слова: словотвір; урок української мови; активні методи навчання; активний тип навчання; учні закладів загальної середньої освіти; методика розвивального навчання; психологічні чинники активного типу навчання.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК [378.091.212:373.3]:17.022.1

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-225-233

Contemporary trends in the training of future teachers for the moral education of elementary school students

Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів до морального виховання учнів початкової школи

Iryna Batareina,
postgraduate student

irinabatpryanichnikova@gmail.com

Melitopol B. Khmelnytsky State
Pedagogical University

✉ 20 Getmanska St.,
Melitopol, Zaporizhzhaye region,
72300

Ірина Батарейна,
аспірантка

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Б.Хмельницького

✉ вул. Гетьманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72300

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 24, 2019

ABSTRACT

Reforming the education system in Ukraine provides for greater freedom for teachers. The new Ukrainian school needs a teacher of creative, initiative, democratic, capable of organizing an educational process based on partnership pedagogy, mastering new pedagogical and information technologies. In addition, the teacher of the New Ukrainian school has to implement a personally oriented model of education, based on the ideology of child-centeredness, that is, the maximum approximation of education and education of a particular child to its essence, abilities and life plans.

The formation of these qualities to a large extent depends on the readiness of the teacher to self-improvement and self-education. The present era is characterized by processes of formation of a new paradigm in the philosophy and theory of education. New world perceptions and attitudes create a change in the educational view of the development and formation of the child's personality, determine the opportunities, tasks, goals and means of education. The construction of a new educational model involves theoretical rethinking and practical orientation towards a new ideal. It is possible to produce highly qualified specialists only subject to strict adherence to and compliance with the state standards of education and normative documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine, as well as the technological regime for constructing the educational process at all stages of the life cycle – from admission of students to an educational institution and before their release. Today's requirements dictate the need for constant updating of the content of education, the development of new educational and methodological complexes, the search for new innovative technologies as learning, and the control of the success of the educational process for the qualitative training of future teachers for the moral education of elementary school students. Teacher training for a modern elementary school is one of the topical issues of higher education in Ukraine. The formation of an updated educational system in Ukraine takes place in

conditions of accelerating global integration into the world community under the influence of an ethnic factor to preserve the integrity of national statehood and restore the spiritual priorities of society.

Key words: *upbringing, moral upbringing, New Ukrainian school, moral qualities, moral upbringing, teacher training.*

Вступ. Становлення і розвиток Української держави підвищують роль духовних та моральних засад, які визначають поведінку людини, сприяють утвердженню її активної життєвої позиції. У цьому контексті моральному вихованню належить провідна роль. Проблеми морального виховання молоді порушено в низці нормативно-правових документів: Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. (2002), законах України “Про освіту” (2017), “Про вищу освіту” (2014), Концепції національного виховання студентської молоді (2009), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепції Нової української школи (2016) та ін.

Мета статті – висвітлити сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів до морального виховання учнів початкової школи.

Методи та методики дослідження. У статті було використано такі методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз, синтез, узагальнення для вивчення філософської і наукової літератури з проблем дослідження; системно-структурний (класифікація, систематизація); порівняльний – (визначення загальних та особливих закономірностей).

Результати та дискусії. Зміст морального виховання включає в себе формування національної свідомості, виховання любові до розбудови національної державності; патріотизм; участь молоді в практичних справах розбудови нашої держави; формування в учнів почуття гідності, гордості за свою Батьківщину, вірності Україні. Моральні цінності поділяються на такі групи: загальнолюдські, абсолютно вічні, які мають необмежену сферу застосування (гуманізм, доброта, чесність, правда, гідність, мудрість, справедливість, відчуття прекрасного тощо); національні – значущі для одного народу (патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять тощо); громадянські – це визнання прав і свобод людини, обов'язку перед іншими людьми, поваги до закону, державних символів, уряду, до ідеї соціальної гармонії тощо; сімейні — моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, старших, пам'ять про предків, взаємоповага в сім'ї; цінності особистого життя – девіз, за яким живе людина, орієнтири поведінки, цілі, прагнення. Вони визначають риси її характеру, поведінку, успіхи, стиль особистого життя. Моральне виховання – це виховний вплив школи, сім'ї, громадськості, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі та практичної діяльності. Мораль – це система принципів, норм і правил, які регулюють поведінку людини в суспільстві, роблять її правильною.

Поняття "моральний", "моральність" використовують, коли йдеться про конкретний вчинок, практичну сторону стосунків. Отже, мораль, етику і моральність не можна вважати синонімами (Волкова, 2007).

Поведінку людини оцінюють за ступенем відповідності певним правилам. Ці правила дозволяють оцінити вчинок і прийти до єдиної думки: добре чи погано вчинила людина. Правило, що має загальний характер, тобто поширюється на однакові вчинки, називають моральною нормою. Норма визначає, як людина повинна чинити в тій чи іншій конкретній ситуації. Залежно від сфер відносин між людьми (професійна, сімейна, міжнародна та інші) норми об'єднуються в групи і регулюються вихідним началом тієї чи іншої сфери – моральними принципами. Поняття моралі, що мають загальний характер, тобто охоплюють не окремі відношення, а всі сфери взаємин, спонукають людину скрізь і всюди керуватись ними, мають назву моральні категорії. Суспільство виробляє зразок моральної поведінки – моральний ідеал, до якого повинні прагнути всі, вважаючи його розумним, красивим, корисним. Моральна культура учнів – це засвоєння особистістю моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних норм особистої поведінки. Змістом виховної роботи вчителя, класного керівника по становленню моральної культури учнів є формування в них системи моральних знань, почуттів, ставлень, поведінки.

Моральний розвиток учнів проходить три стадії (Л. Кольберг). На доморальному рівні дитина виконує вимоги, боячись покарання. На конвенційному рівні дотримання моралі визначається намаганням належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження. Третій рівень морального розвитку автономний: людина добровільно обирає моральну поведінку, бо переконана, що жити їй потрібно згідно з нормами, прийнятими нею добровільно. Зміст морального виховання учнів передбачає утвердження принципів загальнолюдської моралі – правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших добродійностей на національному ґрунті (Луцик, 2007).

Виховання моральної культури школярів здійснюється у різноманітних видах діяльності: навчальній, трудовій, громадсько-корисній, особливо таких видах, де учні поставлені в ситуації безпосереднього вияву турботи про інших, надання допомоги і підтримки, захисту слабшого, молодшого, хворого і под. До форм морального виховання відносять спеціальні уроки, етичні бесіди, відверті розмови, диспути, лекції, тематичні вечори, зустрічі свят народного календаря, благодійні заходи, створення альманахів з історії родоvodu, вечорниці та інші.

Основними методами і способами морального виховання дітей і молоді К. Ушинський вважав переконання, запобігання неправильній поведінці, педагогічний такт учителя та заохочення і покарання, але не тілесні; особистий приклад учителя, а також батьків і старших, правильний режим, навчання тощо. Але найкращим засобом морального виховання, на його думку, є фізична праця, за допомогою якої формуються кращі моральні якості дітей і молоді, але з умовою

правильного поєднання її з працею розумовою.

Я. Корчак стверджував, що "реформи в житті дорослих слід починати в душах дітей" (Волкова, 2007). Саме молодший шкільний вік є сенситивним для морального розвитку особистості, її психічних пізнавальних процесів, емоційно-почуттєвої та мотиваційно-ціннісної сфер. Різні аспекти морального виховання особистості були темою досліджень багатьох філософів, педагогів, психологів різних епох та країн, а саме: М. Бердяєва, П. Блонського, В. Гегеля, Г. Гельвеція, І. Гербарта, О. Духновича, І. Канта, П. Каптерева, Я. Коменського, А. Макаренка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Структуру морального виховання та формування в підростаючого покоління загальнолюдської моралі вивчали І. Бех, Н. Волкова, Г. Іванова, М. Красовицький, О. Матвієнко, В. Мацулевич, В. Руденко, О. Скрипченко, М. Фіцула, К. Чорна, Л. Шульга, П. Щербань.

Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Н. Болдирев, І. Харламов, І. Мар'єнко, Б. Лихачов, Л. Попов, Л. Григорович, І. Підласий висвітлюють у своїх працях сутність основних понять теорії морального виховання, змісту, методів морального виховання. Мораль історично конкретна, вона змінюється з розвитком суспільства. Л. Григорович дав таке визначення моральності – як особистісної характеристики, що об'єднує такі якості і властивості, як доброта, порядність, дисциплінованість, колективізм. Моральність – невід'ємна складова особистості, що забезпечує добровільне дотримання нею існуючих норм, правил, принципів поведінки. Моральні норми – це правила, вимоги, що визначають, як людина повинна діяти в тій чи іншій конкретній ситуації. Виховання – процес цілеспрямованого формування особистості. Моральне виховання – це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття і поведінку учнів з метою формування в них моральних якостей, які відповідають вимогам суспільної моралі. Моральне виховання учнів – складний і багатогранний процес, що включає педагогічні та соціальні явища. Однак процес морального виховання певною мірою автономний. На цю його специфіку свого часу вказував А. Макаренко. Основні завдання морального виховання: формування моральної свідомості; виховання і розвиток моральних почуттів; вироблення умінь і звичок моральної поведінки. Моральна свідомість – активний процес відображення моральних відносин, станів. Суб'єктивною рушійною силою розвитку моральної свідомості є моральне мислення – процес постійного накопичення і осмислення моральних фактів, відносин, ситуацій, їх аналіз, оцінка, прийняття етичних рішень, здійснення відповідальних виборів. Найважливішим засобом морального виховання є використання створених в культурі на різних етапах історичного розвитку моральних ідеалів, тобто зразків моральної поведінки, до якого прагне людина.

Л. Григорович розглядав зміст морального виховання через гуманність. Гуманність – це інтегральна характеристика особистості, включає комплекс її властивостей, що виражають ставлення людини до

людини. Крім гуманності у зміст морального виховання входить виховання свідомої дисципліни і культури поведінки. Моральна вихованість – це стійкість позитивних звичок і звичних норм поведінки, культура стосунків і спілкування в умовах здорового дитячого колективу (Григорович, 2001).

О. Кисельова надає таке визначення моральному вихованню – це засвоєння підростаючим поколінням моральних цінностей, норм, принципів, правил, звичок, традицій, що в сукупності становлять моральну культуру суспільства в якому живуть діти. Н. Шагай у своєму дослідженні доводить, що зміст морального виховання передбачає утвердження принципів загальнолюдської моралі – правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших добродійностей на національному ґрунті, він зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості, рівнем його моральності.

У словнику В. Даля мораль трактується як "правила для волі та совісті". Моральність – це етичне поняття, яке в широкому розумінні є синонімом моралі. Структура моралі складається з моральної свідомості, моральної діяльності та моральних відносин. У науковій літературі моральна свідомість розглядається як один з елементів моралі, форма суспільної свідомості і одночасно сфера індивідуальної свідомості особи, оскільки це своєрідний сплав почуттів, уявлень, оцінок і самооцінок, поглядів і переконань людини.

Так, моральні знання є початковою сходинкою в процесі опанування учнями моральних переконань та цінностей. О. Матвієнко, досліджуючи виховання моралі в молодших школярів, стверджує, що моральні знання – це той об'єм етичних понять, які є доступні і відповідають віковим особливостям дитини. Педагог підкреслювала, що моральні знання – це передусім знання добра. З позиції філософії Гегель визначав добро як: "абсолютну мету світу і обов'язок для суб'єкта, який повинен мати розуміння добра, зробити його своїм наміром і здійснювати в своїй діяльності". Спираючись на це твердження, О. Матвієнко виокремила програму моральних взаємин особистості: зрозуміти, пізнати, зробити своїм наміром – пережити, виробити переконання, визначити мотиви і, нарешті, реалізувати добро в поведінці та стосунках. С. Рубінштейн зазначав, що "моральні почуття сягають своїм корінням у суспільне буття людей". В. Зенківським були виділені три провідні неперехідні моральні почуття: любов до людей, сором та "почуття совісті". Н. Шагай виокремила найбільш вагомі для молодших школярів три групи моральних якостей. До першої групи відносяться властивості суб'єктивної моралі, які відповідають категоріям блага, добра, зла, справедливості. Другу групу якостей суб'єктивної моралі школяра складають ті, що пов'язані з категоріями смислу життя і щастя. Гідність, обов'язок, відповідальність, честь і совість належать до третьої групи моральних якостей. І. Бех зазначає, що процес формування моральної свідомості в молодшого школяра буде особливо складним і суперечливим

за наявності розбіжностей між поглядами сім'ї та школи. Ось чому він радить урахувати ці моменти при налагодженні контактів між школою і сім'єю, інакше невпевненість вибору між оцінкою школи та сім'ї може сприяти формуванню конформістських якостей, соціальної безвідповідальності у дітей (Чорна, 2008).

С. Карпенчук розглядає вихованість як властивість особистості, яка характеризується "сукупністю достатньо сформованих соціально значущих якостей, які відбивають в узагальненій формі систему ставлень людини до суспільства і колективу, розумової та фізичної праці, до людей, до себе".

Методи морального виховання – це своєрідний інструмент в руках вчителя. Вони виконують функції організації процесу морального розвитку та вдосконалення учнів. За допомогою методів морального виховання здійснюється цілеспрямований вплив на учнів, організується і направляється їх життєдіяльність, збагачується їхній моральний досвід. Форми організації та методи морального виховання змінюються від індивідуальних особливостей дітей. Виховна робота проводиться не тільки з усім класом, але і приймає індивідуальні форми. І. Мар'єнко назвав такі групи методів виховання, як методи привчання і вправи, стимулювання, гальмування, самовиховання, керівництва, пояснювальні – репродуктивні та проблемно-ситуативні. У процесі морального виховання широко застосовуються такі методи як: вправу і переконання. Вправа – забезпечує вироблення і закріплення необхідних навичок та звичок, втілення навичок і звичок на практиці. Переконання – направлено на формування етичних понять, на роз'яснення моральних принципів, на вироблення етичних ідеалів. Для активізації морального розвитку особистості та перевірки її зрілості, встановлення єдності переконань і поведінки використовується метод проблемно-ситуаційний. Самостійне рішення моральних проблем, в різних життєвих ситуаціях дозволяє встановлювати зв'язок між вчинками і якостями учнів, формувати позитивні мотиви, узагальнювати моральні знання та вміння. Цей метод включає такі прийоми: постановку моральних завдань, створення колізій і ситуацій, завдання на самостійне продовження і закінчення моральної завдання з вирішення початку. У процесі морального виховання застосовуються і такі допоміжні методи як заохочення і покарання. Вони служать для схвалення позитивного і судження негативних вчинків і дій. До методів морального виховання ставиться так само особистий приклад, який має великий вплив на свідомість і поведінку, на формування морального обличчя. У системі основних методів виховного впливу як складова частина, засіб і прийом використовується позитивний приклад. Моральне виховання ефективно тоді, коли його наслідком стає моральне самовиховання і самовдосконалення (Вишневіський, 1996).

Ефективність морального виховання учнів визначають такі чинники: створення у закладі освіти психологічного клімату поваги до моральних норм, правил людського співіснування; відповідність змісту морального виховання його меті й рівню морального розвитку вихованців; розумне співвідношення між словесними і практичними методами

виховного впливу, що забезпечує єдність моральної свідомості і поведінки; своєчасне вживання виховних заходів, акцентування уваги на попередженні аморальних явищ в учнівському колективі; подолання авторитарного стилю у ставленні педагогів до вихованців, побудова його на принципах гуманізму. У процесі морального виховання важливо попередити прояви і розвиток таких рис і якостей особистості, які можуть призвести до порушення моральних норм. Тому завдання вчителя – формувати в учнів тверду моральну позицію, здатність протистояти негативним впливам з боку близького оточення і соціуму загалом.

Висновки. Таким чином, проблема вивчення морального виховання є актуальною. Подальшої розробки потребують питання вивчення тенденцій розвитку морального виховання. В Україні останніми роками проблема морального виховання учнів привертає все більше уваги. Адже вирішення даної проблеми має забезпечити високий розвиток особистості незалежно від того, в якій галузі їй доведеться працювати. Система моральних цінностей в українців сформувалася здавна. Пошук шляхів до цілісного, гармонійного світу та людського буття не може не зачіпати проблем освіти й виховання. Сьогодні не тільки педагогічні, а й глобальні проблеми (демографічні, економічні кризи, криза урбанізації, екологічні катастрофи, загострення міжнаціональних суперечностей і конфліктів, криза культури та моралі тощо) зумовлюють відродження гуманістичних ідей у суспільстві. Теперішня епоха характеризується процесами становлення нової парадигми у філософії та теорії освіти. Нове світосприйняття та світовідчуття спричиняють зміну в освітніх поглядах на розвиток і формування особистості дитини, визначають можливості, завдання, мету й засоби освіти. Побудова нової освітньої моделі передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал. Особливо важливо це враховувати в педагогічній діяльності у різних сферах життєдіяльності школярів: в школі, позанавчальних соціально-виховних закладах, в об'єднаннях чи клубах за інтересами тощо.

На основі викладеного матеріалу ми можемо стверджувати, що моральне виховання молодших школярів інтегрується в освітній процес, під час якого учень озброюється знаннями моральних норм і правил, вивчає моральні цінності та почуття, що є передумовою формування мотивів моральної поведінки. Чим вищий рівень моральної культури діючого середовища формування особистості, тим підвищується ступінь вірогідності залученості дитини молодшого шкільного віку до ідей гуманізму та зростання її моральної культури. Подальшого розроблення потребують сучасні соціально-педагогічні умови ефективності морального виховання молодших школярів у початковій школі, а також удосконалення форм і методів педагогічної діяльності.

Пріоритетного значення в розбудові нової школи набуває завдання формувати в учнів систему загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода,

демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). У центрі освіти має перебувати виховання в учнів відповідальності за себе, за добробут нашої країни.

Література

- 1.Вишневецький О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси / Вишневецький О. – Львів : Львівський обл. науково-методичний інститут освіти; Львів, обл. пед. Т-во ім. Ващенко, 1996. – 238 с.
- 2.Волкова Н. Педагогіка. 2-ге видання, перероблене, доповнене / Волкова Н. П. – К. : Академвидав. – 2007. – 616 с.
- 3.Григорович Л. А. Педагогіка і психологія. – Москва, 2001 р. – 480 с.
- 4.Закон України “Про освіту” від 05.09.2017 № 2145 – V I I I ст. 1-7. URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/2145-19> (дата звернення: 05.01.2019).
- 5.Закон України “Про загальну середню освіту” від 13. 05. 1999. № 651 – X I V ст. 1-2. URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/651-14> (дата звернення: 05.01.2019).
- 6.Концепція “Нова українська школа” Схвалено рішенням кол. МОН України від 27.10.2016. URL:<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 05.01.2019).
- 7.Луцик Д. В. Педагогіка. Теорія національного виховання: [Навчальний посібник] / Луцик Д. В.– Дрогобич: Посвіт, 2007. – 143 с.
- 8.Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / Під. Заг. Ред. Н. М. Ібік. К.: ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2017. 206 с.
- 9.Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електрон. ресурс]. – 2015. – Режим доступу : <http://osvita.ua/news/43501/>
10. Чорна К. І. Моральне виховання / Енциклопедія освіти // Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 523 – 524.

References

- 1.Vyshnevskiy, O. (1996). Suchasne ukrainske vyhovannya [Contemporary Ukrainian Education]. Lviv: obl.ped.t-vo im. Vashenka [in Ukrainian].
- 2.Volkova N. (2007) *Pedagogika [Pedagogy]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- 3.Grygorovych L. A. (2001) *Pedagogika i psihologiya [Pedagogy and psychology]*. Moskva [in Russian].
- 4.Zakon Ukrainy “Pro osvitu” vid 05. 09. 2017 № 2145 – VIII st. [The Law of Ukraine “On Education” dated September 5, 2017 № 2145] (2017, September 5) URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/2145-19> [in Ukrainian].
- 5.Zakon Ukrainy “Pro zagalnu serednyu osvitu” vid 13. 05. 1999. № 651 – XIV st. [The Law of Ukraine “On General Secondary Education” dated 13.05.1999. № 651] (1999, May 13) URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/651-14> [in Ukrainian].
- 6.Koncepciya “Nova ukrainska shkola” vid 27. 10. 2016 [Concept “New Ukrainian School” Approved by decision count. Ministry of Education and Science of Ukraine dated 27.10.2016] (2016, Oktober 27) URL: <https://mon.gov.ua/en/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
- 7.Lutsik D. V. (2007) *Pedagogika. Teoriya natsionalnogo vyhovannya [Pedagogy. The theory of national education]*. Drogobych: Posvit [in Ukrainian].
- 8.Ibik N. M. (2017) *Nova ukrainska shkola. [New Ukrainian School]*. Kyiv: TOV “Vydavnychiy dim “Pleyady” [in Ukrainian].
- 9.Proekt Kontseptsii pozvytku osvity Ukrainy na period 2015-2025 rokov. [Draft Concept for the Development of Ukrainian Education for the period 2015-2025] (2015) URL: <http://osvita.ua/news/43501/> [in Ukrainian].

10. Chorna K. I. (2008) *Moralne vyhovannya* [Moral upbringing]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Реформуванням системи освіти в Україні передбачено надання більшої свободи вчителям. Нова українська школа потребує вчителя творчого, ініціативного, демократичного, здатного до організації освітнього процесу на основі педагогіки партнерства, оволодіння новими педагогічними та інформаційними технологіями. Крім того, вчитель Нової української школи має реалізувати особистісно зорієнтовану модель освіти, засновану на ідеології дитиноцентризму, тобто максимального наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів.

Формування цих якостей значною мірою залежить від готовності вчителя до самовдосконалення та самовиховання. Теперішня епоха характеризується процесами становлення нової парадигми у філософії та теорії освіти. Нове світосприйняття та світовідчуття спричиняють зміну в освітніх поглядах на розвиток і формування особистості дитини, визначають можливості, завдання, мету й засоби освіти. Побудова нової освітньої моделі передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал. Випускати висококваліфікованих фахівців можна тільки за умов суворого дотримання й виконання державних стандартів освіти та нормативних документів Міністерства освіти і науки України, а також технологічного режиму побудови освітнього процесу на всіх етапах життєвого циклу — від прийому студентів до закладу вищої освіти, до їхнього випуску. Вимоги сьогодення диктують необхідність у постійному оновленні змісту освіти, у розробленні нових навчально-методичних комплексів, пошуку нових інноваційних технологій як навчання, так і контролю за успішністю освітнього процесу для якісної підготовки майбутніх учителів до морального виховання учнів початкової школи. Підготовка вчителів сучасної початкової школи є однією з актуальних проблем вищої освіти в Україні. Становлення оновленої освітньої системи в Україні відбувається в умовах прискорення глобальної інтеграції до світового товариства під впливом етнічного чинника на збереження цілісності національної державності та відновлення духовних пріоритетів суспільства.

Ключові слова: *виховання, моральне виховання, Нова українська школа, моральні якості, моральна вихованість, підготовка учителів.*

УДК378.015.31:17.022.1

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-234-244

**Conditions of formation of students' value orientations
in the process of educational and professional activities**

**Умови формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі
освітньо-професійної діяльності**

Vira Volkova,

Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-6775-2512>

vera_bar52@ukr.net

Віра Волкова,

кандидат педагогічних наук, доцент

Olena Fedorova,

Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-6968-7408>

helenafedorova25@gmail.com

Олена Федорова,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University,*

✉ 20 Hetmanska Street,
Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

*Мелітопольський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Гетьманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312

Original manuscript received January 27, 2019

Revised manuscript accepted April 20, 2019

ABSTRACT

The article indicates the relevance of the research in terms of human's reevaluation and professional values; the pedagogical formation conditions of value orientations of future educators in the process of educational and professional activity; it indicates the existence of contradictions between the low level of formation of students' value orientations and the need of communication in the spiritually developed personality of the preschool teacher between educational opportunities of educational subjects in a higher educational institution and the lack of their implementation in the educational practice.

The article deals with the essence of the value orientation notion, which is a complex formation and one of the main individual characteristics in its relation to society and to itself, where we can find various levels of interaction of the internal and external, the comprehension of the surrounding world and the individual self, the specifics of the individual life experience, including needs, interests, ideals and abilities. It is noted that value orientations are performed in the process of formation of a teacher's personality as a function of behavior and activity regulators, and their formation and development are complex and long processes, which depend on many objective and subjective factors. The essence of the value relation to the profession is manifested through the conscious, individual, socially determined and positive-emotional responses to its components, it helps to understand them and to recognize the transformation of social models according to their implementation in practice.

Educational and professional activities in the higher educational institution are

considered as a condition for the realization of students' creative possibilities, the activity is represented not only as a change of the reality surrounding, but as a transformation of the inner world of the individual. Those forms of interaction are perspective that activate their own educational initiative for students. It is noted that formation of values orientations for the future educator will be facilitated by such forms of class's organization such as modeling of pedagogical situations, methods of active learning, familiarization with various methodical systems, original pedagogical ideas.

Keywords : *value orientation, value attitude, educational and professional activity, modeling.*

Вступ. Процес формування особистості на сучасному етапі відбувається в умовах розширення соціальної самостійності та ініціативи молоді. Це зумовлює критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формує нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства, призводить до переоцінки загальнолюдських і професійних цінностей, оскільки нова ситуація в суспільстві змінює і традиційне ставлення до багатьох професій.

Актуальність проблеми обумовлена існуванням суперечностей між низьким рівнем сформованості ціннісних орієнтацій студентів та потребою суспільства в духовно розвиненій особистості вихователя дошкільного закладу, між виховними можливостями навчальних предметів вищого закладу освіти та недостатністю їх реалізації в практиці навчання.

Ціннісні орієнтації є складним утворенням, однією з основних характеристик особистості в її відношенні до суспільства і до самої себе. У них виявляються різноманітні рівні взаємодії внутрішнього та зовнішнього, ступінь осмислення навколишнього світу і свого Я, специфіка життєвого досвіду особистості, її потреб, інтересів, ідеалів, здібностей – усе, що характеризує особистісні особливості індивідуальності. Отже, становлення ціннісних орієнтацій є важливою ланкою у формуванні особистості педагога, вихователя, який відповідає за виховання підростаючого покоління.

Особистість педагога – специфічне утворення, що складається в результаті відношень, в котрі він вступає ще в період навчання. Ціннісні орієнтації, спрямованість, мотиви, особливості характеру, рівень сформованості педагогічних здібностей виконують у цьому процесі функцію регуляторів поведінки та діяльності. Особистісні особливості впливають на здійснення вибору, його наступну оцінку і визначають міру відповідальності за прийняте рішення.

Сучасні вчені розглядають підготовку майбутнього педагога з позиції суб'єкта пізнавальної та навчально-професійної діяльності, здатного цілеспрямовано регулювати свої дії. При цьому формування його ціннісних орієнтацій перш за все пов'язується з тими феноменами, які обумовлюють самостійність та професійну придатність, а не тільки розвиток освітнього потенціалу.

Розглядаючи цінності з педагогічної точки зору, Г. Нагорна вважає, що цінності-цілі узагальнюють вміння, на основі яких формується професійне мислення (Нагорна, 1995: 23). І. Бех, продовжуючи думку

С. Рубінштейна, що цінності мають бути освоєними особистістю шляхом власних зусиль, внутрішньої моральної роботи вихованця, вважає, що сучасна освіта має бути спрямована на розвиток самоусвідомлення внутрішнього світу особистості, змістовної характеристики її ціннісної системи, тобто орієнтована на особистість (Бех, 1998 : 124).

Р. Скульський (Скульський, 1997), Т. Бутківська (Бутківська, 1997) підкреслюють роль загальнолюдських і національних цінностей у виховній та професійній діяльності педагога. В умовах особистісно орієнтованого навчання вагомим значення набувають такі індивідуальні цінності як самооцінка, самостійність та оригінальність рішень, відповідальність як умова внутрішньої свободи, вміння орієнтуватися в ситуації вибору, робити правильний вибір в умовах неоднозначності та невизначеності.

У свою чергу О. Дубасенюк звертає увагу на те, що найвищими педагогічними цінностями можуть бути професіоналізм діяльності та шляхи його досягнення. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності виявляється у високій громадянській активності, духовності, творчому пошукові, професійній відповідальності (Дубасенюк, 1995 : 146).

Методи та методики дослідження. У ході констатувального експерименту виявлена незбалансованість структурних компонентів ціннісних орієнтацій студентів. У випускників відмічається низька потреба в самоосвіті і самовдосконаленні. Їхня система ціннісних орієнтацій оснований на прагматичних цінностях, що значно знижує спрямованість на професію вихователя.

Розроблена організаційно-методична система формування змістовної структури ціннісних орієнтацій студентів передбачала широкий спектр методів та прийомів, які активізують свідомість досліджуваних, стимулюють самовиховання, самовизначення особистісних цінностей : діалог, ділові ігри, тренінг, моделювання проблемних ситуацій.

Дослідна робота проводилась у два етапи: на першому – інформаційно-комунікативному – вона була спрямована на активізацію мотиваційно-потребової сфери студентів, розкриття потенціалу свідомості, професійного мислення. Завданням другого – діяльно-творчого етапу було формування позитивних ціннісних орієнтацій студентів на освітньо-професійну діяльність. Роботу було спрямовано на реалізацію педагогічної майстерності студентів в основних формах професійно-педагогічної діяльності майбутнього вихователя, активізуючи виявлення емоційного та когнітивного компонентів ціннісних орієнтацій на поведінковому рівні. Така мета передбачала творчий підхід до педагогічної діяльності студентів у процесі спілкування і вирішувалась за допомогою форм та методів активного навчання : моделювання, педагогічних завдань, індивідуального практикуму, спільного обговорення занять.

Багатоаспектність дослідження вимагала застосування комплексу методик, спрямованих на оцінку змін творчого потенціалу студентів, їхніх особистісних якостей, характеристик компонентів ціннісних орієнтацій.

Розроблена система методик ґрунтувалася на сучасних уявленнях особистісно-орієнтованого підходу. Для кожного досліджуваного був побудований індивідуальний профіль діагностичних характеристик, що надало можливість цілісно уявити вихідний рівень сформованості та простежити динаміку його змін у процесі експерименту. Для обґрунтування результатів експерименту використовувалися методи аналізу, спостереження, бесіди, анкетування, моделювання, математичної обробки даних, що дозволило якісно і кількісно інтерпретувати характер динамічних процесів формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця дошкільного закладу.

Мета статті – проаналізувати можливість освітньо-професійної діяльності у вищому закладі освіти щодо формування ціннісних орієнтацій студентів.

Результати та дискусії. Становлення і розвиток ціннісних орієнтацій особистості – складний і тривалий процес, який залежить від безліч об’єктивних та суб’єктивних факторів. Їх формування здійснюється як єдиний процес становлення особистості внаслідок об’єктивного впливу природного та соціального середовища, спадковості, цілеспрямованого виховання та власної активності особистості. “Ці фактори впливають разом на складну структуру розвитку” (Ананьев, 1980 : 45).

У професійній підготовці майбутнього педагога домінуючим є весь освітньо-виховний процес: під час навчання вирішуються виховні та розвивальні завдання; виховання сприяє навчанню та розвитку; розвиток створює сприятливі передумови навчання і виховання. Як відмічає В. Ільїн, єдність навчального і виховного процесів означає, що в цей час не тільки засвоюються знання, набуваються навички та вміння, але відбувається якісне перетворення особистості, формування її стрижневих якостей : гармонійності, цілісності, цілеспрямованості (Ільїн, 1984 : 77).

Психологічне вирішення проблеми співвідношення розвитку та виховання ґрунтується на ідеї К. Ушинського про обумовленість розвитку дитини навчанням та вихованням. Академік І. Бех стверджує, що при такому підході виховання (навчання) і психічний розвиток не можуть виступати як два самостійних процеси – виховання слугує необхідною та всезагальною формою розвитку дитини [Бех, 1998 : 25].

На формування ціннісних орієнтацій впливає все, що входить у навчальний процес вищого закладу освіти. У змісті навчальних дисциплін, в організації освітньої роботи, в самій особистості викладача закладені можливості вирішення завдань професійного виховання студентів. Але ще не створено чіткої системи формування такої важливої особистісної якості, як ціннісні орієнтації, всі елементи їх виховання в педагогіці розглядаються ізольовано.

Практика навчання, наукові дослідження свідчать, що на ціннісне відношення до майбутньої педагогічної діяльності впливає зміст та мотиви діяльності, в якій беруть участь студенти. Проте одного знання системи цінностей ще недостатньо для того, щоб особистість усвідомила свої професійні орієнтири. Для цього необхідна перебудова всіх

практичних форм життєдіяльності та відношень людини (Мухина, 1980).

Ми розглядаємо освітньо-професійну діяльність у вищому закладі освіти як умову реалізації творчих можливостей студентів, як абсолютний стан або спосіб існування соціальної сутності людини і представляємо діяльність не тільки як зміну навколишньої дійсності, а й як перетворення внутрішнього світу особистості. Виходячи з цього, можна виділити дві основні характеристики освітньо-професійної діяльності: предметність та індивідуальний характер. Предметність виявляється в її соціальній обумовленості в зв'язку із значеннями, фіксованими в поняттях мови, соціальних ролях, в цінностях і соціальних нормах. Індивідуальний характер – суб'єктивний – виражається в значенні діяльності для суб'єкта, в спрямованості та виборі діяльності, що залежать від минулого досвіду індивіда, його потреб, установок, емоцій, цілей та мотивів.

Діяльність студентів обумовлена різними факторами суб'єктивного порядку, які впливають на перебіг освітнього процесу і на його результати. Під час навчання у закладі вищої освіти студент визначає свою особистісну позицію щодо відношення майбутньої професії. Студент усвідомлює цінність свого "Я" в майбутньому і на цій основі виховує професійно необхідні якості особистості, прагне до самоорганізації та самореалізації.

За нашим переконанням, формуванню ціннісних орієнтацій як важливої якості особистості майбутнього вихователя сприятимуть такі форми організації занять: моделювання педагогічних ситуацій, методи активного навчання, ознайомлення з різними методичними системами, оригінальними педагогічними ідеями. Такий підхід обумовлений необхідністю виховання творчої особистості педагога і вимагає об'єднання в сучасній педагогічній моделі найкращих досягнень, концепцій та теорій, нових педагогічних досліджень, основаних на пріоритеті загальнолюдських цінностей.

В. Семиченко відмічає, що поряд з професійною компетентністю і особистісними якостями, які забезпечують успіх педагогічної діяльності, існує низка ознак, згідно з якими "навчальна діяльність студента надає інші спрямування та тенденції особистісного розвитку" (Семиченко, 1997 : 200). До цих ознак відносяться :

1. Поліфункціональність педагогічної діяльності, системність використання знань педагога в педагогічному процесі та "рознесеність" засвоєння знань в освітньому процесі.

2. Від педагога вимагають умінь прогнозувати подальші події, передбачати можливу реакцію вихованців, аналізувати, вносити корективи. Кожен поточний момент діяльності педагога здійснюється як безперервна проєкція і порівняння майбутнього та минулого. Для студента ж майбутнє виступає у вигляді абстрактної перспективи застосування знань, а це не може служити достатньо мотивованим фактором навчання.

3. Педагогічна діяльність – постійне пізнання, в реальній дійсності знання не подані в чистому вигляді, а входять до загального контексту ситуації. Тому студенти, маючи знання на теоретичному рівні,

не вміють застосовувати їх на практиці. Внутрішня сутність освітнього процесу часто буває замаскована впливом багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Звідси важливо, щоб викладання окремих дисциплін базувалось на загальних закономірностях навчання і виховання та усвідомлювалось як поєднання різних граней спеціальності.

Наступна група протиріч стосується таких педагогічних цінностей, як активність, творчість, ініціатива :

4. Варіативність педагогічної діяльності, ініціативність позиції не узгоджуються з "відповідною" позицією студента, який відповідає на задані йому питання, проявляючи активність за особливою вказівкою.

5. Педагогічна діяльність вимагає залучення в процес праці всієї особистості спеціаліста на рівні творчого мислення та соціальної активності. У традиційному ж навчанні метою є засвоєння знань поза контекстом життя та діяльності.

Аналіз вище розглянутих суперечностей дозволяє зробити висновок, що для їх подолання необхідно, щоб детермінантами діяльності студентів у закладі вищої освіти стали цілі та цінності професійної діяльності. А саме: зацікавленість своєю професією; самовдосконалення; саморозвиток творчої індивідуальності; потреба в спілкуванні; ціннісне відношення до професії; відповідальність за своє майбутнє; активність та ініціативність; саморегуляція.

Оскільки усталені форми освітнього процесу недостатньо повно реалізують творчий розвиток студента, зміна ситуації, яка сталась у системі навчання, можлива шляхом переоцінки значущості його форм, активізації творчих, пошукових принципів діяльності ЗВО, індивідуалізації навчання (Алексєєва, 1992 : 72). Кінцевою метою підготовки з позицій індивідуалізації навчання є професійний розвиток і саморозвиток студентів.

При підготовці педагога будь-якої спеціальності важливо враховувати його індивідуальність та розвивати ті якості й властивості, необхідні для майбутньої діяльності. Серед них центральне місце належить ціннісним орієнтаціям, які фокусують сутність особистості, виконують регульовальну та спрямовальну функцію.

Посилення гуманістичних тенденцій у навчанні висуває необхідність створення умов для самореалізації кожної людини, пробудження її ініціативи та творчості, розкриття і становлення інтелектуальних, моральних та духовних сил, на основі яких формуються аксіологічні орієнтири. Оновлення технології освітнього процесу передбачає перенесення акценту з дидактичних засобів на особистість того, хто вчиться, розвиток його індивідуальності.

Особистісний підхід у вихованні та навчанні утверджує людину як найвищу цінність. Спрямований на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, він приводить у дію психологічні механізми виховання, що активізують усі компоненти структури особистості з метою залучення їх в соціальні та міжособистісні взаємодії.

Людина виробляє власні погляди і цінності, спостерігаючи за поведінкою інших, і при цьому уточнює ставлення до себе. Основу

самооцінки складають моральні цінності, відношення, можливості. На основі самооцінки людина приймає рішення і реалізує прагнення відповідати професійному ідеалу.

Дослідження деяких науковців показують, що випускники ЗВО в цілому почувають себе підготовленими до роботи за спеціальністю. Але значно менше впевнені у своїй готовності виконувати власне педагогічні, виховні та організаторські функції. При вступі в педагогічний вищий навчальний заклад та довгий час на початку навчання студенти мають недостатнє уявлення про необхідні педагогу професійні якості та здібності.

Важливим компонентом саморегуляції є ціннісне відношення, усвідомлення людиною себе самої в єдності раціонального та емоційного.

Ціннісні орієнтації утворюють таку мотиваційну структуру, яка може керувати оцінювальним відношенням студентів до цінностей педагогічної діяльності, проявляючись при цьому на індивідуально-пізнавальному та емоційно-оцінювальному рівнях.

Категорія відношення є ключовою для формування і розвитку особистості. Ціннісні орієнтації в навчанні виступають як відношення, що характеризують різний рівень готовності особистості майбутнього педагога до діяльності. Виступаючи у вигляді ціннісного відношення, яке визначає цінність, значущість об'єкта, ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у вдосконаленні культури студентів. Сутність ціннісного відношення до професії виявляється у свідомому, індивідуальному, суспільно обумовленому, позитивно-емоційному реагуванні на її компоненти, в потребі їх усвідомлення, трансформуванні відповідно соціальних зразків та реалізації їх на практиці (Шиян, 1999 : 66).

Випускники спеціальності "Дошкільна освіта" працюватимуть у дошкільних закладах освіти різних типів. Студенти отримують знання в галузі практичної дошкільної психології і дошкільного навчання, набувають досвід науково-дослідницької діяльності. Майбутні фахівці дошкільних закладів під керівництвом досвідчених наукових керівників опановують початки науково обґрунтованої побудови педагогічного процесу в різних видах закладів дошкільної освіти, вчать проводити психологічний експеримент, знайомляться з сучасними методами діагностики, вчать педагогічній взаємодії з батьками.

Аналіз сучасної ситуації показує, що практичні працівники дитячих садків виявляють більш високу активність в освоєнні нових навчальних технологій, прагнуть подолати ті стереотипи, які склалися в минулому.

Перспективними є такі форми взаємодії, які активізують власну виховну ініціативу студентів. Це розширює межі пошуку особистісного сенсу, формує та укріплює ціннісні орієнтації. Проте в дисциплінах різних напрямків розвитку дитини переважають теоретичний та методичний аспекти. Відтак їх доцільно доповнити новим змістом. Наприклад, акценти на "правильне" проведення заняття повинні поступатися прийомам та методам індивідуального підходу. Це допоможе майбутньому педагогу знаходити адекватні рішення проблемних ситуацій.

Дані констатувального експерименту показали, що найбільш

важливими цінностями педагогічної професії для випускників є цінності прогностичного, конструктивного та комунікативного характеру. Студенти відчують певні труднощі при організації праці із застосуванням методів активного навчання і виховання, не вміють прогнозувати педагогічну діяльність, передбачати результати своєї діяльності, не бачать перспективи використання отриманих знань. Тому на заключній стадії експерименту актуалізувалися вказані аспекти діяльності студентів. Від них багато в чому залежить формування ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя, які являють собою регуляційні відношення, що синтезують об'єктивні (зовнішні задачі) та суб'єктивні (внутрішня готовність) фактори та спрямовують їх на поведінкове (дійове) виявлення.

Вирішення завдань другого етапу проходило на практичних заняттях в малих групах шляхом проектування різних педагогічних ситуацій та засвоєння їх в спільній творчій діяльності: моделювання професійних ситуацій, рольові ігри, педагогічні задачі, психолого-педагогічні вправи, тренінги на основі єдиного фонду знань, цінностей, що допомагало реалізувати кожному студенту свій суб'єктивний досвід. Ситуації моделювання педагогічного процесу створили передумови для самостійного аналізу, прогнозування результатів діяльності, встановлення зворотного зв'язку дій вихователя та відповідної реакції вихованців. Умови безпосередності, довіри, в яких проходили заняття, сприяли рефлексивному засвоєнню діяльності, підштовхували до самостійного пошуку нових способів вирішення творчих задач. Пізнавальні запити задовольнялись як в самостійній роботі з літературою, так і у взаємодії з товаришами по групі, викладачем, де забезпечувалася діалогічність процесу, яка сприяла багатогранному розкриттю його смислу. Варто зауважити, що в спільній діяльності при діалоговій формі спілкування студентів та викладача не тільки розвиваються потенційні творчі можливості вихованців, але й сам викладач відкритий новому досвіду. Зміна психологічної позиції педагога веде до зміни статусу студента. Вони є партнерами, мають право на критику та помилки, власне ставлення до діяльності. Ділові, рольові ігри дають можливість широкого вибору соціальних ролей та навчальних функцій: доповідача, лектора, ерудита, критика, спостерігача, опонента та сприяють становленню професійного "Я" в активному навчанні, активізують процес оволодіння майбутньою професією. У вирішенні психолого-педагогічних ситуацій виявляються інтелектуальні, емоційні та вольові якості людини.

Попереднє спостереження за роботою студентів, аналіз наукової літератури та освітньо-виховного процесу показали, що найбільш інтенсивно ціннісні орієнтації формуються в період педагогічної практики, саме вона надає можливість студенту перевірити свої професійні якості, зрозуміти, які з них необхідно розвивати, в якому напрямку працювати над собою.

В контрольному експерименті враховувалось, що система особистості являє не лінійний, а "багатомірний динамічний простір". Людина може

орієнтуватись одночасно на декілька цінностей, які значущі для неї в різному ступені. Тому за систему обліку було взято принцип попарного порівняння цінностей (Бубнова, 1999). Це дозволило зняти обмеження лінійного ранжування за методикою М. Рокіча. Пропонована методика має низку переваг: по-перше, вона має особистісний характер, оскільки респондент сам обирає критерії значущості порівнюваних цінностей; по-друге, вона проєктивна, оскільки основна мета в експериментальній ситуації – побудова ієрархії цінностей – замінюється окремими завданнями: порівняння цінностей між собою по парам. Піддослідному не треба ранжувати цінності й будувати їх ієрархію. Таким чином, знімається соціальна бажаність відповідей, отримується більш об'єктивна картина ціннісних орієнтацій особистості; можна визначити не тільки усвідомлені, але й неусвідомлені характеристики ціннісних орієнтацій, оскільки послаблюється контроль свідомості за варіантами відповідей. Робота носить скоріш інтелектуальний характер, змінюється відповідальність за обробку даних.

У цілому, в експериментальній групі спостерігається відносний баланс ціннісних орієнтацій, вони відображають більш цілісну особистість, ніж це можна судити за даними результатів контрольної групи. Особливо помітна різниця в коефіцієнті кореляції між особистісно та функціонально значущими орієнтаціями, що може служити доказом того, що зміст та ієрархія ціннісних орієнтацій студентів експериментальної групи суттєво змінювалися при їх цілеспрямованому формуванні в процесі експериментальної роботи в якісно та кількісно кращий бік.

Висновки. Отже, позитивні зміни в структурі та ієрархії ціннісних орієнтацій студентів підтверджують вихідну гіпотезу про те, що цілеспрямоване формування ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя за спеціально розробленою методикою, основаною на особистісному та діяльнісному підходах, активізує розумову діяльність студентів, сприяє особистісно-ціннісному відношенню до майбутньої професії.

Проблема цінностей тісно пов'язана з освітнім процесом, який є найважливішим засобом пізнання цінностей. Спеціально організований освітній простір стимулює трансформацію об'єктивних цінностей у потреби особистості.

Цілеспрямована організація педагогічної діяльності студентів в умовах, що імітують окремі складові елементи заняття, значно активізують творчі, гуманістичні початки, розвиває професійні якості особистості, які обумовлюють готовність до загального та професійного самовдосконалення. Актуалізація потребово-мотиваційної сфери в результаті інтеріоризації високих духовних цінностей формує ціннісні орієнтації, які визначають професійно-педагогічну позицію особистості майбутнього вихователя, його спрямованість. Діалогізація навчання стимулювала творчу активність та самостійність, рефлексію, змінювала позицію учасників, перетворюючи їх в партнерів по взаємодії, суб'єктів усвідомленої діяльності. Саме тому подальші зусилля мають бути спрямовані на впровадження педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій особистості в освітньо-професійний процес педагогічного університету.

Література

1. Алексеева О. А. Навчальний процес та особистість студента очима соціолога / О. А. Алексеева, А. А. Герасименко, Г. І. Кищенко, Л. І. Нікуліна // Проблеми соціології. – В. 1. – К., 1992. – С. 67-76.
2. Ананьев Б. Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : В 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 40-51
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С. 38-44
5. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 130-137
6. Дубасенюк О. А. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності // Нові технології освіти: Зб. наук. статей / Видав. С. В. Кириленко / О. А. Дубасенюк. – К. : ІСДО, 1995. – С. 145 – 154.
7. Ильин В. С. Формирование личности школьника / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
8. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психологический журнал. – 1980. – № 5. – С. 43-54
9. Нагорна Г. О. Формування у студентів педвузів професійного мислення: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / АПН України, ін-т педагогіки і психології проф. освіти / Г. О. Нагорна. – К., 1995. – 41 с.
10. Семиченко В. А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів / В. А. Семиченко // Цінності освіти і виховання : Наук.-метод зб. за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 135 – 200.
11. Скульський Р. П. Пріоритетні цінності у вихованні майбутніх вчителів / Р. П. Скульський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 166-170.
12. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О. М. Шиян // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 63-68.

References

1. Aleksieieva, O. A., Herasymenko, A. A., Kyshenko, H. I., Nikulina, L. I. (1992) *Navchalnyi protses ta osobystist studenta ochyma sotsioloha* [Educational process and personality of the student by the eyes of the sociologist], *Problemy sotsiologii – Problems of sociology*, V. 1, 67-76 [in Ukrainian].
2. Anan'ev, B. G. (1980). *Struktura individualnogo razvitiya kak problema sovremennoy pedagogicheskoy antropologii* [The structure of individual development as a problem of modern pedagogical anthropology]. *Izbrannye psihologicheskie trudy : V 2 t. M. : Pedagogika*. T. 2, 40-51 [in Russian].
3. Bex, I. D. (1998). *Osobystisno zoriyentovane vyzovannja* [Personally oriented education]. *Naukovo-metodychnyj posibnyk*. K. : IZMN [in Ukrainian].
4. Bubnova, S. S. (1999) *Cennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelineynaya sistema* [Value orientations of personality as a multidimensional nonlinear systems]. *Psihologicheskij zhurnal*. – Psychological Journal, 5, 38-44 [in Russian].
5. Butkivska, T. V. (1997). *Cinnisnyj vymir socializacii ucniv* [Valuable dimension of student socialization]. *Pedahohika i psyxolohija*. – Pedagogy and psychology. 1, 130-137 [in Ukrainian].
6. Dubasenjuk, O. A. (1995). *Cinnisne vidnošennja do profesionalizmu vyzovnoji dijalf'nosti* [Valuable attitude to the professionalism of educational activity]. *Novi texnologiji osvity : Zb. nauk. statej*. K. : ISDO, 145 – 15 [in Ukrainian].
7. Il'in, V. S. (1984). *Formirovanie lichnosti shkol'nika* [Shaping the personality

of the student]. М. : Pedagogika [in Russian].

8. Muhina, V. S. (1980). *K probleme social'nogo razvitiya rebenka* [To the problem of the social development of the child]. *Psihologicheskii zhurnal*. – Psychological Journal, 5, 43-54 [in Russian].

9. Nahorna, H. O. (1995). *Formuvannya u studentiv pedvuziv profesijnoho myslennja* [Formation of the students of the professional schools of professional thinking]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. / APN Ukraïny, in-t pedahohiky i psyxolohiji prof. osvity. K. [in Ukrainian].

10. Semyčenko, V. A. (1997). *Porivnjal'nyj analiz cinnostej pedahohičnoji dijal'nosti ta profesijnoji pidhotovky včyteliv* [Comparative analysis of the values of pedagogical activity and teacher training]. *Cinnosti osvity i vuxovannja* : Nauk.-metod zb. za zah. red. O. V. Suxomlyns'koji. K., 135 – 200 [in Ukrainian].

11. Skul's'kyj, R. P. (1997). *Priorytetni cinnosti u vuxovanni majbutnix včyteliv* [Priority values in upbringing of future teachers]. *Pedahohika i psyxolohija*. – Pedagogy and psychology, 1, 166-170 [in Ukrainian].

12. Shijan, O. M. (1999). *Autopedagogičeskaya kompetentnost' uchitelya* [Autopedagogical competence of the teacher]. *Pedagogika*. – Pedagogy, 1, 63-68 [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У статті зазначено на актуальність дослідження в умовах переоцінки загальнолюдських і професійних цінностей; проаналізовано педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів у процесі освітньо-професійної діяльності; вказано на існування суперечностей між низьким рівнем сформованості ціннісних орієнтацій студентів та потребою суспільства у духовно розвиненій особистості вихователя дошкільного закладу, між виховними можливостями навчальних предметів вищого закладу освіти та недостатністю їх реалізації у практиці навчання.

Розкрито сутність поняття ціннісні орієнтації, що є складним утворенням, однією з основних характеристик особистості в її відношенні до суспільства і до самій себе, в яких виявляються різноманітні рівні взаємодії внутрішнього та зовнішнього, ступінь осмислення оточуючого світу і свого Я, специфіка життєвого досвіду особистості, її потреб, інтересів, ідеалів, здібностей. Зазначено, що ціннісні орієнтації виконують в процесі становлення особистості педагога функцію регуляторів поведінки та діяльності, а їх становлення і розвиток – складний і тривалий процес, який залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних факторів. Сутність ціннісного відношення до професії виявляється у свідомому, індивідуальному, суспільно обумовленому, позитивно-емоційному реагуванні на її компоненти, в потребі їх усвідомлення, трансформуванні відповідно соціальних зразків та реалізації їх на практиці.

Освітньо-професійну діяльність у вищому закладі освіти розглянуто як умову реалізації творчих можливостей студентів, діяльність представлено не тільки як зміну навколишньої дійсності, але як перетворення внутрішнього світу особистості. Перспективними є такі форми взаємодії, які активізують власну виховну ініціативу студентів. Зазначено, що формуванню ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя сприятимуть такі форми організації занять, як моделювання педагогічних ситуацій, методи активного навчання, ознайомлення з різними методичними системами, оригінальними педагогічними ідеями.

Ключові слова : ціннісні орієнтації, ціннісне відношення, освітньо-професійна діяльність, моделювання.

УДК 373.1:94(100)

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-245-254

Conditions of formation of professional competence in pedagogical practice of future history teachers

Умови формування професійної компетентності в педагогічній практиці підготовки майбутніх учителів історії

Andriy Hrytsenko,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer

<https://orcid.org/0000-0002-9107-1394>
grikand@ukr.net

*Glukhiv National Pedagogical
University named after Alexander
Dovzhenko*

✉ 24 Kyiv-Moscow St.,
Glukhiv, Sumy region, 41400

Андрій Гриценко,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач

*Глухівський національний
педагогічний університет імені
Олександра Довженка*

✉ вул. Києво-Московська, 24
м. Глухів, Сумська обл., 41400

Original manuscript received January 27, 2019

Revised manuscript accepted April 19, 2019

ABSTRACT

The author in the article analyzes the basic theoretical provisions of the conditions for the formation of professional competence among future teachers of history and presents the main approaches on this issue, which have developed in modern pedagogical and psychological literature. At the same time, attention was drawn to the differences between the two interrelated concepts of "competence" and "competence", as well as the three-component structure of the competence system in education, which includes key or basic, general-sectoral and vocational-specialized (subject) competencies acquired while studying one or another discipline and defining the term "professional competence".

In the article, the main features of professional competence are highlighted: the need for knowledge formation, provided they are aware of their significance for future professional activities, a set of operational skills; the development of an algorithm for the implementation of professional exercises and the ability to creativity in the performance of professional tasks. This made it possible to determine the conditions for the formation of professional competence for future teachers in the course of their continuous and systematic activities if they have the appropriate professional qualities that contribute to this activity and general abilities based on knowledge, experience, values acquired through learning, upbringing, integration into the space of social and cultural relations.

In addition, the psychological aspects of the formation of students of institutions of higher education of the indicated competence, which allows to significantly improve the effectiveness of the educational process during the training of future specialists, which accompanies the process of assimilation of theoretical foundations, means and methods of fulfilling professional tasks, can be considerably improved; ability to analyze, predict and independently choose means and means of action in certain specific situations; the ability to self-development and self-realization in the context of mastering

modern scientific achievements and their implementation and positive attitude to their future professional activities.

Key words: *competence approach, history, competences, professional competence, future teachers, professional training, professional educational qualifications.*

Вступ. Розвиток сучасної освіти базується саме на компетентнісному підході як одному із стратегічних напрямів державної політики в освітній сфері та головним положенням модернізації структури, змісту та організації освіти. Тому сучасний випускник закладу вищої освіти – майбутній учитель має не лише володіти вміннями виконувати операції, а й достатнім рівнем сформованості цілого ряду компетентностей, серед яких одна з найважливіших – професійна.

Методи дослідження. У процесі аналізу історико-педагогічної літератури нами встановлено, що питання формування професійної компетентності в майбутніх педагогів активно досліджувалось українськими вченими в останні десятиліття. Зокрема, аспекти розвитку професійної компетентності та критерії діагностики її рівнів сформованості досліджували В. Адольф, В. Боголюбов, В. Бондар, О. Заблоцька, О. Локшина та О. Савченко (Адольф, 1998; Боголюбов, 2014; Бондар, 2008; Заблоцька, 2008; Локшина, 2009; Савченко, 2011). Особливості формування предметно-історичних компетентностей вивчали К. Баханов, В. Власов, Ю. Малієнко, О. Пометун та Г. Фрейман (Баханов, 2008; Власов, 2010; Малієнко, 2014; Пометун, 2004; Фрейман, 2004). У той же час питання формування професійної компетентності в процесі підготовки майбутніх учителів історії досліджено в сучасній науці недостатньо.

Метою статті є визначення основних підходів до процесу формування професійної компетентності під час підготовки майбутніх учителів історії.

Результати дискусії. В українській науці, на відміну від деяких зарубіжних підходів, після дискусії 2003-2006 років прийнято розрізняти поняття “компетентність” та “компетенція” як два взаємопов’язані терміни, які означають, що людина володіє відповідною компетенцією, а також досягнення нею здатності через певні особисті якості до ефективної діяльності (компетентність) та делегування особі певних повноважень практично застосовує, правильно вирішуючи певні конкретні завдання (компетенція). Аналізуючи питання в контексті професійної підготовки педагогів, дослідниця О. Савченко розглядає компетентність як інтегровану категорію, що “виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивідів успішно розв’язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності, так і в суспільному житті як громадянин (Савченко, 2011: 20).

Більшість науковців (О. Пометун, А. Хуторської та ін. (Пометун, 2004; Хуторської, 2003)) вважають, що система компетентностей в освіті має трискладову структуру:

- загальні або ключові чи базові (комплекс компетентностей) як здатність до складних поліфункціональних та поліпредметних видів

діяльності;

- загально-галузеві (засвоєння змісту тієї чи іншої галузі знання або певного виду діяльності);

- предметні або професійно-спеціалізовані компетентності, які набуваються впродовж вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни як сума знань, умінь та характерних рис у межах навчального предмета.

Російська дослідниця І. Зимня (Зимняя, 2004), називає дещо іншу класифікацію трьох груп компетентностей: особистісні, що стосуються особистості як суб'єкта життєдіяльності; комунікативні, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми, діяльнісні, які стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах.

Таким чином, ключові компетентності можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини, а розвиток загальних компетентностей передбачає формування предметно-спеціальних компетентностей, які згодом трансформуються в професійні (історичні) компетентності. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів відбувається за умови їх неперервної та системної діяльності за наявності в них відповідних професійних якостей, які сприяють цій діяльності, та загальних здібностей, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції в простір соціальних і культурних відношень, міжособистісної інтеграції та спілкування. На нашу думку, чи не найважливішим аспектом цього процесу є організація психологічного супроводу формування професійних навичок у студентів, їх комунікації, здатних створити певну систему психологічних механізмів, що сприяють усвідомленню і критичному опрацюванню необхідної інформації (Гриценко, 2018: 60).

Наразі професійні компетентності прийнято поділяти на предметно-спеціальні та загальні компетентності. Відповідно основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності представлено поняттям "інтегральна компетентність" як узагальнений опис кваліфікаційного рівня в Національній рамці кваліфікацій України (Національна рамка кваліфікацій, 2011). Дослідниками вже напрацьовані різні види та структура професійних компетентностей за окремими навчальними спеціальностями, які можуть бути використані при розробленні освітніх програм конкретними закладами вищої освіти (Кремень, 2014).

Відповідно предметно-спеціальні компетентності майбутніх учителів історії включають такі складові: хронологічна, просторова, інформаційна, логічна, аксіологічна компетенції (Пометун, 2004: 106-107), формуючи кваліфікацію випускника (рис. 1).



Рис 1. Перелік компетентностей майбутніх учителів історії

Формування предметно-історичної компетентності майбутніх учителів історії – це одна з найважливіших складових сучасної вищої історичної освіти, а цей факт вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів історії як особистості, здатної вирішувати важливі й необхідні загальнокультурні та суспільно-гуманітарні завдання, які постають перед сучасним суспільством. Відповідно до цього доцільним, на наш погляд, є вдосконалення змісту, структури, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів історії, визначення педагогічних умов підвищення формування їх фахової компетентності. У сучасних умовах інтенсивного розвитку інформаційного суспільства унікальні можливості для організації освітнього процесу надає всевітня мережа Інтернет. При цьому важливе значення для формування професійної компетентності в майбутніх учителів історії має організація роботи з інформаційними ресурсами віртуальних бібліотек, електронними або мережевими хрестоматіями, а також електронні сторінки з текстами і графічними зображеннями енциклопедичного характеру, як, наприклад, Вікіпедія – відкрита українська вільна енциклопедія (Гриценко, 2018: 283).

Тобто, важливе значення набувають також компетентності, які не пов'язані з предметною галуззю, але відіграють важливу роль у підготовці фахівця. Серед них можна виділити загальнокультурну компетентність, яка передбачає здатність учнів аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності (Державний стандарт базової і повної середньої освіти, 2011). Науковець О. Величко звертає увагу, що "характеристика освітнього процесу надає можливість формувати такий рівень професійної та громадської компетентності, який задовольняє потреби громадян, підприємств і організацій, суспільства та держави" (Величко, 2003: 284). На думку дослідниці Ю. Малієнко, формування громадянської компетентності в ході виховання толерантності сприяє становленню здатності учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства (Малієнко, 2016: 208). Тобто процес формування предметних компетентностей доцільно також поєднувати із

загальними компетентностями як передумову організації освітнього процесу, орієнтованого на розвиток особистості.

В умовах багатоаспектності поняття “професійної компетентності” тлумачиться науковцями по-різному. На думку Б. Гершунського, під професійною компетентністю слід розуміти певний рівень освіченості фахівця (Гершунский, 1998).

За словами Ю. Афанасьєва, професійна компетентність – це сукупність професійних знань, умінь і навичок, а також засобів виконання професійної діяльності (Афанасьєв, 1990). У Ю. Татура зустрічаємо таке визначення професійної компетентності: “компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення” (Татура, 2004). О. Дубасенюк характерною рисою професійної компетентності майбутнього вчителя називає сукупність його умінь структурувати наукові та практичні знання для ефективного вирішення професійних завдань (Дубасенюк, 2007: 636]. А на думку А. Маркової, у ході педагогічної діяльності на високому рівні, педагогічного спілкування формується професійна компетентність, що проявляється в результатах навчання та виховання школярів (Маркова, 1996). В. Адольф стверджує, що “професійна компетентність – це складне утворення, яке вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови освітнього процесу” (Адольф, 1998). Дослідниця С. Кара професійну компетентність майбутнього вчителя тлумачить як сукупність професійних знань, умінь і навичок, важливих якостей особистості, її прагнення на високому рівні здійснювати навчально-виховну, науково-методичну та соціально-педагогічну діяльність, здатність до самооцінки особистісних властивостей і якостей, а також регулювання процесу професійного становлення (Кара, 2012).

У педагогічному енциклопедичному словнику це поняття характеризується інтегративним переліком ділових та особистісних якостей фахівця, які мають відображати рівень знань, умінь, досвіду достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію спеціаліста (Гончаренко, 2011: 383).

Таким чином, більшість науковців до складу професійної компетентності включають певні ознаки, серед яких можна виділити: необхідність формування знань за умови усвідомлення їх значущості для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; напрацювання алгоритму виконання професійних вправ та здатність до творчості під час виконання професійних завдань.

Погоджуючись із вищезазначеним, ми вважаємо, що поняття “професійної компетентності необхідно поєднати з практичною та особистісною готовністю особистості до якісного виконання професійної діяльності, тобто реалізація особистісного потенціалу зі здатністю

застосовувати наявні знання, уміння і навички для досягнення високих результатів у професійній діяльності.

Ноді термін “професійної компетентності” замінюється поняттям “професійні освітні кваліфікації” (від англ. – “Professional educational qualifications”), що означає певні освітні кваліфікації, здобуті випускником у результаті засвоєння професійних освітніх програм як готовність виходити на ринок праці для здійснення своєї професійної діяльності. Подібне поняття “академічні кваліфікації (ступені)”, на відміну від професійних освітніх кваліфікацій, орієнтоване на подальше навчання або професійні кар’єрні кваліфікації, які надаються роботодавцями у сфері праці (Луговий, 2010; Таланова, 2010).

Відповідно саме на переформатування ролі випускників, які мають не лише глибокі теоретичні знання, але й здатні самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях в умовах переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян, зосереджує увагу Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом Президента України від 25 червня 2013 року за № 344/2013. У методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти, затверджених Наказом Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2017 № 1648, зазначається, що “компетентності випускника відображають погляд зовнішніх замовників: роботодавців, професійних асоціацій, випускників тощо на освітню та/або професійну підготовку і мають максимізувати здатність до працевлаштування” (Методичні рекомендації, 2017).

Висновки. Узагальнивши різні визначення дослідників, ми дійшли висновку, що професійну компетентність можна визначити як сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей майбутнього фахівця, необхідних для забезпечення ефективної професійної діяльності. Цей процес у майбутніх учителів історії відбувається за умови: засвоєння теоретичних основ, засобів і методів виконання професійних завдань; уміння аналізувати, прогнозувати свою діяльність та самостійно обирати засоби та способи дії в певних конкретних ситуаціях; здатність до саморозвитку та самореалізації за умов опанування сучасних наукових досягнень та їх упровадження і позитивного ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності. Відповідно за умови подальшого опрацювання названих критеріїв та принципів, тобто неухильного упровадження теоретичних основ на практиці в освітній процес, проблема вивчення особливостей та умов процесу формування професійної компетентності у майбутніх учителів історії має перспективи подальших досліджень.

Література

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / КрГУ / В. А. Адольф. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Афанасьев Ю. Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності / Ю. Л. Афанасьев. – Львів: Світ, 1990. – 160 с.
3. Величко О. Г. Якість освіти – проблеми й перспективи / О. Г. Величко, С. Й. Пінчук, С. Т. Пліскановський // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.:

Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 34. – С. 282-286.

4. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М.: “Флинта”, 1998. – 492 с.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.

6. Гриценко А. П. Психологічні аспекти формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх учителів історії / Андрій Петрович Гриценко // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 3. – С. 58-65.

7. Гриценко А. П. Формування інформаційної компетентності майбутніми вчителями історії під час використання освітніх веб-сайтів та соціальних мереж / А. П. Гриценко // Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. / Відповід. ред. О. Хвацевська. Слов'янськ: Мінідрукарня «Папірус», 2018. – С. 281-284.

8. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392) [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. – Назва з екрану.

9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара “Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы”, Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

10. Кара С. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Кара Світлана Іванівна; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2012. – 20 с.

11. Луговий В. І. Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Проф.-техн. освіта. – 2010. – № 1. – С. 5-9.

12. Луговий В. І. Рамка кваліфікацій та система гарантування якості національної вищої освіти: труднощі реалізації / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. Додаток 4. – 2010. – С. 257–265.

13. Малієнко Ю. Б. Формування історичної компетентності засобами підручника з історії середніх віків / Ю. Б. Малієнко // Проблеми сучасного підручника. – 2016. – Вип. 16. – С. 203-212.

14. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.

15. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [Електронний ресурс] // Сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> – Назва з екрану.

16. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс] // Сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> – Назва з екрану.

17. Пометун О. І. Практика реалізації компетентнісного підходу в суспільствознавчих дисциплінах / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман // 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. – С. 105–107.

18. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – 2011. – Режим доступу:

<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%B> – Загол. з титулу екрану.

19. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ДП “НВЦ “Пріоритети”, 2014. – 120 с.

20. 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: теорет. аспекти: дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк: Каштан, 2011. – С. 15-22.

21. Семенов О. М. Сучасні інформаційні технології у професійній філологічній освіті: проблеми, пошуки, перспективи / О. М. Семенов // Зб. наук. пр. – Вип. 5 ; редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Вінниця : ДОВВінниця, 2007. – С. 631-638.

22. Таланова Ж. В. Освітні та професійні кваліфікації в національній кваліфікаційній системі на найвищому рівні освіти / Ж. В. Таланова // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. ст. методолог. семінару.: у 2-х ч. – К. : Пед. думка, 2010. – Ч. 1. – С. 173–181.

23. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-26.

24. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.

References

1. Adolf, V.A. (1998) *Professionalnaia kompetentnost sovremennogo uchitelia: monografiia* [Professional competence of a modern teacher: monograph]. Krasnoiar'sk: KrGU [in Russian]/

2. Afanas'yev, Yu. L. (1990) *Social'no-kul'turny'ya potentsial xudozhn'oyi diyal'nosti* [Socio-cultural potential of artistic activity] L'viv: Svit [in Ukrainian].

3. Vely'chko, O. G. (2003) *Yakist' osvity' problemy' j perspektyvy* [Quality of Education Problems and Prospects] In O. G. Vely'chko, S. J. Pinchuk, S. T. Pliskanov's'ky' – *Problemy' osvity'*: nauk. metod. zb. K.: Nauk. metod. centr vy'shhoi osvity. Vy'p. 34. (pp. 282-286) [in Ukrainian].

4. Gershunskii, B. S. (1998) *Filosofiiia obrazovaniia* [Philosophy of education]. M.: "Flinta" [in Russian]

5. Goncharenko, S. U. (2011) *Ukrayins'ky'j pedagogichny'j ency'klopedy'chny'j slovny'k*. [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary], Vy'dannya druge, dopovnene j vy'pravlene. Rivne: Voly'ns'ki oberegy [in Ukrainian].

6. Gry'cenko, A. P. *Psy'xologichni aspekty' formuvannya informacijno-komunikacijnoyi kompetentnosti u majbutnix uchy'teliv istoriyi* [Psychological aspects of the formation of information and communication competence in future teachers of history], Visny'k Glukhiv's'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universy'tetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Ser. : Pedagogichni nauky'. (pp. 58-65) [in Ukrainian].

7. Gry'cenko, A. P. *Formuvannya informacijnoyi kompetentnosti majbutnimy' vchy'telyamy' istoriyi pid chas vy'kory'stannya osvithnix veb-sajtiv ta social'ny'x merezh* [Formation of informational competence by future history teachers when using educational websites and social networks], Profesionalizm pedagoga v umovax osvithnix innovacij: materialy' II Mizhnar. nauk-prakt. internet-konf. Vidpovid. red. O. Xvashhevs'ka. Slov'yans'k: Minidrukarnya «Papyrus» (pp. 281-284) [in Ukrainian].

8. *Derzhavny'j standart bazovoyi i povnoyi seredn'oyi osvity'* [State standard of basic and complete secondary education] (Zatverdzheno Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny' vid 23 ly' stopada 2011 r. # 1392) [Elektronny'j resurs] Zakonodavstvo Ukrayiny'. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. – Nazva z

ekranu [in Ukrainian].

9. Zimniiaia, I. A. (2004) *Kliuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tcelevaia osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as an effective target basis of a competence-based approach in education], Trudy metodologicheskogo seminarina "Rossiia v Bolonskom protsesse: problemy, zadachi, perspektivy", Moskva: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov [in Russian].

10. Kara, S. I. (2012) *Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix vchy'teliv pochatkovy'x klasiv u procesi pedagogichnoyi prakty'ky'* [Formation of pedagogical competence of future teachers of elementary school in the process of pedagogical practice] : avtoief. dy's. na zdob. nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.04; Zhy'tomy'r. derzh. un-t im. I. Franka. – Zhy'tomy'r [in Ukrainian].

11. Lugovyj V. I. (2010) *Nacional'na ramka kvalifikacij: rozuminnya i realizaciya* [National Framework of Qualifications: Understanding and Implementation] (pp. 5-9). In V. I. Lugovyj, Zh. V. Talanova, Prof.-tehn. osvita [in Ukrainian].

12. Lugovyj, V. I. (2010) *Ramka kvalifikacij ta sy'stema garantuvannya yakosti nacional'noyi vy'shchoyi osvity'* [Qualifications Framework and Quality Assurance System for National Higher Education: implementation difficulties] : trudnoshhi realizaciyi (pp. 257–265). In V. I. Lugovyj, O. M. Slyusarenko, Zh. V. Talanova Vy'shsha osvita Ukrainy. Dodatok 4 [in Ukrainian].

13. Maliyenko Yu. B. *Formuvannya istory'chnoyi kompetentnosti zasobamy' pidruchny'ka z istoriyi serednix vikiv* [Formation of historical competence through the textbook on the history of the Middle Ages] (pp. 203-212), Problemy' suchasnogo pidruchny'ka. – 2016. – Vy'p. 16 [in Ukrainian].

14. Markova, A. K. (1996) *Psikhologija professionalizma* [Psychology of professionalism]. M.: Mezhdunarodnyi gumanitarnyi fond "Znanie" [in Russian].

15. *Metody'chni rekomendaciyi shhodo rozroblennya standartiv vy'shchoyi osvity'* [Methodical recommendations for the development of higher education standards] [Elektronnyj resurs], Sajt Ministerstva osviti i nauky' Ukrainy'. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> – Nazva z ekranu [in Ukrainian].

16. *Nacional'na strategiya rozvy'tku osvity' v Ukraini na period do 2021 roku* [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021], zatverdzhena Ukazom Prezy'denta Ukrainy' vid 25 chervnya 2013 roku # 344/2013 [Elektronnyj resurs]. Sajt Verhovnoyi Rady' Ukrainy'. – Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> – Nazva z ekranu [in Ukrainian].

17. Pometun, O. I. (2004) *Prakty'ka realizaciyi kompetentnogo pidxodu v suspil'stoznavchy'x dy'scy'plinax* [Practice of implementing a competent approach in social sciences disciplines] (pp. 105–107) In O. I. Pometun, G. O. Frejman, Kompetentnisny' pidxid u suchasnij osviti: svitovy' dosvid ta ukraiyins'ki perspekty'vy': Biblioteka z osvity'noyi polity'ky' / pid zag. red. O. V. Ovcharuk. – K.: "K.I.S." [in Ukrainian].

18. Pro zatverdzhennya Nacional'noyi ramky' kvalifikacij (2011) [Approval of the National Qualifications Framework] [Elektronnyj resurs], Verhovna Rada Ukrainy'. Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%B> Zagol. z ty'tulu ekranu [in Ukrainian].

19. Rozroblennya osvitnix program. Metody'chni rekomendaciyi (2014) [Development of educational programs. Guidelines], Za red. V. G. Kremenya. – K.: DP "NVCz "Priory'tety" [in Ukrainian].

20. Savchenko, O. Ya. (2011) *Kompetentnisny' pidxid yak chy'nny'k yakosti profesijnoyi pidgotovky' majbutn'ogo vchy'telya* [Competency approach as a factor in the quality of the future teacher's professional training], (pp. 15-22). Formuvannya kluchovy'x i predmetny'x kompetentnostej molodshy'x shkolyariv u navchal'nomu procesi: teoret. aspekty': dajdzhest 1. Ukl. O. V. Onopriyenko. – Doneck'k: Kashtan [in Ukrainian].

21. Semenog, O. M. (2007) *Suchasni informacijni tehnologiji u profesijnij filologichnij osviti: problemy, poshuky, perspektyvy* [Modern information technologies in professional philological education: problems, searches, perspectives] (pp. 631-638), Zb. nauk. pr. – Vy'p. 5 ; redkol.: I. A. Zyazyun (golova) ta in. – Vinny'cya: DOVVinny'cya [in Ukrainian].

22. Talanova, Zh. V. (2010) *Osvitni ta profesijni kvalifikaciyi v nacional'nij kvalifikacijnij sy'stemi na najvy'shhomu rivni osvity* [Educational and professional qualifications in the national qualification system at the highest level of education] (pp. 173–181), Bezperervna profesijna osvita v konteksti yevropejs'koyi integraciyi: teoriya, dosvid, prognoz: zb. nauk. st. metodolog, seminaru.: u 2 x ch. K. : Ped. Dumka. Ch. 1. [in Ukrainian].

23. Tatur, Iu. G. (2004) *Kompetentnost v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialista* [Competence in the structure of a specialist training quality model], (pp. 20-26) Vysshhe obrazovanie segodnia. №3 [in Russian].

24. KHutorskoi, A. V. (2002) *Kliucheveye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniia* [Key competencies as a component of the student-centered education paradigm], (pp. 135-157) Uchenik v obshcheobrazovatelnoi shkole. – M.: IOSO RAO [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Автор у поданій статті аналізує основні теоретичні положення умов формування професійної компетентності майбутніх учителів історії та представляє головні підходи, що склались у сучасній педагогічній та психологічній літературі. Звернено увагу на відмінності двох взаємопов'язаних понять "компетентність" та "компетенція", а також представлено трискладову структуру системи компетентностей в освіті, що включає ключові чи базові, загально-галузеві та професійно-спеціалізовані (предметні) компетентності, які набуваються впродовж вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни та подано визначення терміна "професійна компетентність".

У статті головними ознаками професійної компетентності виділено: необхідність формування знань за умови усвідомлення їх значущості для майбутньої професійної діяльності, набір операційних умінь; напрацювання алгоритму виконання професійних вправ та здатність до творчості під час виконання професійних завдань. Це дало можливість визначити умови, за яких відбувається формування професійної компетентності в майбутніх учителів під час їхньої неперервної та системної діяльності за наявності у них відповідних професійних якостей, що сприяють цій діяльності, та загальних здібностей, які ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції у простір соціальних і культурних відношень.

Крім того, розглянуто психологічні аспекти формування в студентів закладів вищої освіти означеної компетентності, що дозволяє значно покращити результативність освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців, який супроводжує засвоєння теоретичних основ, засобів і методів виконання професійних завдань; уміння аналізувати, прогнозувати свою діяльність та самостійно обирати засоби та способи дії в певних конкретних ситуаціях; здатність до саморозвитку та самореалізації за умов опанування сучасних наукових досягнень та їх упровадження і позитивного ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, історія, компетенції, професійна компетентність, майбутні вчителі, професійна підготовка, професійні освітні кваліфікації.

УДК 378.147: 656.071.1

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-255-263

Competence of the English language teacher in the professional environment of future navigators

Компетентність викладача англійської мови у професійному середовищі майбутніх судноводіїв

Vasyl Zheliaskov,

Candidate of Pedagogical Sciences

<https://orcid.org/0000-0001-5698-6989>

zhelvas72@gmail.com

*Danube Institute of National
University*

“Odessa Maritime Academy”

✉ 9 Fanagoriiska St., Izmail,
Odessa region, 68601

Василь Желясков,

кандидат педагогічних наук

Дунайський інститут

національного університету

“Одеська морська академія”

✉ вул. Фанагорійська, 9, м. Ізмаїл,
Одеська область, 68601

Original manuscript received January 31, 2019

Revised manuscript accepted April 14, 2019

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of competence of teacher in the professional studying. The special skills and abilities of foreign intercourse are required for professional activity of maritime specialists. The task of vocational education is not only the formation of professional knowledge, skills and abilities, but also the orientation to further enhancement of professional communication interaction, the development of communication skills to solve professional problems. For the professional activity of future maritime specialists, the communication skills become of special importance. The sphere of professional communication interaction of navigators according to the requirements of International Convention include the use of English in the transmission and reception of information, planning and conducting location, the use of radar for the safety of navigation, emergency operations, personnel, etc. In the process of organization model of professional English studying, specification of maritime industry and safety of sailing in international navy space should be taken into account. In the article the author proves the importance of learning the basics of maritime speciality and professional terminology by the teachers of English. Accordingly, the teaching methods of this course should be as close as possible to the specifics of the professional activity, its lexical, syntactical and morphological content, that are characteristic of the professional activity of future navigators. Some approaches to solving the problem has been offered: to use materials in English classes based on the concepts of navy specialty, since teachers are often mistakenly believe that students are sufficiently familiar with the basics of their profession; to create professional situations in English classes in which students could use the acquired theoretical knowledge to solve practical problems; to use the information which is known to students, but presented in another way; to concentrate students' attention on the instructions and explanations of practical use of the language, but based on the methodology of the speciality.

Keywords: *professional English studying, context learning, teacher, future navigators, teaching in a team, approach to studying.*

Вступ. Основна риса професійно орієнтованого навчання англійської мови (комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв) полягає в тому, що курс будується на основі конкретних професійно значущих цілей і завдань студентів-моряків, що відповідає методиці підбору й організації тематичного матеріалу, а також розвитку відповідних навичок і вмінь. Професійно орієнтоване навчання іноземної мови застосовується при підготовці фахівців і підвищенні кваліфікації. У першому випадку студентами закладу вищої освіти (ЗВО), не маючи чіткого уявлення про навички і вміння майбутньої професійної діяльності, унаслідок чого вони повністю покладаються на викладача у виборі навчальних матеріалів, професійних тем, лексики, розвитку навичок професійного спілкування. Під час перепідготовки кадрів (на курсах підвищення кваліфікації, наприклад) слухачі легко орієнтуються і в специфічній тематиці, і в професійній лексиці. Вони мають уявлення про те, які саме навички спілкування для здійснення професійної комунікативної взаємодії необхідні, в першу чергу, при виконанні обов'язків судноводіїв. Завданням професійної освіти стає формування не тільки фахових знань, умінь та навичок, а й орієнтації на подальше підвищення професійної комунікативної взаємодії, розвиток уміння спілкуватися для розв'язання фахових завдань. До сфери професійної комунікативної взаємодії фахівця морської галузі за вимогами Міжнародної Конвенції належать такі: використання англійської мови при передачі та прийомі інформації, планування і проведення переходу та визначення місцезнаходження, використання радіолокатора для забезпечення безпеки мореплавства, дії у надзвичайних ситуаціях, при отриманні сигналу про надзвичайну ситуацію, маневрування судна; нагляд за завантаженням, розміщенням, кріпленням, збереженням вантажу під час плавання; використання рятувальних засобів та пристроїв, надання першої медичної допомоги на суднах, безпека персоналу та судна та ін. Проте не кожен викладач-початківець має належний рівень підготовки до професійно орієнтованого викладання, зокрема у вищому морському навчальному закладі.

Методиці засвоєння термінологічної лексики студентів, які вивчають іноземні мови в технічних, морських, авіаційних, медичних, економічних, гуманітарних, військових та інших немовних ЗВО, присвячені дослідження В. Борщовецької, М. Бурлакова, О. Величка, Н. Говорової, Л. Зеленської, Г. Іткіса, О. Краснянської, В. Кудряшової, З. Кузьменко, Р. Мар'ясової, В. Мурзової, Г. Пашенко, Н. Петрушевської, В. Півень, О. Розанова, Н. Сасенко, Н. Сайгушевої, С. Семенової, О. Тарасової, Г. Харлова, І. Чудінової, Р. Дей, Р. Холм, М. Джонак, І. Краковяк, П. Ур та ін.

Особливістю професійно орієнтованого навчання англійської мови є те, що для кожної професійної галузі (судноплавство, авіація, економіка, медицина) або дисципліни (морська або повітряна навігація, політологія, менеджмент, і т. д.) може бути розроблено спеціальний курс англійської мови, характерний лише для них. Відповідно до цього

методика викладання цього курсу повинна максимально відповідати специфіці спеціальності, тобто лексичне наповнення, а також формування навичок і вмінь, які є необхідними для цієї професійної діяльності. Таким чином, структура курсу навчання англійської мови в кожному випадку буде різною. З огляду на це мета статті – проаналізувати підходи до викладання англійської мови морської галузі та запропонувати методи створення навчального середовища для професійної комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв.

Методи та методики дослідження. У статті використано теоретичні методи дослідження педагогіки: аналіз наукової літератури, загальних і спеціальних праць з педагогіки та психології, підручників та методичних посібників з методики викладання англійської мови у закладах вищої освіти, зокрема технічного напрямку, з метою висвітлення різних підходів, ідей, концепцій, понять до підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії.

Результати та дискусії. Характерною рисою професійно орієнтованого навчання англійської мови є усвідомлена необхідність в опануванні нею з метою фахового спілкування, яка виникає в досить дорослих людей, що зазвичай володіють іноземною мовою на високому, середньому або, принаймні, елементарному рівні. Нині в Україні немає факультетів або відділень в університетах, де можна було б отримати підготовку із спеціалізації “Викладач англійської мови для спеціальних цілей”. Тому викладачами з професійно орієнтованого навчання англійської мови є випускники філологічних факультетів університетів і педагогічних ЗВО, які отримали базову лінгвістичну і педагогічну освіту, але не володіють навичками викладання іноземної мови в професійній сфері. Роль викладача англійської мови в професійно орієнтованому навчанні набагато більша, оскільки, крім основних навичок викладання загальної англійської мови, потрібно мати знання самого предмета (морська медицина, гірська справа, авіація, міжнародні відносини і т. д.), професійної лексики й уявлення про комунікативні особливості цього фаху. Унаслідок відсутності такої підготовки, викладачі стикаються з багатьма проблемами, які М. Готті об’єднав у п’ять різних категорій (Gotti, 1984: 138):

1) психологічні (складність перекваліфікації викладача загальної англійської мови у викладача англійської мови для спеціальних цілей);

2) концептуальні (проблеми розуміння змісту професійних текстів);

3) лінгвістичні (незнання професійної лексики для засвоєння з боку студентів);

4) методичні (складність адаптації загальних методичних принципів і підходів до конкретної групи студентів, які часто є людьми досить зрілого віку);

5) організаційні (проблеми, що виникають при розробці програми або курсу навчання).

Приймаючи за основу першочергові завдання, що стоять перед

конкретною групою учнів, Т. Хатчинсон і А. Вотерс (Hutchinson T., Waters A.) пропонують використовувати різні підходи до розробки курсу. Головним завданням першого підходу є вивчення мови ("language-centred"), другої – опанування навичок ("skills-centred"), третьої – формування самого процесу навчання ("learning-centred") (Hutchinson & Waters, 1996: 65). Ці підходи можуть чергуватися, взаємно доповнювати або плавно переходити з одного в інший. При цьому методика викладання англійської мови професійного спрямування, як і методика викладання загальної англійської мови, сприяє організації процесу навчання, основним принципом якого є перенесення акценту з викладача як джерела знань, контролера результатів навчання на учнів або курсантів.

У науковій і методичній літературі часто виникає питання про те, наскільки компетентним має бути викладач англійської мови в спеціальності, якої навчаються його студенти. Щодо цього існують різні, інколи протилежні думки. По-перше, багато що залежить від рівня компетентності самих учнів: чи є вони студентами-початківцями або досвідченими фахівцями, які не потребують ознайомлення з основами професії. По-друге, слід ураховувати думку студентів про роль викладача іноземної мови: не кожний студент очікує, що на заняттях з англійської мови він вивчатиме лексику і граматику, сприйматиме інформацію із спеціальних предметів, які він вивчає паралельно з англійською мовою на більш глибокому рівні. П. Стрівенс (Strevens P.) дає такі рекомендації викладачам англійської мови в професійно орієнтованому навчанні (Strevens, 1988: 42):

- 1) вивчити навчальні матеріали за фахом;
- 2) вивчити мову спеціальності;
- 3) бути готовим до того, що студенти виправлятимуть помилки викладача (маються на увазі неточності в професійній сфері, а не в мові).

Для адаптації молодих викладачів англійської мови-початківців доцільно проводити цикл занять з ознайомлення з певним предметом. Крім того, участь у конференціях і обмін досвідом в асоціаціях викладачів англійської мови для фахівців-представників різних професій допомагають в удосконаленні стилю і методів викладання, оригінальних підходів до вирішення складних завдань.

Безумовно, викладачам англійської мови слід прагнути до вивчення основ спеціальності і базової професійної лексики. Тому бувають випадки, коли викладачі іноземної мови, використовуючи на заняттях професійний матеріал, настільки опановують предмет, що в змозі самі скласти іспит з певної галузі на задовільному рівні. Дослідження, проведене Л. Селінкером (Selinker L.), показало, що часто відсутність базових знань і нерозуміння концептуальних основ спеціальності веде до спотворення сенсу при перекладі та інших видах роботи з текстом при дотриманні всіх лінгвістичних норм англійської мови (Selinker, 1979: 190). Розвиваючи цю думку, пропонується декілька підходів до вирішення проблеми в цілому:

- 1) використовувати на заняттях з англійської мови матеріали, що

ознайомлюють з базовими поняттями спеціальності, оскільки дуже часто викладачі помилково вважають, що студенти достатньо обізнані з азами обраної професії;

2) створювати професійні ситуації на заняттях з англійської мови, в яких курсанти могли б використовувати отримані теоретичні знання для вирішення практичних завдань;

3) використовувати інформацію, відому курсантам, але представлену з іншої позиції;

4) сконцентрувати увагу курсантів на інструкціях і поясненнях викладача або підручника як прикладі практичного використання мови, але спираючись на методику спеціальності.

Одним із шляхів, за допомогою якого викладач може мати успіх у цьому напрямі, є “викладання в команді” (“team teaching”), тобто співпраця з двома або більше фахівцями – викладача англійської мови з викладачем фахових дисциплін. Такий вид співпраці стає все більш популярним. Перевагами “викладання в команді” є такі (Dudley-Evans, 1983: 25):

1) студент має можливість оцінити свої успіхи з позиції академічних вимог;

2) викладач може визначити труднощі, з якими стикаються курсанти в процесі навчання основного курсу, і зробити висновок, наскільки ефективно проходить процес комунікації на заняттях;

3) у викладача є зворотний зв'язок із курсантами, в результаті якого він може переконатися, наскільки добре його розуміють курсанти.

Слід зазначити, що ці переваги здебільшого відносяться до викладання спеціальних предметів англійською мовою, що нехарактерно для українських ЗВО. Проте, в закладах морської спрямованості досить поширена практика викладання лекцій англійською мовою, оскільки вона є однією із офіційних мов ІМО для професійної комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв за міжнародними стандартами.

Контекстне навчання – один із напрямів педагогічних технологій, що здобув популярність в останні роки. У 90-х рр. минулого століття А. Вербицький запропонував викладання загальних дисциплін у контексті майбутньої професійної діяльності (Вербицький, 1999). Водночас було зазначено, що поряд із традиційною методикою потрібно використовувати методи активного навчання, підходити комплексно до освітнього процесу. Контекстне навчання проектують з урахуванням мети, змісту, принципів навчання, умов педагогічного процесу, контингенту курсантів, професійної підготовки та індивідуальних доробок викладача. Контекст – це те, що аналізують як ціле, яке зв'язує й пояснює певні явища, факти (Бусел, 2005: 567).

Проведення професійної діяльності судноводіїв англійською мовою може створювати ситуації, що породжують різні ступені напруженості. Апогей напруженості в цих ситуаціях досягається в процесі реалізації розробки, що завжди пов'язана з професійним ризиком та з ухваленням оперативних рішень. Штучне створення особливих умов професійної діяльності, за яких час поєднується з високою інтенсивністю

праці і низкою непередбачуваних обставин та містить фактор екстремальності у вигляді підвищеної психічної напруженості, вирізняється необхідністю негайного свідомого реагування й дії. Особливі та екстремальні обставини в професії судноводіїв виникають, зокрема, у разі незапланованої появи несприятливих погодних умов, відмови приладів тощо. З огляду на це доцільно запропонувати контекстне навчання, пов'язане з реальними ситуаціями в морі, у стандартних і нестандартних ситуаціях. Контекстні методи можуть бути використані в межах різних навчальних дисциплін англійською мовою. Позитивний навчальний аспект методу умотивований тим, що такий вид роботи може бути виконаний у групах, у форматі парної роботи, індивідуально. Проте ми рекомендуємо контекстні методи і завдання досвідченим курсантам 4-5 курсу, які вже мають достатньо знань із професійно орієнтованих дисциплін. Це дає підстави стверджувати, що курсанти, залучені до виконання контекстних завдань англійською мовою, одночасно вдосконалюють знання з професійно орієнтованих дисциплін та з англійської мови. Таким чином, створюється англomовна атмосфера та активізуються навички з технічної англійської мови.

Розвиваючи ідею контекстного навчання стосовно викладання професійно орієнтованих дисциплін економічного спрямування, Л. Курбан наголошує на важливості взаємодії викладачів мовних і професійних кафедр на всіх етапах навчання. Поетапне формування професійної компетентності ґрунтується на міжпредметній інтеграції профільних дисциплін. Отже, кафедра української та іноземних мов має працювати в контексті з профільними кафедрами міжнародної економіки, маркетингу й економічної теорії (Курбан, 2012: 267]. Доцільно зазначити, що така співпраця збагачує знання не тільки студентів, а й викладачів, які перебувають у тісному взаємозв'язку: фахівці-філологи стають обізнані з економічними дисциплінами, а викладачі професійних дисциплін мають змогу навчитися іноземної мови.

Реалізація контекстного навчання судноводіїв відбувалася наступним чином. У руслі нашого дослідження "контекст" витлумачений у двох площинах: 1) на макрорівні як інтегративна єдність у викладанні професійно орієнтованих дисциплін в англomовному контексті; 2) на мікрорівні як конкретна морська ситуація, що має причину й наслідок. Відповідно до першого підходу викладання професійних дисциплін англійською мовою контекст задається навчальними планами та програмами цих дисциплін. Викладачів-філологів і викладачів професійних дисциплін із суміжних кафедр організовують у групи по 3-4 особи з подальшою роботою в команді. Їхня діяльність відбувається за такою схемою:

- 1) складання курсу лекцій українською мовою;
- 2) складання термінологічного словника-довідника, скорочень морського контексту;
- 3) переклад навчального матеріалу англійською мовою, дослідження професійних джерел викладачем-філологом із дисципліни,

яку він перекладає, та розроблення додаткових завдань;

4) аудіозапис термінологічного словника-довідника з правильною англійською вимовою;

5) спільна позааудиторна діяльність – розроблення навчально-методичного супроводу викладачем-філологом і викладачем професійної дисципліни.

У руслі другого підходу зауважимо, що з'ясування лінгвістичних особливостей морської англійської лексики довело факт відсутності в морських термінах багатозначності; їм притаманна стислість і лаконічність. Морська терміносистема є елементом загальної лексичної системи, тому синонімічні слова та словосполучення англійської мови слід використовувати обережно, у контексті конкретної ситуації. Наприклад, слова “wet” (мокий) та “damp” (вологий) – синоніми, але в морському контексті вони мають різне значення, що може вплинути на точність текстів із судноплавства. Трапляються також слова, які мають схоже звучання чи подібне написання. Наприклад, “accept” / “excerpt”, “cattle” / “kettle”, “derives” / “drives”, “depleted” / “deleted”, “arise” / “erase”. Ці слова можуть функціювати в морському контексті в різних значеннях.

Таким чином, розвиваючи ідею контекстного навчання, ми активізуємо мотиваційний компонент навчання курсантів, що призводить до отримання більш високого рівня знань, умінь й навичок для професійної комунікативної взаємодії судноводіїв.

Висновки. Отже, теоретичне обґрунтування різних підходів до підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії дозволило дійти висновку про постійне вдосконалення організації освітнього процесу у вищих морських навчальних закладах. Провідні педагогічного світу перебувають у постійному пошуку шляхів більш швидкого й ефективного засвоєння знань у цьому напрямку. Який би підхід не вибрав викладач англійської мови, у будь-якому випадку від нього вимагається володіння певними знаннями конкретної професійної галузі, знайомство з комплексом навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, бажання вдосконалити процес викладання англійської мови на матеріалі фахових дисциплін. Педагогічний процес постійно збагачується новими шляхами оперування отриманою інформацією, творчим підходом до розв'язання питань науки з акцентом на індивідуалізацію освітніх програм. Основні тенденції вдосконалення освітніх технологій характеризуються переходом від орієнтування на усередненого студента до індивідуалізованих програм навчання. У таких умовах викладачеві потрібно використовувати сучасні інноваційні технології, ідеї, напрямки. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у конкретизації та практичній імплементації методів підвищення кваліфікації викладачів англійської мови у вищих морських навчальних закладах.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / упоряд. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.

2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное

обучение: монография. / А. А. Вербицкий. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

3. Курбан Л. П. Проблемы викладання іноземної мови в економічному ВНЗ. Экономика Крыма. – Симферополь, 2012. – №2 (39). – С. 264–267.

4. Gotti M. How successful can an ESP course by a non-specialist teacher be? // Teaching and the teacher. Oxford: Modern English Publications, 1984. – P. 138-141

5. Dudley-Evans T. Towards team-teaching: A description of cooperation between language and subject teachers at Ngee Ann College. // Dudley-Evans T. Papers on Team teaching and Syllabus Design. Occasional Papers 27. – Singapore: SEAMEO Regional English Language Centre, 1983. – P.22-34.

6. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 183p.

7. Selinker L. On the use of informants in discourse analysis and "Language for specialized purposes". // IRAL, vol. XVII, № 3. – London, 1979. – P. 189-215.

8. Strevens P. The Learner and Teacher of ESP. / ESP in the Classroom: Practice and Evaluation. Ed. D.Chamberlain & R.J.Baumgardner // ELT Documents, 128. – Oxford: Oxford University Press, 1988. – P.39-44.

References

1. Busel, V. T. (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Big Dictionary of contemporary Ukrainian language (with additional notes)]. Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].

2. Verbytskyi, A. A. (1999). *Novaia obrazovatelnaia paradyhma y kontekstnoe obuchenye: monohrafiya*. [New educational paradigm and contextual learning: monograph]. Moskva: Yssledovatskiy tsentr problem kachestva podgotovky spetsyalystov [in Russian].

3. Kurban, L. P. (2012). *Problemy vykladannia inozemnoi movy v ekonomichnomu VNZ*. In *Ekonomika Kryma*. Symferopol, 2 (39), 264-267 [in Ukrainian].

4. Gotti, M. (1984). How successful can an ESP course by a non-specialist teacher be? Teaching and the teacher. Ed. S. Holden. The British Council 1984 Bologna Conference. Oxford: Modern English Publications, 138-141 [in English].

5. Dudley-Evans, T. (1983). Towards team-teaching: A description of cooperation between language and subject teachers at Ngee Ann College. *Papers on Team teaching and Syllabus Design*. Occasional Papers 27. Singapore: SEAMEO Regional English Language Centre, 22-34 [in English].

6. Hutchinson, T., Waters, A. (1996). English for Specific Purposes. A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press.

7. Selinker, L. (1979). On the use of informants in discourse analysis and "Language for specialized purposes". London, IRAL, vol. XVII (3), 189-215 [in English].

8. Strevens, P. (1988). The Learner and Teacher of ESP. ESP in the Classroom: Practice and Evaluation. Ed. D.Chamberlain & R.J.Baumgardner. ELT Documents, 128. Oxford: Oxford University Press, 39-44 [in English].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу компетентності викладача в професійно орієнтованому навчанні. Завданням професійної освіти стає формування не тільки фахових знань, умінь та навичок, а й орієнтації на подальше підвищення професійної комунікативної взаємодії, розвиток умінь спілкуватися для розв'язання фахових завдань. Для професійної діяльності морських фахівців особливого значення набувають навички і уміння іншомовного спілкування. До сфери професійної комунікативної взаємодії фахівця морської галузі за вимогами Міжнародної Конвенції належать такі: використання англійської мови при

передачі та прийомі інформації, планування і проведення переходу та визначення місцезнаходження, використання радіолокатора для забезпечення безпеки мореплавства, дії в надзвичайних ситуаціях, безпека персоналу, судна та ін. При організації моделі професійно орієнтованого навчання англійською мовою слід, перш за все, враховувати специфіку морської галузі та безпеку судноплавства у світовому морському просторі. У статті автор доводить важливість того, що викладачам англійської мови слід досконало вивчити основи морської спеціальності і базову професійну лексику. Відповідно до цього методика викладання цього курсу повинна максимально відповідати специфіці спеціальності, тобто лексичне наповнення, а також навички і уміння, які є характерними для певної професійної діяльності. Розвиваючи цю думку, запропоновано декілька підходів до вирішення проблеми в цілому: використовувати на заняттях з англійської мови матеріали, що ознайомлюють з базовими поняттями спеціальності, оскільки дуже часто викладачі помилково вважають, що студенти в достатній мірі обізнані з азами обраної професії; створювати професійні ситуації на заняттях з англійської мови, в яких курсанти могли б використовувати отримані теоретичні знання для вирішення практичних завдань; використовувати інформацію, відому курсантам, але представлену з іншої позиції; сконцентрувати увагу курсантів на інструкціях і поясненнях викладача або підручника як прикладі практичного використання мови, але спираючись на методику спеціальності.

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання, контекстне навчання, викладач, майбутні судноводії, викладання в команді, підхід до навчання.

УДК 378.22:316.2

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-264-273

Criteria for evaluation of the level of professional competence formation of future teachers of fine arts

Критерії оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Svitlana Izbash,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Світлана Ізбаш,

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-7766-7642>

izbashes@gmail.com

Svitlana Davydova,

Postgraduate student

Світлана Давидова,

аспірант

<https://orcid.org/0000-0001-7746-9219>

davydovasv007@gmail.com

*Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University*

*Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

✉ 20 Hetmans'ka St.,
Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

✉ вул. Гетьманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 24, 2019

ABSTRACT

The article is devoted to the theoretical substantiation of the criteria for evaluating the formation of professional competence of future teachers of fine arts, where creative project activity serves as a means of formation. The concepts of "professional competence of the teacher of fine arts", "criteria for evaluation", "criteria for evaluation of the formation of professional competence of teachers of fine arts" are analyzed. It is emphasized on the necessity of scientific researches on the definition of new criteria for evaluating the level of professional competence formation of future teachers of fine arts as a consequence of conceptual changes in school education, which are specified in the Law "On General Secondary Education" and provided by the Concept of the New Ukrainian School, which is actively implemented in the domestic education and directly affects the training of future teachers in higher educational institutions (updated law "On Higher Education").

The authors describe the criteria developed by them for the diagnosis of the level of formation of professional competence of future teachers of fine arts in three directions: motivational, operational and active, reflective, and their indicators (high, medium, low), where the creative activity is the means of formation. On the basis of scientific analysis, it is concluded that the criteria correspond to the specific competencies and author's model of training future teachers of fine arts by means of creative project activities. The appropriateness of the criteria is emphasized; the emphasis is made on its universality, combinability and individualization opportunities in the consideration of each individual student regarding the level of formation of his/her professional competence. The criteria

correspond to the modern requirements for the training of pedagogical staff, based on the Concept of the New Ukrainian School. The authors emphasize that certain criteria have great theoretical and practical significance for the thesis research "Formation of professional competence of future teachers of fine arts by means of creative project activity" and preparation of teachers of fine arts capable to implement the Concept of the New Ukrainian School and use creative project technologies in pedagogical activities.

Key words: *teacher of fine arts, criteria for evaluation, readiness for pedagogical activity, professional competence, creative project activity.*

Вступ. Концептуальні зміни, що відбуваються в сучасній шкільній освіті (реалізація Концепції Нової української школи), безпосередньо вплинули на підготовку майбутніх учителів у закладах вищої освіти, що змушує переглянути критерії оцінювання рівнів їх професійної компетентності. Концепція Нової української школи передбачає активне використання проектних технологій у навчанні, а роль учителя образотворчого мистецтва виходить на новий рівень значущості для суспільства. Серед основних компетентностей учнів, за Концепцією Нової української школи, вагоме місце посідає обізнаність та самовираження у сфері культури й використання проектних технологій в освітньому процесі. Підсумки перших результатів пілотних шкіл, які реалізують Концепцію Нової української школи, дали позитивні результати, а вчителі зазначають, що тепер дитина в комплексі пізнає світ методом дослідів і спостережень, сама вчиться здобувати знання (Вчителі пілотних шкіл – про радощі та труднощі нової освіти, 2017). Таким чином, постає нагальна потреба в підготовці педагогічних кадрів для базової середньої освіти Нової української школи, що вимагає вдосконалення певних аспектів підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва і особливо розробки інших критеріїв для визначення рівнів сформованості їх професійної компетентності та готовності до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Заслужують на увагу праці Л. Базильчука, В. Бойчука, Л. Божко, С. Вітвицької, К. Волкова, О. Дубасенюк, С. Ізбаш, Г. Кузьменко, О. Музики, Л. Несух, В. Ортинського, Г. Сотської, Л. Фрідмана, які вивчали підготовку учителів образотворчого мистецтва та проектні технології в підготовці фахівців.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні критеріїв для оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Результатом формування професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами творчої проектної діяльності є сформованість професійної компетентності на певному рівні, готовність до професійної діяльності із використанням проектних технологій. Від рівня сформованості професійної компетентності студентів (майбутніх учителів образотворчого мистецтва) залежить ефективність реалізації Концепції Нової української школи, бо кожен педагог-предметник стає частиною всього освітнього процесу. За таких умов виникає необхідність у доповненні методично-змістової та практичної частини підготовки

учителів образотворчого мистецтва та визначенні інших, оновлених критеріїв, для оцінювання рівнів їх професійної компетентності та готовності до професійної діяльності.

Як зазначає С. Ізбаш, педагог, який знає справжній рівень власного професійного розвитку, може планувати траєкторію свого подальшого особистісно-професійного росту (Ізбаш, Бутурліна, 2009: 58). Отже, точно розроблені критерії мають великий вплив на розвиток та становлення майбутніх учителів.

Для подальшого наукового аналізу та обґрунтування критеріїв розглянемо поняття професійної компетентності вчителя.

Л. Божко сформованість професійної компетентності учителя визначає як готовність майбутнього фахівця до реалізації професійної діяльності на визначеному рівні та наявність теоретичних, практичних і психологічних знань (Божко, 2018: 55).

Професійна компетентність учителя образотворчого мистецтва Нової української школи є динамічною творчо-педагогічною комбінацією знань, умінь, навичок, де переважає творчий, багатоваріативний спосіб мислення, поглядів, ціннісних орієнтирів, які визначають готовність фахівця успішно соціалізуватись і реалізовувати професійну діяльність із використанням творчих проектних технологій у власній педагогічній діяльності, здатність до навчання впродовж життя та самоосвіти відповідно нових наукових досліджень (Давидова, 2018: 258).

Проаналізувавши поняття професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва та готовність до професійної діяльності, пропонуємо в нашій статті розглянути поняття критеріїв якості педагогічної діяльності, критеріїв оцінювання та їх рівні.

Критерії якості педагогічної діяльності у науковій літературі розкриваються як ознаки, за якими визначається відповідність педагогічної діяльності встановленим цілям, стандартам, нормам. Критерії якості педагогічної діяльності призначені для якісної характеристики педагогічної діяльності через кількісну ознаку досягнення проектованої мети. Ця мета може бути закладена в сукупності вимог, описовій чи графічній моделі, заданих нормах або стандартах, що становлять критерії самої педагогічної діяльності (Енциклопедія освіти, 2008).

І. Мороз розкриває критерії оцінювання як опис того, що саме має продемонструвати студент, щоб довести, що компетентність здобута (Мороз, 2005).

Л. Фрідман та К. Волков зазначили, що будь-яка розумова діяльність повинна мати три компоненти (мотиваційний, операційний, рефлексивно-оцінний), а головне завдання освіти – навчити учнів організовувати свою діяльність як повноцінну, розумову, в якій всі три компоненти гармонійно поєднуються, є доступними, усвідомленими й повністю здійсненими (Фрідман, Волков, 1985: 155-158).

На підставі теоретичного аналізу можемо виділити три сфери, що повинні бути задіяні у всіх етапах формування професійної компетентності майбутнього учителя образотворчого мистецтва

засобами творчої проектної діяльності, а саме: мотиваційну, операційно-діяльнісну та рефлексивно-оцінну.

Мотиваційна сфера у професійному становленні особистості – це інтегральна якість, що характеризується сукупністю особистісних та професійних настанов; ціннісних орієнтацій, інтересів, що складають основу мотивів. Можемо виділити два типи мотивів: опосередкований та безпосередній (Ізбаш, 2008: 137). Безпосередні мотиви включаються безпосередньо в процес діяльності та відповідають її соціально значущим цілям і цінностям; опосередковані ж пов'язані з цінностями, що не належать власне до діяльності, але хоча б частково нею задовольняються (Несух, 2012).

Операційно-діяльнісна сфера – сукупність спільних спеціальних педагогічних та мистецьких знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей (ПВЯ). Специфіка формування професійної сфери особистості полягає в тому, що в студентів (майбутніх учителів образотворчого мистецтва) розвиваються не тільки операційно-технічні уміння та навички, а й здатність їх реалізувати у професійній діяльності та навчати інших.

Рефлексивно-оцінна сфера професійної підготовки особистості стає необхідною умовою в сучасній підготовці учителів. Самоаналіз та самооцінка, основою яких є рефлексія, забезпечують необхідний контроль, самопізнання і мотивують до саморозвитку, вчать аналізувати власні дії, вчинки, мотиви, надають змогу корекції і самовдосконалення у професійній сфері та особистих якостях.

Таким чином, основними критеріями оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва є: К 1 – мотиваційний (мотиви та професійні ціннісні орієнтації); К 2 – операційно-діяльнісний (знання, вміння, навички студентів); К 3 – рефлексивно-оцінний (самосвідомість та самооцінка студентів) (рис. 1.).



Рис. 1. Критерії сформованості професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Рівні критеріїв оцінюються відповідно розробленої нами структури, що дає змогу об'єктивно визначити рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та індивідуального рівня кожного студента для прогнозування траєкторії навчання колективу та окремих студентів (табл. 1.).

Таблиця 1

**Критерії та показники сформованості професійної компетентності
учителів образотворчого мистецтва**

Критерії	Показники
K1 – Мотиваційний	a – мотив вибору ЗВО
	b – мотив вибору майбутньої професії
	c – навчальна мотивація
K2 – Операційно-діяльнісний	a – володіння загальнопедагогічними вміннями та навичками
	b – володіння мистецькими вміннями та навичками
K3 – Рефлексивно-оцінний	a – оцінювання видів педагогічної діяльності

Зважаючи на такі висновки та власні дослідження, ми розробили критерії та якісні характеристики сформованості професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва за трьома показниками (високий, середній, низький рівні).

K – мотиваційний критерій.

Для *високого* рівня сформованості професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва характерним є підвищений інтерес до обраної професії; усвідомлення значущості мистецтва для суспільства; вміння застосовувати творчі проектні технології в професійній діяльності; висока активність у навчальній діяльності, здатність до самостійних творчих пошуків та самовдосконалення як педагога; переживання позитивних емоцій під час участі у творчій проектній діяльності; перевага внутрішніх мотивів над зовнішніми. У процесі педагогічної практики проявляються високі естетичні прагнення, спрямованість на творчий розвиток та освіту школярів з використанням проектною діяльністю; спостерігається високий інтерес до самоосвіти, вміння поєднувати класичні педагогічні технології з новітніми.

Для *середнього* рівня сформованості професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва характерним є певний інтерес до мистецтва та педагогічної професії, переважає внутрішня мотивація до оволодіння професією учителя образотворчого мистецтва; частково присутні невідповідності у власних бажаннях та індивідуальних можливостях у навчанні; найчастіше спостерігаються позитивні емоції у процесі навчально-професійної діяльності; ставлення до професії і творчої проектною діяльності позитивне, але є певні відхилення, що виражаються відсутністю чітких цілей майбутньої професійної діяльності; у процесі

педагогічної практики спостерігається інтерес до обраної професії, вміння використовувати нові технології навчання, студенти відзначаються обізнаністю у творчому проектуванні та його використанні в професійній діяльності, але їм притаманна невпевненість у власних силах.

Характерним для *низького* рівня сформованості професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва є частково сформовані професійні якості; пріоритетними є цінності, що не відображають об'єктивної сутності професійної діяльності учителя образотворчого мистецтва; переважають зовнішні мотиви в оволодінні професією, незадоволеність професійним вибором, відсутність сформованих професійних інтересів, нахилів; у період педагогічної практики виявляється формальне ставлення до професійної діяльності, спрямованість на самого себе, свої почуття, а не здобуття професії; відсутнє розуміння значущості проектних технологій у педагогічній діяльності.

К – операційно-діяльнісний критерій.

У студентів з *високим* рівнем яскраво виражена потреба реалізувати професійні педагогічні здібності, власний творчий потенціал, шукати нові творчі підходи до навчання дітей образотворчого мистецтву; високий рівень активності в оволодінні професійно важливими знаннями й уміннями; використання свого предмета як способу формування творчо розвиненої особистості учня, обізнаного у сфері культури та здатного до творчого самовираження; мета, завдання і структура занять відповідають сучасній освіті; у процесі педагогічної практики переважають активні методи навчання, впевнене використання творчого проектування, що активізує в учнів здатність до креативного мислення та його матеріального прояву.

У студентів із *середнім* рівнем сформованості професійної компетентності потреба в педагогічній діяльності виражена на середньому рівні, теоретико-практичні навички вчителя образотворчого мистецтва є достатніми для продуктивної професійної діяльності; активність в оволодінні професійно важливими знаннями й уміннями виявляється системно, але є епізодичні відхилення, що виражені в не завжди вдалому доборі засобів для поставленої навчальної мети уроку під час педагогічної практики; на високому рівні володіють стратегією навчання учнів, але не в повному обсязі мають знання, вміння й навички з курсу образотворчого мистецтва; володіють навичками використання творчих проектних технологій, та не завжди можуть адаптувати їх під певну навчальну мету; у процесі педагогічної практики переважають традиційні методи й прийоми навчально-пізнавальної діяльності.

Студенти з *низьким* рівнем сформованості професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва пасивні в оволодінні обраної професії, ухиляються від професійного навчання; здатні навчати учнів на мінімальному рівні, що необхідний для роботи учителя образотворчого мистецтва; визначають мету занять не систематизовано, без урахування вікових особливостей та рівня підготовленості учнів; не мають навичок, методів і способів для варювання творчо-навчальної

діяльності; методи активізації застосовують не часто, не визнають значення творчого проектування у навчанні сучасних учнів.

К – рефлексивно-оцінний критерій.

Студенти з *високим* рівнем об'єктивно оцінюють свої сильні та слабкі професійні якості, можливості, мистецькі здібності; здатні до самооцінки та самоаналізу в різноманітних професійних та особистих ситуаціях; вміють співвідносити вимоги педагогічної професії (учитель образотворчого мистецтва) із своїми індивідуальними можливостями, особливостями, талантами; володіють широким спектром самодіагностики й саморозвитку; здатні самостійно ставити мету діяльності, формувати стратегії поведінки й професійної діяльності, об'єктивно оцінюючи власні можливості; під час педагогічної практики професійна діяльність відзначається стабільністю та використанням проектних технологій; професійний успіх стимулює подальше самовдосконалення та саморозвиток, професійні поразки не викликають негативної реакції, а спонукають до вивчення ситуації, визначення її причини та коригування власної діяльності.

У студентів із *середнім* рівнем спостерігається посередній рівень орієнтації у своїх інтересах, оцінка власних можливостей адекватна, але часто завищена. Позитивне відношення до використання творчого проектування в навчанні учнів; самодіагностика та саморозвиток на середньому рівні; поставлена мета відповідає реальним можливостям; професійна діяльність ефективна, але не завжди систематична, що зумовлено відхиленнями об'єктивної оцінки (завищена або занижена) власної діяльності; задоволення від професійної діяльності досягається за умови її успішної реалізації, а невдачі викликають незадоволеність собою.

Студенти з *низьким* рівнем сформованості рефлексії не певні у своїх інтересах, можливостях і здібностях (не визначені); оцінка власних творчо-педагогічних можливостей не є об'єктивною та не відповідає дійсності; самооцінка завищена або занижена, нестійка; відсутні способи самодіагностики; у професійній діяльності ставлять мету, що не відповідає реальним можливостям, їх діяльність, як правило, безуспішна; не вміють адекватно оцінювати особисті творчо-педагогічні можливості; пасивні, зневірні у власних силах, причини невдач пояснюють зовнішніми факторами, оцінки інших сприймають критично, вважають, що вони занижені.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі теоретичного аналізу нами розроблені критерії для визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, їх готовності до педагогічної діяльності та вміння застосовувати творчі проектні технології. Визначено критерії: мотиваційний, операційно-діяльнісний, рефлексійно-оцінний, що відповідають виділеним нами компетентностям. Кожен критерій поділяється за показниками на високий, середній, низький рівні; вони уніфіковані та дають змогу легко визначити рівні професійної компетентності майбутнього учителя образотворчого мистецтва Нової

української школи, а за необхідності можливе індивідуальне вивчення показників з метою діагностування знань, яких необхідно набути для побудови індивідуальної траєкторії навчання та самоосвіти студента.

Визначені нами критерії важливі у теоретико-практичному значенні для підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що реалізовуватимуть Концепцію Нової української школи (базова середня школа) та використовуватимуть творче проектування у власній педагогічній діяльності. Критерії є частиною дисертаційного дослідження “Формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами творчої проектної діяльності” і слугуватимуть вдосконаленню процесу фахової підготовки сучасних учителів образотворчого мистецтва.

Література

1. Божко Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій і креслення засобами проектування : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Божко Людмила Володимирівна – Кривий Ріг, 2018. – 263 с.

2. Вчителі пілотних шкіл – про радощі та труднощі нової освіти. [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/vchyteli-pilotnyh-shkil-pro-radoshhi-ta-trudnoshhi-nov-oyi-osvity/>

3. Давидова С. В. Аналіз структурних складників професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва. С.В. Давидова / Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка: зб. наук. пр. – Мелітополь. – 2018. – № 1(20). – С. 256-262.

4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Ізбаш С.С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ізбаш Світлана Сергіївна – К., 2007. – 204 с.

6. Ізбаш С.С. Управлінська підтримка зростання професійної майстерності педагога / С.С. Ізбаш, Ю.О. Бутурліна // Педагогіка, психологія та медично-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. праць / Редкол.: С.С. Єрмаков (голов. ред.) та ін. – Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2009. – №3. – С. 56-59.

7. Мороз І. В. Кредитно-модульна система організації навчального процесу / І. В. Мороз. – К. : Освіта України, 2005

8. Несух Л. Вплив мотивації на якість навчальної діяльності студентів / Л. Несух // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – Вип. 21. – С.122-127.

9. Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

References

1. Bozhko, L.V. (2018). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii i kreslennia zasobamy proektuvannia [Formation of professional competence of future teachers of technologies and drawing by means of designing]. *Candidate's thesis*. Kryvyi Rih [in Ukrainian].

2. Vchyteli pilotnykh shkil – pro radoshchi ta trudnoshchi novoi osvity [Teachers of pilot schools – about the joys and difficulties of new education] (2017). Retrieved from

<https://osvitoria.media/experience/vchyteli-pilotnyh-shkil-pro-radoshhi-ta-trudnoshhi-novoyi-osvity/> [in Ukrainian].

3. Davydova, S.V. (2018). Analiz strukturnykh skladnykh profesiinoi kompetentnosti uchytelia obrazotvorchoho mystetstva [Analysis of structural components of professional competence of the teacher of fine arts]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky. Series: Pedagogy*, 1(20), 256-262 [in Ukrainian].

4. Kremin, V.H., (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

5. Izbash, S.S. (2007). Proektna diialnist yak faktor sotsialno-profesiinoi adaptatsii studentiv pedahohichnoho universytetu [Project activity as a factor of social-professional adaptation of students of the pedagogical university]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Izbash, S.S. & Buturlina, Yu.O. (2009). Teoretychni i metodychni zasady navchalno-reabilitatsiinoi diialnosti spetsialnoho zakladu yak vidkrytoi sotsialno-osvitnoi systemy [Management support for the growth of professional teacher's skills]. *Pedahohika, psykholohiia ta medychno-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 3, 56-59 [in Ukrainian].

7. Moroz, I.V. (2005). Kredytно-modulna systema orhanizatsii navchalnoho protsesu [Credit-modular system of educational process organization]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

8. Nesukh, L. (2005). Vplyv motyvatsii na yakist navchalnoi diialnosti studentiv [Influence of motivation on the quality of educational activities of students]. *Visnyk instytutu rozvytku dytyny. Seriya: Filosofiia. Pedahohika. Psykholohiia – Bulletin of the Institute for the Development of the Child. Series: Philosophy. Pedagogy. Psychology*, 21, 122-127 [in Ukrainian].

9. Frydman, L.M. & Volkov, K.N. (1985). *Psykhohycheskaia nauka – uchyteliu [Psychological science is a teacher]*. Moskva: Prosveshchenye [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню критеріїв оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Для визначення критеріїв аналізуються та уточнюються поняття “професійна компетентність учителя образотворчого мистецтва”, “критерії оцінювання”, “критерії оцінювання учителів образотворчого мистецтва”. Наголошується на необхідності наукових досліджень із визначення нових критеріїв оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що є наслідком концептуальних змін у шкільній освіті, які зазначені в законі “Про загальну середню освіту” та передбачені Концепцією Нової української школи, яка активно реалізується у вітчизняній освіті та безпосередньо впливає на підготовку майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Структуровано описані розроблені критерії діагностування рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та розподілені за трьома сферами: мотиваційна, операційно-діяльнісна, рефлексійна, – та їх показниками (високий, середній, низький рівні), де основним компонентом формування виступає творча проектна діяльність. На основі наукового аналізу зроблено висновок, що

критерії відповідають визначеним компетентностям й авторській моделі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Зазначається доцільність критеріїв та їх універсальність, комбінаторість та можливість індивідуалізації відносно кожного студента щодо рівнів сформованості його професійної компетентності. Критерії мають велике теоретико-практичне значення для підготовки учителів образотворчого мистецтва, здатних реалізувати Концепцію нової української школи.

Ключові слова: учитель образотворчого мистецтва, критерії оцінювання, готовність до педагогічної діяльності, професійна компетентність, творча проектна діяльність.

УДК: 378

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-274-283

Peculiarities of H. C. Andersen's tales contextual studying at the lessons of child's literature with future primary school specialists

Особливості контекстного вивчення казок Г. К. Андерсена на заняттях з дитячої літератури з майбутніми фахівцями початкової школи

Olexandra Kazanzhy,
Candidate of Philological
Sciences, Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-6672-3020>

kazanzhy_a@ukr.net

Mykolaiv V. O. Suchomlinskij
National University,

✉ 24 Nikolska St., Mykolaiv,
54030

Олександра Казанжи,
кандидат філологічних наук, доцент

Миколаївський національний
університет імені

В. О. Сухомлинського,

✉ вул. Нікольська, 24, Миколаїв,
54030

Original manuscript received January 30, 2019

Revised manuscript accepted April 02, 2019

ABSTRACT

The article raises the problem of the artistic works context study at the children's literature classes in the process of training elementary school future specialists. It is relevant in the context of creating a new Ukrainian school which is based on a competent approach to the educational process. Contextual study of artistic works is sufficiently effective for understanding its issues and ideas. It is emphasized by V. Hladyshev and L. Miroshnichenko in their methodological studies. As it is noted in the study such an approach is often ignored in the analysis of literary tales. That is why we suggest examples of the contextual studying method use while getting acquainted with the creative works of Danish storyteller H. C. Andersen. Considering the biographical, moral, aesthetic and cultural contexts, the following works have been analyzed in the study, such as: "The Ugly Duckling", "The Snow Queen", "The Little Mermaid", "The Nightingale" and "The Snail and the Rosebush". Philosophic-Christian interpretation of fairy tales, which corresponded to the personal Christian outlook of their author, is emphasized. In particular, the concept of sacrificial Christian love and spiritual humility, which govern the actions of the protagonists of the storyteller's works, contribute to their spiritual growth. From this very side one should approach the analysis of fairy tales "The Snow Queen", "The Little Mermaid", "The Nightingale" and "The Pen and the Ink". The tales "The Ugly Duckling" and "The Snail and the Rosebush", in addition to the writer's world-wide orientations, reveal the individual facts of his life. In order to understand the essay fully, you need to plunge into biographical information about the writer. An important source of information about the life and outlook of the storyteller is his autobiographical work "The Tale of My Life" in which the true Andersen appears to the reader.

Consequently, the interpretation of H. C. Anderson's tales with the use of works context study methodology opens their new understanding, which enables future educators to place important accents, identify the educational subtext and the main idea correctly and to approach the school analysis of these works taking into account the

necessary details.

Keywords: context, contextual study, biographical context, analysis, literary tales, subtext, world view.

Вступ. Початок ХХІ століття позначився для України значними змінами, які відбулися в різних сферах діяльності суспільства. Кардинальної реорганізації зазнала вітчизняна освіта. Так, створення Нової української школи стало серйозним кроком до реалізації новітніх підходів у системі навчання й виховання дітей. У цих умовах з'являється нагальна потреба у підготовці фахівців, які будуть реалізувати ці підходи на належному рівні, тому особлива увага в сучасній освіті приділяється навчанню й вихованню нового покоління учителів. Сьогодні час висуває серйозні вимоги до особистості вчителя, а також до його професійних якостей, які формуються, в першу чергу, на заняттях з різних методик, а також під час опанування загальноосвітніми дисциплінами, серед яких особіне місце посідає дитяча література.

Новітні освітні програми, базуючись на компетентнісному підході, дають можливість вчителю творчо підходити до вивчення предметів, що особливо важливо для роботи з мовно-літературною галуззю, власне з літературою. Але креативний підхід вимагає від педагога глибоких знань художньої літератури й літературознавства. Тому на заняттях з дитячої літератури студент має ознайомитися з основними творами письменників для дітей, навчитися їх аналізувати й правильно інтерпретувати.

Методи та методики дослідження. Мета статті – звернути увагу на продуктивний і сучасний метод роботи з художнім текстом на прикладі казок Г. К. Андерсена, проаналізувати твори данського казкаря використовуючи біографічний, літературознавчий, культурологічний та особистісно-значущий контексти. Методологічну основу дослідження становить системний підхід.

Результати та дискусії. Контекстне вивчення художніх творів є найбільш продуктивним. Це питання в методиці літератури аналізували В. Гладишев, Л. Мірошніченко, І. Синиця, М. Соколов, О. Чирков. За визначенням В. Гладишева, який пропонує контекстне вивчення літературного твору впроваджувати під час вивчення літератури в школі, варто розуміти визначення окресленого поняття як таке вивчення твору, при якому він сприймається як унікальне, неповторне, самодостатнє явище в рамках життя і творчості письменника (біографічний контекст), у рамках певного етапу розвитку історико-літературного процесу і літератури взагалі (літературознавчий контекст), у рамках розвитку національної та світової культури (культурологічний контекст), у рамках морально-естетичного досвіду читача (особистісно-значущий контекст) (Гладишев, 2006: 165).

Як зауважує дослідник, провідну роль у створенні художнього твору відіграє саме біографічний контекст, адже саме особистість письменника, його світогляд впливають на унікальність продукту його творчості. Учитель повинен добре знати не лише основні віхи життя й творчості письменника, але й ті події, які безпосередньо вплинули на

формування його морально-етичної позиції. Вивчення твору в біографічному контексті вимагає ретельного відбору матеріалу, який безпосередньо пов'язаний з творами, врахування вікових особливостей читачів, а також педагогічного такту стосовно тих подій з життя митця, які є компрометуючими побутовими подробицями (Гладишев, 2006: 167).

Безумовно, важливими для розуміння художнього твору є й інші окреслені контексти, але усі вони тісно пов'язані з біографічним. Зауважимо, що контекстний підхід при вивченні художніх творів можна пропонувати не лише в школі, але й у вищому навчальному закладі в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до аналізу дитячих художніх творів

Інтерпретувати літературний твір не можливо поза системою контекстів. Часто цей підхід ігнорують під час аналізу літературних казок, через що казка сприймається надто спрощено, а її ідея часто зводиться до поверхового моралізаторства.

Літературна казка – художній твір письменника, який модифікуючи жанрово-стильові особливості фольклорної казки, формує новий за якістю авторський текст із різними інтертекстуальними елементами (цитатами, ремінісценціями, алюзіями тощо). Чудесне в літературній казці використовується, як і в народних оповідних джерелах, задля витворення реального казкового світу, де перемагають правда, благородство, доброта, розум (Літературознавча енциклопедія, 2007: 568). Проте літературна казка відрізняється інтенсивнішою психологізацією персонажів, докладнішою мотивацією їхніх вчинків і сюжетних колізій, більшою діалогізацією оповіді й виразнішою моралізаторською доміантою. Автори літературної казки створюють такі образи, які краще виявляють себе не в традиційних, а оригінальних сюжетах сучасного змісту (Дитяча література, 2010: 40).

Усі окреслені особливості літературної казки визначають використання контекстного підходу під час їхнього аналізу, тому на практичних заняттях зі студентами з дитячої літератури варто використовувати саме його. У цьому дослідженні пропонуємо застосовувати принцип контекстного вивчення художнього твору до інтерпретації казок Г. К. Андерсена.

Творчість письменника посідає осібне місце в літературі. Його казки мають певні визначальні особливості:

– казки письменника мають глибокий підтекст, зрозуміти який можна лише детально проаналізувавши казку. Андерсен писав: “У кожній дитячій казці друга, яку в повній мірі можуть зрозуміти лише дорослі”.

– реальні уявлення у казках Андерсена надзвичайно поетично набувають фантастичного характеру. (Товариш письменника поет Інгеман так писав у листі до казкаря: “Ви маєте дорогоцінну здатність знаходити й бачити перлини в канаві. Дивіться, не втрачайте цієї здатності. У цьому Ваше призначення, може бути”. І справді, речі звичайного побуту перетворюються на чарівних казкових персонажів (“Перо й Чорнильниця”, “Циганська Голка” тощо);

- відсутня повчальна кінцівка, або мораль;
- серйозність думки втілена у простодушну форму;
- у кожній казці спостерігається любов до людей, знання життя народу, його проблем, гуманізм, віра у краще майбутнє людства, ствердження рівності прав на щасливе життя усіх;
- глибокий християнський підтекст (“Русалонька”, “Снігова королева”, “Дикі лебеді”);
- наявність описів яскравих природи й данської архітектури;
- присутність автора в казках;
- серед казок Андерсена є і твори написані на фольклорній основі (“Нове вбрання короля”, “Дикі лебеді”, “Великий Клаус і маленький Клаус”, “Снігова королева”), і цілком оригінальні (“Гидке каченя” (автобіографічна), “Ялинка”, “Стійкий олов’яний солдатик”, “Льон”).

Світ андерсенівської казки, на думку Н. Павленко, формують такі групи дійових осіб: а) персоніфіковані предмети та речі; б) антропоморфізовані рослини і тварини; в) уявно-фантастичні створіння; г) люди (Павленко, 2005). Важливе місце у творчості автора посідають казки, де головними героями виступають люди, адже саме їм надається можливість визначити, що є добром і злом, що таке справедливість, Божа воля.

Отже, враховуючи специфіку казок Андерсена, пропонуємо студентам проаналізувати їх у системі контекстів.

Казки письменника адресовані як дітям, так і дорослим, про що письменник неодноразово натякав у автобіографії та листах (Андерсен, 1875; Листи від Андерсена, 1835–1844). Тому в кожному творі казкаря є глибинний прихований філософський зміст, який необхідно осягнути для визначення головної думки. Як зауважує Н. Півнюк, не можна стверджувати, що дітям необхідна вся глибина казки, але педагогові вона потрібна, щоб знайти оптимальну форму подання дітям правильної розстановки акцентів (Півнюк, 2005: 40). Таким чином, щоб осягнути глибину казок Г. К. Андерсена, прочитати її між рядків і зрозуміти підтекст, необхідно повсякчас звертатися то біографії письменника.

Протягом 1846-1865 року Г. Х. Андерсен писав автобіографію “Казка мого життя”. Саме тут зосереджені основні етапи життя письменника, а також викладено його власну оцінку того, що довелося пережити. Тому аналізувати твори митця варто, ознайомившись з цією автобіографією. Твір починається словами: “Моє життя – прекрасна розкішна казка. Якби тоді, коли я вступив у світ маленьким бідним самотнім хлопчиком, до мене з’явилася б усемогутня чарівниця й сказала: “Обери собі мету й напрямок, а я буду тебе направляти й захищати!” – моя доля не могла б бути щасливішою, розумнішою й кращою. Історія мого життя скаже всім людям те саме, що говорить мені: Господь Бог усе направляє на краще” (Андерсен, 1875). Віра в краще, часом наївний, але твердий оптимізм вплинули на становлення Андерсена як письменника. Світогляд казкаря формувався в атмосфері глибокої набожності, яка панувала в його родині, тому з дитинства

майбутній митець засвоїв істину: “Необхідно багато страждати, зате потім з тебе вийде що-небудь” (Андерсен, 1875). Ця думка лежить в основі багатьох казкових творів Г. К. Андерсена. Яскраве втілення вона віднайшла в автобіографічній казці “Гидке каченя”.

Казка тісно пов'язана з життям письменника. Шлях до слави, яку напроорочила Андерсену стара гадалка в Оденсе, був надзвичайно тернистим. У “Казці мого життя” митець пригадує, як з однією торбинкою приїхав до Копенгагена, як влаштувався співати в театр, але, втративши голос, вимушений був поневіритися без роботи, а грошей не вистачало навіть на їжу; як його неординарність, щирість і бідність часто ставали предметом насмішок серед представників вищого суспільства. “На мене дивилися як на якесь курйозне явище, розважалися мною, а я бачив у кожній усмішці усмішку схвалення”, – пише Андерсен (Андерсен, 1875). Суспільство, в якому він не знаходив підтримки й наражався на глум і нерозуміння, письменник змалював в образі пташиного двору, а себе в образі гидкого каченяти, який достойно, з дивовижним смиренням витримавши всі випробування долі, перетворився на прекрасного лебедя. Слова, які точно схарактеризували долю письменника: “Не біда з'явитися на світ у качиному гнізді, якщо ти вилупився з лебединого яйця” (Андерсен, 1980: 193), – ще за його життя перетворилися на прислів'я.

Взагалі варто зазначити, що Андерсен став казкарем не випадково. Його дитинство пройшло серед переказів та легенд, які переповідали жінки під час збирання хмелю, у прядильні, батько часто читав йому “Тисячу і одну ніч”. Письменник мав надзвичайно вразливу душу й бурхливу фантазію. В автобіографії митець згадує: “На третій день ввечері батько помер. Тіло його залишили лежати в ліжку, а ми з матір'ю вляглися на підлозі. Всю ніч співав цвіркун. “Він вже вмер! – говорила йому мати. – Нема чого тобі кликати його, його забрала крижана діва!” І я зрозумів, що мати хотіла цим сказати, Я пам'ятав ще, як минулої зими, коли вікна замерзли, батько показав нам у крижаних візерунках на вікні, щось, схоже на жінку, яка простягала вперед обидві руки. “За мною прийшла. Чи що?” – сказав він тоді в жартома. Тепер мати згадала про це, і слова її глибоко запали мені в душу” (Андерсен, 1875). Так у казкових оповідях Андерсена виник образ крижаної діви, власне у “Сніговій королеві” й “Крижаній діві”. Багато народних казок Андерсен інтерпретував по-своєму. На їхній основі написані: “Кресало”, “Дикі лебеді”, “Нове вбрання короля”, “Великий Клаус і Малий Клаус” та інші.

До автобіографічних творів письменника слід віднести казку “Равлик і куц троянди”. Її створенню послужила подія з життя. Під час подорожі митець посварився зі своїм другом Йоганом Колліном, який наговорив йому багато зайвого. Андерсен образився й, схвилюваний, зачинився в кімнаті, але за кілька годин вийшов щасливий і продекламував нову казку. У ній в образах равлика й куца троянди зображено відповідно критика й поета, як зазначає сучасник казкаря данський письменник Карстен Хаух (Комментарии, 1835 – 1842). Проте ці образи є символічними, адже за їх допомогою Андерсену вдалося у стислій формі змалювати картину життя в людському суспільстві.

Наступні твори казкаря, про які піде мова в дослідженні, варто аналізувати з позиції його морально-етичних поглядів, користуючись культурологічним і біографічним контекстом. Так, казка “Снігова королева” – це не просто історія про щирю й віддану любов маленької Герди до Кая, яка врятувала хлопця від чар володарки крижаного царства. Її ідейний зміст набагато глибший, на ній позначилася глибока релігійність письменника. У цій казці змальовується боротьба Бога і диявола за людські душі, про що читач дізнається вже з “Оповідання першого”. Н. Півнюк пропонує у своєму дослідженні дати відповідь на такі питання до казки, які допомагають подивитися на неї під іншим кутом. Так дослідниця піднімає питання, чому Снігова королева, персонаж негативний, є зовні надзвичайно гарною. Очевидно, Андерсен вказує на дисгармонію між видимим і сутністю, крім того, зло часто буває привабливим (Півнюк, 2005: 52). Наступний важливий акцент зроблено на віці головних героїв: і Кай, і Герда на початку твору – діти. Чому саме маленькій дівчинці необхідно було рятувати хлопця? Відповідь на це питання звучить у словах фінки, яка відмовилася наділити Герду силою дванадцяти богатирів: “Сильніше, ніж вона є, я не можу її зробити. Чи не бачиш, яка велика її сила? Не бачиш, що їй служать люди і тварини? Адже вона боса обійшла півсвіту! Не в нас займати їй силу! Її сила – в її серці, в її милому, невинному дитячому сердечку” (Андерсен, 1980: 228). І це одна з ключових фраз для розуміння головної думки казки.

На думку Н. Півнюк, автору важливо було показати, що фізична сила ніщо перед силою духовною (Півнюк, 2005: 53). А в чому ж вона? У чистій і сильній любові Герди до Кая, і, звичайно, у безмежній вірі, у любові до Бога, символом якої є у казці троянці (Гладишев, 2013). Творець неодноразово допомагає дівчинці, а вона у скрутні хвилини звертається до Нього з молитвами. Крім того, Андерсен вводить у казку псалом: “Розы цветут... Красота, красота! // Скоро узрим мы младенцы Христа” (Андерсен, 1980: 232). Саме у ньому закладена мораль казки, що прозвучала в уривку з Євангелія, яке читала вголос бабуся: “Якщо не будете як діти, то не ввійдете в царство небесне”. Як розуміти ці слова? Дитина – чисте й світле створіння, здатне на щирі почуття. Тому й треба берегти в собі дитину. Наприкінці твору Кай і Герда вже дорослі люди, але діти серцем і душею. Як справедливо підсумовує Н. Півнюк “Снігова королева” – це казка про рятівну силу кохання, яка веде до Бога..., і про диявола, який хоче вбити цю любов. Але Бога йому ніколи не подолати – у цьому оптимізм казки і життя” (Півнюк, 2005: 54).

Християнські погляди письменника позначилися й на казці “Русалонька”. На особну увагу заслуговує уривок з листа до Інґемана від 11 лютого 1937 року: “Я не поставив безсмертя душі своєї Русалоньки, як де la Motte Fouque своєї “Ундини”, у залежність від кохання до неї людини. Право, це безглуздо. Усе в такому випадку залежало б від випадку. Я примусив свою русалоньку піти більш природним і досконалим шляхом. Жоден поет, здається, ще не вказував на цей шлях, и я радий, що можу вказати його в своїй казці” (Листи від Андерсена, 1839–1844). Що ж це за шлях, яким так

пишається автор казки. Н. Півнюк звертає увагу на розмову Русалоньки з бабусею, яка багато розповідала онуці про людей, про те, що вони, на відміну від морських жителів, мають безсмертну душу, що після смерті відлітає в небо прямо до зірок. Пізніше закохана у принца морська красуня висловлює бажання не лише бути поряд з коханим, але й отримати безсмертну душу. І знову перед читачем розгортається тернистий шлях до Бога. Русалонька приносить у жертву свій чудовий голос, позбавляється можливості повернутися додому, витримує нестерпний біль і, врешті, віддає своє життя заради кохання. Але водночас у неї з'являється можливість отримати людську душу. Таким чином, "Русалонька" – казка про любов, але не у вузькому значенні цього слова. Вона про любов як про сенс життя, любов як шлях до Бога, від якого розходяться різні дороги іншої любові" (Півнюк, 2005: 56).

У казці "Перо і Чорнильниця" теж звучать християнські мотиви. Г. К. Андерсен звертається до проблеми митця й мистецтва. Його герої вирішують питання, хто ж є справжнім творцем мистецьких шедеврів. В образах Пера і Чорнильниці письменник зобразив самозакоханих осіб з почуттям особистої важливості, які насправді не мають жодних талантів, а є лише інструментами в руках справжнього майстра і без нього нічого не варті. Поет, на відміну від них – справжній митець і глибоко розуміє сутність мистецтва. Відвідавши дивовижний концерт зі скрипкою, він робить висновок: "Як безглуздо було б з боку смичка и скрипки хизуватися своїм мистецтвом. А як часто робимо це ми, люди – поети, художники, вчені, винахідники, полководці! Ми хизуємось, але ж всі ми – інструменти в руках Творця. Йому одному честь і хвала! А нам гордитися нема чим!" (Андерсен, 1982). Ймовірно, письменник замислювався й про власну творчість, адже в автобіографії "Казка мого життя" висловлює думку, саме Бог влаштував те, що його художні праці самі пробили собі дорогу. "В англійському флоті по всіх снастях, и великих і малих, проходить червона нитка, що вказує на приналежність флоту короні; по всіх великих і малих подіях і проявах людського життя теж проходить невидима нитка, яка вказує, що ми належимо Богу. Ось у чому я встиг переконатися в житті" (Андерсен, 1875).

Аналізувати казки Г. К. Андерсена, як і будь якого літературного твору, не можливо без використання особистісно-значущого контексту, який визначається специфікою сприйняття художньої літератури студентами, тим місцем, яке може посісти художня література в системі їхніх моральних цінностей, у його духовному житті. В. Гладішев зазначає, що використання цього контексту підкоряється основному завданню, що стоїть перед педагогом, – творення людини (Гладішев, 2006: 173). Творчість Г. К. Андерсена звертає увагу читача на важливі людські цінності. Тому у казках письменника часто протиставляються дві категорії: справжнє й несправжнє, гарне й потворне.

Подібна антиномія є провідною у казці "Соловей". Тут варто відмітити, що образ маленької співочої пташки зустрічається в багатьох творах Г. К. Андерсена і не дарма, адже письменник був закоханий у

шведську співачку Дженні Лінд, яку за дивовижний голос називали "шведським солов'єм". Письменник так згадує про неї: "Слухаючи її, дивлячись на неї, хотілося і сміятися, і плакати від розчулення, здавалося, що сидиш у церкві, стаєш кращим і добрішим. Відчувалось, що Бог не лише в природі, але й у мистецтві, а там, де бачиш, відчуваєш присутність Бога, там та же церква. Мендельсон, говорячи зі мною про Дженні Лінд, висловився так: "Такі особистості, як вона, народжуються віками!" Таке ж і моє переконання. Спостерігаючи за нею на сцені, відчуваєш, що священний напій мистецтва підносять тобі в чистій посудині" (Андерсен, 1875).

У казці "Соловей" образ птаха, що так чудово співає, набуває особливих якостей, властивих витонченій і високодуховній людині. Соловей вбачає своє призначення в тому, щоб дарувати людям радість, пробуджувати душу, її найдивовижніші і найщиріші порухи. Для нього найкращою винагородою за творчість є емоції, які виражають слухачі його пісень. Але в палаці імператора надали перевагу штучній, прикрашеній коштовностями пташці, котра монотонно, проте вправно, видавала один й той самий мотив. І лише тоді, коли імператор зустрівся обличчям зі смертю, він згадав про свого справжнього солов'я. Птах пробачив можновладця і врятував його своїм дивовижним життєдайним співом від страшного майбутнього. Отже, ідея казки в тому, що лише справжнє мистецтво має велику силу, чудодійний і потужний вплив на людину, бо іде від душі, від серця. Крім того, читач має збагнути, що не все в житті можна купити за гроші, що треба вміти прощати, що справжня краса може бути непоказною зовні й зовсім необов'язково бути заможним, щоб бути щасливим.

Висновки. Отже, вивчення творчості письменника не можливе поза контекстом, як біографічним, літературознавчим, культурологічним так і особистісно-значущим. Контекстний підхід сприяє: поглибленню знань про важливі події з життя письменника, пов'язані з його творчістю; дають уявлення про його світогляд; кращому розумінню ідеї твору, його проблематики; глибшому розкриттю художніх образів; можливості встановити обставини його написання;

Усе це важливо в процесі аналізу художнього твору, тому окреслений напрям у методиці вимагає подальшого дослідження й використання в практиці роботи з майбутніми фахівцями початкової школи.

Література

1. Андерсен Г. К. Сказки и истории. М. : Правда. 1980. 528 с.
2. Андерсен Г. К. Сказка моей жизни. 1875. – URL: http://az.lib.ru/a/andersen_g_h/text_1855_skazka_moej_zhizni.shtml (дата звернення: 06.03.19).
3. Брауде Л. Ю. Ханс Кристиан Андерсен: кн. для учащихся. 3-е изд., дораб. М. : Просвещение. 1987. 143 с.
4. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: монографія. Миколаїв. : Вид-во «Гліон». 2006. 372 с.

5. Гладишев В. В. Символ добродетельной красоты и духовной любви. Об одной художественной детали в сказке Г. К. Андерсена «Снежная королева». Русская словесность в школах Украины. 2013. № 5. С.21-23.
6. Дитяча література: Теорія. Історія. Практика : навчально-методичний посібник для студентів філологів спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти". Автор-укладач Л.О.Бондар. Миколаїв. 234 с.
7. Комментарии. Г. Х. Андерсен. Сказки, рассказанные детям. 1825-1842. – URL: http://old.prosv.ru/ebooks/lib/77_Andersen_Skazki/7.html (дата звернення: 06.03.19).
8. Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. К.: ВЦ «Академія». 2007. Т.1. 608 с.
9. Листи від Андерсена. 1839–1844. – URL: http://az.lib.ru/a/andersen_g_h/text_1875_pisma_ot_andersena.shtml (дата звернення: 06.03.19).
10. Павленко Н. В. Гуманістичний пафос казок Г. Х. Андерсена. Первая Всеукраинская научно-практическая конференция "Образовательный процесс: взгляд изнутри" (16-18.05.2005г.) – URL: Режим доступа : <http://www.confcontact.com/May/24.php> (дата звернення: 06.03.19).
11. Пивнюк Н.А. Многовековая хранительница надежных знаний о природе и человеке (сказка). Русская словесность в школах Украины. 2005. № 5. С.40-45.
12. Пивнюк Н.А. «Сказки, рассказанные для детей», но не только... Русская словесность в школах Украины. 2005. № 2. С.51-56.

References

- 1.Andersen G. C. Skazki i istorii [Tales and stories]. Pravda, 1980, 528 p. [in Russian].
- 2.Andersen G. C. Skazka moiei zhyzni [The tale of my life]. http://az.lib.ru/a/andersen_g_h/text_1855_skazka_moey_zhizni.shtml [in Russian].
- 3.Braude L. U. Hans Kristian Andersen [Hans Chistian Andersen]. Prosveshcheniie, 1987, 143 p. [in Russian].
- 4.Commentaries. G. C. Andersen. Skazki, rasskazannyye detiam [The tales told to children]. 1835-1842. http://old.prosv.ru/ebooks/lib/77_Andersen_Skazki/7.html [in Russian].
- 5.Hladyshhev V. V. Teoriia i praktyka kontekstnoho vyvchennia khudozhnikh tvoriv u shkilnomu kursi zarubizhnoi literatury [Theory and practice of the contextual studying of art works in a school course of the foreign literature]. Ilion, 2006, 372 p. [in Ukrainian].
- 6.Hladyshhev V. V. Simvol dobrodetelnoi krasoty i dukhovnoi lubvi. Ob odnoi khudozhestvennoi detali v skazke G. K. Andersana "Snezhnaia koroleva" [The symbol of virtuous beauty and spiritual love. About one of the art details in H. C. Andersen's tale "The Snow Queen"]. Russian literature in Ukrainian Schools, 2013, Nr 5, pp. 21-23 [in Russian].
- 7.Lysty vid Andersena. 1844. http://az.lib.ru/a/andersen_g_h/text_1875_pisma_ot_andersena.shtml [in Ukrainian].
- 8.Pavlenko N. V. Humanistychnyipatos kazok H. S. Andersana [Humanistic pathos of H. C. Andersen's tales]. Pervaia Vseukrainskaia nauchno-practicheskaia konferentsia "Obrasovatelnyi protsess: vzgliad iznutri. [The first All-Ukrainian scientific and practical conference "Educational process: inside view"]. <http://www.confcontact.com/May/24.php> [in Ukrainian].
- 9.Pivniuk N. A. Mnogovekovaia khranitelnitsa nadiozhnykh znaniy o prirode i cheloveke (skazka) [A centuries-old guardian of reliable knowledge about the nature and the man (a tale)]. Russian literature in Ukrainian Schools, 2005, Nr 5, pp. 40-45 [in

Russian].

10. Pivniuk N. A. "Skazki, rasskazannyye dlia detei", no ne tolko... ["The tales told for children" and not only for them]. Russian literature in Ukrainian Schools, 2005, Nr 2, pp. 51-56 [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У статті піднімається проблема контекстного вивчення художніх творів на заняттях з дитячою літератури в процесі підготовки майбутніх фахівців початкової школи. Вона є актуальною в умовах створення нової української школи, в основі якої лежить компетентнісний підхід до навчального процесу. Контекстне вивчення художніх творів є достатньо ефективним для розуміння його проблематики й ідеї. На цьому наголошують В. Гладішев та Л. Мірошніченко у своїх методичних дослідженнях. Як зауважується у статті, контекстний підхід часто ігнорується під час аналізу літературних казок, тому пропонуємо приклади використання методики контекстного вивчення під час ознайомлення з творчістю данського казкаря Г. К. Андерсена. З урахуванням біографічного, морально-естетичного й культурологічного контекстів у дослідженні проаналізовано такі твори, як: "Гидке каченя", "Снігова королева", "Русалонька", "Соловей", "Раулік і куц троянди". Акцент зроблено на філософсько-християнському тлумаченні казок, що відповідало особистому християнському світоглядові їхнього автора. Зокрема особнє місце тут посідають концепти жертвовної християнської любові й духовного смирення, які керують вчинками головних героїв творів казкаря, сприяють їхньому духовному зростанню. Саме з цього боку варто підходити до аналізу казок "Снігова королева", "Русалонька", "Соловей", "Перо і чорнильниця". Казки "Гидке каченя" і "Раулік і куц троянди", крім світоглядних орієнтирів письменника, розкривають окремі факти його життя, тому щоб повністю зрозуміти твори, необхідно зануритись у біографічні відомості про письменника. Важливим джерелом інформації про життя й світогляд казкаря є його автобіографічний твір "Казка мого життя", в якому перед читачем постає справжній Андерсен.

Отже, інтерпретація казок Г. К. Андерсена з використанням методики контекстного вивчення творів відкриває нове їхнє розуміння, що дає можливість майбутнім педагогам розставити важливі акценти, правильно визначити виховний підтекст і головну думку, підійти до шкільного аналізу цих творів з урахуванням необхідних деталей.

Ключові слова: контекст, контекстне вивчення, біографічний контекст, аналіз, літературна казка, підтекст, світогляд.

УДК 378.147:373.2.011.3-51
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-284-294

Training of future educators to the pre-school age children's creative personality in theatrical activity

Підготовка майбутніх вихователів до формування творчої особистості дітей передшкільного віку в театралізованій діяльності

Iryna Kardash, **Ірина Кардаш,**
Candidate of Pedagogical Sciences, кандидат педагогічних наук, доцент
Associate Professor
<https://orcid.org/0000-0002-5959-7185>
irinakardash70@gmail.com

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi *Миколаївський національний*
National University *університет імені*
В. О. Сухомлинського
✉ 24 Nikolska St., ✉ вул. Нікольська, 24
Mykolaiv, 54030 м. Миколаїв, 54030

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 15, 2019

ABSTRACT

The article analyzes the scientists' views on the pre-school age child creative personality formation. It is proved that the conceptual basis of each technology is the creative personality formation based on the manifestation of creative abilities in the early age. Creativity must be taught that there was no reciprocal process of disappointment with unsuccessful attempts and searches for simple creation, immersing in the child's subconscious the feeling of the extremely necessary intellectual foundation of creativity, such as knowledge, skills and abilities. As for different kinds of activities, creative personality is manifested in the search for new, initiative and autonomy in the choice of the object of activity and in the process of its implementation; in the originality of the methods and results of this activity, as well as in the professional use of knowledge, skills and abilities; in the ability to see new tasks in the usual, every day.

It is proved that for the effective development of the preschool child creative personality progress, educators appropriate guidance is necessary. It is an important factor in activating the process of solving creative and inventive tasks, problem situations, and which helps to develop self-control.

It is noted that opportunities for children creative expression are provided by theatrical activity, which has unique potential possibilities for solving the problems of forming children creative abilities. Moreover, each of its types allows solving specific problems, while providing a huge positive impact on the formation of preschoolers' creative abilities. Pedagogical leadership of theatrical activity in the preschool education institution includes upbringing the child's common culture foundations; adding children to theater art; the development of creative activity, the game abilities.

In accordance with the theoretical substantiation of this problem, the methodology of its research was developed, the requirements for the organization of theatrical activity were determined, the model of formation of the creative personality of pre-school children in the process of theatrical activity was presented, because of which the effectiveness of the work increased.

Key words: *pre-school age child, theatrical activity, creative personality, creative abilities, pedagogical leadership*

Вступ. Проблема творчого розвитку особистості та її прояву в творчій діяльності до цього дня залишається актуальною у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній теорії і практиці. Ситуація розглядає процес становлення творчої особистості як вирішальний чинник у розвитку підростаючого покоління. З позицій цих вимог одним з найбільш актуальних пошуків усієї сучасної освіти виступає потреба у формуванні творчої особи на ранніх етапах її розвитку, а саме в дошкільному віці (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін). Проаналізувавши базові положення більшості сучасних педагогічних технологій, можна констатувати, що концептуальною засадою кожної технології є формування творчої особистості на основі вияву здібностей у ранній віковий період.

Методи та методики дослідження. Аналіз філософських та психолого-педагогічних джерел дозволяють застосувати такий підхід до визначення творчої особистості. За визначенням психологів, під творчою особистістю слід розуміти таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіка когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу особистість, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворюючу діяльність (Сисоєва, 2006).

Т. Волобуєва трактує творчу особистість дитини як мобілізацію її інтелектуальних, вольових і фізичних сил на створення в процесі навчання нового продукту, що відрізняється від відомих їй раніше (Волобуєва, 1996). Н. Біла зазначає, що творча особистість є цілісною якістю особистості, яка спрямована на перетворення діяльності. Вона є не відокремленою групою вмінь та навичок, а цілісним формуванням якостей, що визначають ідейну зрілість особистості, її моральну позицію, високий рівень загальної культури, активну виконавську діяльність і методичну підготовку (Белая, 1985).

О. Лобова визначає творчу особистість як сталу і водночас динамічну інтегративну особистісно-діяльнісну характеристику, що спрямовує людину на перетворювальну діяльність та забезпечує її творчий рівень завдяки єдності двох основних структурних елементів: творчо орієнтованої мотиваційної сфери та творчих здібностей, які є своєрідним підґрунтям творчої активності (Лобова, 1998).

Ми погоджуємось із тим твердженням, що творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідні для актуалізації творчого потенціалу додаткові мотиви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Цілком зрозуміло, що результати будь-якої діяльності людини залежать від рівня розвитку відповідних здібностей. Основні положення теорії здібностей були розроблені в 30–50-х роках минулого століття психологами Л. Виготським, С. Рубінштейном, Б. Тепловим і пізніше

розвинуті в працях О. Леонтьєва, К. Платонова, Н. Лейтеса, В. Шадрікова, Т. Артем'євої. У цьому контексті фундаментальне значення має наукове положення про провідну роль навчання в розвитку дитини, у формуванні її творчості (Л. Виготський, О. Запорожець, В. Давидов та ін.). Так, Л. Виготський, торкаючись проблеми творчості дітей дошкільного віку, зазначав: "З однієї сторони, очевидно, необхідна певна основа для того, щоб у дитини розвивалась творчість, і в цьому розумінні навчання є передумовою творчості. З іншої, жодне глибоке засвоєння, оволодіння людським досвідом без творчої активності дитини є неможливим, і в цьому відношенні творчість є умовою повноцінного, розвивального навчання" (Виготський, 1982: 22).

Аналіз психолого-педагогічної практики і вивчення досвіду діяльності дошкільних освітніх установ показують, що для ефективного протікання процесу розвитку творчої особистості дошкільника необхідне відповідне керівництво з боку вихователя, готового цілеспрямовано і цілісно здійснювати дану діяльність, що можливо тільки при реалізації таких педагогічних функцій:

- інформаційної, що включає уміння користуватися мовною виразністю, точно й образно висловлювати матеріал, користуватися різними методами викладу, активізувати дітей у процесі творчої діяльності;

- організаторської, що включає вміння планувати навчально-виховний процес, підбирати матеріал, методи, прийоми і засоби для змістовної творчої діяльності дошкільників;

- діагностичної, що включає вміння визначати особливості творчих здібностей дітей і враховувати це в організації творчої діяльності, здійснювати облік і контроль ефективності розвиваючої роботи в цілому, бачити зв'язки розвитку творчої особистості дитини з використанням різних методів творчої і пізнавальної діяльності.

Розвиток кожної дитини як творчої особистості відповідає потребам педагогіки сьогодення, сприяє гуманізації освіти. Залучення дітей до мистецтва формує емоційно-ціннісне ставлення до світу, активізуючи їх прагнення до творчої діяльності, тому особливого значення в цьому набуває театралізована діяльність – діяльність надзвичайно емоційно насичена, що робить її привабливою для дітей і приносить їм радість. Така діяльність досить повно охоплює особистість дитини і відповідає специфіці розвитку її психічних процесів. Все це говорить про її широкий розвивальний потенціал, який дозволяє використовувати її в освітньо-виховному процесі.

У театралізованій діяльності розвиваються творчі здібності дітей (артистичність, імпровізація, здатність до переквітлення, формуються оцінні судження, збагачується кругозір); удосконалюється координація рухів, жестів, пластика, міміка, розвивається виразність мовлення (ритм, дикція, інтонаційна виразність), діти опановують діалогічне і монологічне мовлення, вчать працювати з різними театральними ляльками і водити їх, озвучувати, передавати інтонацію, характер персонажу, виражати

почуття героїв у міміці та жестах, обігрувати сюжети улюблених казок через гру-драматизацію та різні види театрів. У театралізованій грі використовуються виразні мовленнєві і пантомімічні дії. Через театральну-ігрову діяльність дорослий вчить розмовляти дітей один з одним не прямо, а опосередковано. Ігрова дія є сприятливою умовою для мовленнєвого розвитку дітей (Луцан, 2005: 41-42).

Театралізовані ігри розвивають творчу самостійність дітей, спонукають до імпровізації в складанні невеликих розповідей і казок, підтримують прагнення дітей самостійно шукати виразні засоби для створення образу, використовуючи рухи, позу, міміку, різну інтонацію і жест. Успіх гри залежить від правильного вибору літературного твору. На думку Л. Шепіло, насамперед він повинен бути в повному розумінні слова драматичним – зав'язка, кульмінація, розв'язка; цікаві дії персонажів, їх повчальні вчинки; короткі монологи і діалоги дійових осіб; зміст зрозумілий дітям; багато дійових осіб, щоб можна було залучити до гри більше дітей; розвиток подій швидкий; мова емоційно насичена художніми засобами виразності (Шепіло, 2013: 14–17).

Уже з раннього віку вихователі залучають дітей до театральну-ігрової діяльності, починаючи з фланелеграфа, театральних та настільних ігор. Для старших дошкільників – ігри-драматизації та імпровізації (розігрування сюжету без попередньої підготовки). Традиційно використовують у роботі з дітьми різні види театрів: настільний, тінювий, пальчиковий, ляльковий.

Результати та дискусії. Теоретичними засадами нашого дослідження виступили такі положення: кожна дитина – індивідуальність, що має від природи неповторний комплекс задатків, на основі яких можуть бути сформовані загальні творчі здібності; завдання педагога полягає в тому, щоб якомога раніше діагностувати перші прояви здібностей і на цьому тлі створити умови для повноцінного гармонійного розвитку особистості кожної дитини; в розробці методики роботи з дітьми, які мають різний рівень здібностей, ми виходили з наявності в дітей інтересу до театралізованої діяльності, не примуровуючи їх, бо це пригнічує дитячу зацікавленість.

У молодшій групі діяльність вихователя повинна бути спрямована на стимулювання інтересу до творчості й імпровізації. Поступово дошкільники включаються у процес ігрового спілкування з театральними ляльками, потім у спільні з дорослим імпровізації типу “Знайомство”, “Надання допомоги”, “Розмова тварини зі своїм дитинчам” та ін. У дітей розвивається бажання брати участь в ігрових драматичних мініатюрах на вільні теми.

У середній групі вихователь повинен приділяти увагу розвитку інтересу до творчості імпровізації у процесі придумування змісту гри й втілення задуманого образу за допомогою різних засобів виразності. Імпровізаційність стає основою роботи на етапі обговорення способів втілення образів героїв і на етапі аналізу результатів театралізованої гри, дітей підводять до ідеї про те, що того самого героя, ситуацію, сюжет можна показати по-різному. Необхідно заохочувати бажання придумати

свої способи реалізації задуманого, діяти в залежності від свого розуміння змісту тексту.

Діти старшого дошкільного віку більш яскраво й різноманітно проявляють самостійність і суб'єктивну позицію в театралізованій грі засобами стимулювання їх інтересу до творчості й імпровізації у процесі придумування змісту гри й втілення задуманого образу за допомогою засобів виразності. На конкретних прикладах необхідно допомогти дитині зрозуміти, що краща імпровізація завжди підготовлена. Підготовка досягається наявністю попереднього досвіду, умінням інтерпретувати зміст тексту й осмислювати образи героїв, певним рівнем освоєння різних засобів реалізації своїх задумів. Розв'язок даного завдання вимагає надання дітям права вибору засобів для імпровізації й самовираження.

Сучасні дослідники звертають увагу на значний потенціал театралізованої діяльності. Так, О. Запорожець (Запорожець, 1986) довів, що театралізована гра вчить дитину перейматися думками, почуттями інших людей, виходячи за коло повсякденних вражень у світ людських прагнень і вчинків. Творчий характер театралізованої гри полягає в тому, що дитина наслідують те, що бачить, та передає своє ставлення до побаченого. Входячи в образ, дитина жваво мислить, її почуття заглиблюються, вона щиро переживає події.

У театралізованій грі дитині мало взяти на себе роль певного персонажа: зміст його дій буде реальним лише в тому випадку, якщо вона зможе знайти й передати характер зображуваного персонажа, а це можна зробити точно й адекватно підбираючи й використовуючи засоби образної виразності (вербальні та невербальні). Використання цих засобів вимагає відповідної підготовки, вироблення вмінь користуватися ними, знаходити відповідний емоційний стан персонажа. Конкретна образність і є основою театралізованих ігор (Ветлугина, 1974: 88 – 89).

Чітко дотримуючись сюжету літературного твору, кожна дитина по-своєму створює той чи той образ. Учасники театралізації певним чином взаємодіють між собою. Вони уважно слухають репліки товаришів під час гри, слідкують за їхніми рухами, жестами, мімікою, реагують на відхилення від літературного тексту, залишаючись при цьому весь час у створеному образі.

У драматизації беруть участь усі діти, їх не поділяють на акторів і глядачів, це не театральна вистава, а дитяча гра. Дитина виступає своєрідним режисером подій, вона змінює кінцівку на свій розсуд, вводить нових героїв тощо.

У процесі підготовки та показу вистави в дітей розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних та невербальних засобів виразності (адже під час відтворення художньо-мовленнєвих сюжетів діти засвоюють норму мовлення в її найвищому прояві)

Разом з дітьми вихователі готують елементи костюмів, атрибути, реквізити, що дуже поживляє дійство, сприяють створенню творчої атмосфери, пробуджують уяву й фантазію дітей, зроблять гру цікавою,

радісною, захопливою.

Отже, можемо підсумувати, що театралізована діяльність дає широкий простір для прояву творчих здібностей, самостійності та ініціативності дітей. Дошкільники активно розповідають, ставлять запитання, відповідають, вживаються в образи, оцінюють дії персонажів.

Нашу дослідно-експериментальну роботу ми розпочали з виявлення рівня обізнаності вихователів з особливостями театралізованої діяльності. Було здійснено тестування. На запитання: “У якій освітній лінії Базового компонента дошкільної освіти визначено зміст театральньо-ігрової діяльності? ”; “Який напрям роботи не є складовою змістового блоку “Світ мистецтва”?”; “Який вид компетенції є результатом засвоєння змісту освітньої лінії “Дитина у світі культури” змістового блоку “Світ мистецтва? ” 90% вихователів правильно відповіли, 10% вихователів у відповідях допустили помилки.

На запитання “Що є експресивними засобами?” 80% вихователів відповіли, що це мовлення, міміка, жести, рухи; 15% вихователів сказали, що це сценка, інсценівка, вистава. І 5% педагогів позначили гуманний зміст і колективний характер театральної вистави.

На запитання “Які ігри використовують для діагностики пантонімічними засобами виразності? ” 65% вихователів назвали такі: “Море хвилюється раз...”, “Відгадай, що я роблю ”; 20% вихователів дали такі відповіді: “Сорока-ворона”, “Печу, печу хлібчик ”; 15% вихователів обрали гру “У ведмедя у бору”.

Серед невербальних засобів спілкування, які використовують під час драматизації, 70% вихователів назвали рухи, жести, міміку; 25% вихователів обрали декламацію, спів; 5% – гру на музичних інструментах.

На запитання “Для якого виду театру використовують силуети персонажів?” 75% вихователів назвали тіньовий театр; 15% – настільний театр; 10% педагогів обрали театр бі-ба-бо.

На запитання “Які прийоми є провідними в навчанні акторського мистецтва?” 55% вихователів назвали мовленнєво-комунікативне спілкування; 25% педагогів обрали проблемні ситуації; тільки 20% вихователів виділили імітаційно-ігрові та творчі вправи.

На запитання “Що є основним і найскладнішим компонентом акторських здібностей? ” тільки 20% вихователів обрали перевтілення, “входження в образ”; 35% педагогів назвали відтворення сюжету; 45% вихователів сказали, що це взаємодії з іншими персонажами.

У результаті анкетування дійшли висновку, що більшість вихователів, знають питання організації театральньо-ігрової діяльності в дошкільному навчальному закладі, усвідомлюють важливість проблеми формування творчої особистості дошкільників засобами театральньо-ігрової діяльності. Проте вони мало обізнані з прийомами навчання акторського мистецтва.

Метою формувального етапу експерименту була розробка експериментальної моделі розвитку творчої особистості дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованої діяльності та визначення

основних педагогічних умов, напрямів роботи з розвитку творчої особистості дітей передшкільного віку.

Реалізація визначеної мети відбувається за такими напрямами: комунікативний, який вимагає від педагога навичок міжособистісної взаємодії з дітьми у процесі їх спільної творчої діяльності, що виявляються в умінні бути завжди доброзичливим, тактовним, привітним і ввічливим; спонукальний, спрямований на вміння порушувати творчий інтерес і фантазію дітей, спонукати їх до активності і перетворення.

Були визначені такі вимоги щодо організації театралізованої діяльності: цікавість і досяжність розвивального матеріалу; взірць для наслідування дій та характеру позитивного героя; практичні застосування знань та умінь у нових ситуаціях; створення відповідних умов для формування прагнень дитини до творчих досягнень; особиста значущість творчої діяльності кожної дитини для отримання високої оцінки колективних дій.

Було розроблено модель формування творчої особистості дітей старшого дошкільного віку у процесі театралізованої діяльності, яка включала три взаємопов'язані етапи: мотиваційний, діяльнісний, художньо-творчий.

Метою першого етапу (мотиваційного) було ознайомлення дітей із літературними жанрами, розвиток в них стійкого інтересу до театралізованої діяльності. Використовувались такі форми роботи: бесіди; заняття; читання казок; **організація ігор-імітацій. Основними методами та прийомами виступили: ігри;** вправи; пояснення. Були реалізовані такі педагогічні умови: відбір художніх творів, які сприяють активізації творчих проявів дітей у театральній діяльності; урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей при виборі літературних творів.

На цьому етапі особливу увагу ми приділяли увагу ознайомленню дітей із казками, як народними, так і авторськими. Проводили творчі ігри за мотивами казок. Наведемо приклад гри "Колобок".

Хід гри: Діти стають у коло. Лічилкою вибирають ведучого – Колобка. Колобок біжить по колу і співає:

Я Колобок, Колобок,
По коробу метений,
На яйцях спечений –
Я від баби та від діда втік,
Я від зайця та від вовка втік,
Від ведмеда та від лисиці втік!
І від тебе утечу!

При цьому він торкається рукою дитини, біля якої закінчив промовляти слова, і втікає від неї. Колобок біжить по колу, намагаючись зайняти місце дитини, яка ловить. Якщо йому це вдається, то він залишається Колобком. Якщо ж його наздоганяють, то Колобком стає інший. Коли тривалий час діти не можуть зловити Колобка, лічилкою обирають іншого ведучого.

Також було створено гурток “Казкова скарбничка”. Метою гуртка **було** вчити дітей за власним бажанням розігрувати інсценівки за змістом знайомих літературних творів та усної народної творчості. У процесі розгортання гри-драматизації дітей-виконавців удосконалювати навички володіння мовою жестів та імітаційних рухів. Вправляти дітей у наслідуванні постави людей у різних життєвих ситуаціях. Бережливо ставитись до дитячої творчості, розвивати уміння імпровізувати, підтримувати винахідливість, бажання щоразу по-новому розігрувати казки або інші твори за певним сюжетом. Учити передавати відповідними рухами дії людей, характерні професійні рухи.

Завданнями були такі: спонукати до імпровізації з використанням доступних кожній дитині засобів виразності (міміка, жести, рухи тощо). Допомогати у створенні виразних засобів; розвивати здатність до перетворення образної взаємодії, удосконалюючи початкові акторські навички дітей; збагачувати життєвий досвід дитини художніми враженнями; учити узгоджувати свої дії з діями партнера (слухати, не перебиваючи; говорити, звертаючись до партнера); виконувати рухи і дії відповідно до логіки дій персонажів із урахуванням місця дії; викликати бажання промовляти невеликі монологи і розгорнуті діалоги (відповідно до сюжету гри-драматизації); створювати умови для розвитку творчої самореалізації кожної дитини та формування її життєвої компетентності.

У структуру занять гуртка включались: перегляд лялькових спектаклів і бесіди за ними, ігри-драматизації; вправи для розвитку дикції; завдання для розвитку інтонаційної виразності мовлення; ігри-перетворення (вчаться володіти своїм тілом), образні вправи; вправи на розвиток дитячої пластики; вправи на розвиток виразної міміки, елементи мистецтва пантоміми; репетиції і розігрування різноманітних казок та інсценувань.

Метою другого етапу (діяльнісного) був розвиток акторської майстерності дітей, стимулювання дитячої творчості, удосконалення уміння створювати художньо-ігрові образи у відповідності з індивідуальними можливостями.

Використовувались такі форми роботи: **заняття; драматизація окремих епізодів казки; інсценування та читання за ролями віршів; розігрування за ролями літературних творів. Основними методами та прийомами виступили:** пояснення; вказівка; запитання; розповіді дітей; переказ. Були реалізовані такі педагогічні умови: індивідуальний підхід до роботи з дітьми; створення належного середовища та наявності цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу з боку вихователя.

На цьому етапі особливого значення набуло формування творчої акторської майстерності дітей. Нами були підготовлені вправи, які сприяли розвитку голосового апарату та слухового сприйняття, формуванню виразності рухів, розвитку звукової уваги та диференціації звуків, вправи на добір атрибутики та декорацій.

Наведемо приклад вправи на формування виразності рухів “Хто я?”.

Мета: вправляти дітей у відтворенні рухів і дій, які характеризують працю людей різних професій.

Вихователь пропонує для показу в рухах професії: бібліотекаря, вчителя, капітана теплохода, тракториста, міліціонера. Вибирає їх з урахуванням наявних у дошкільнят знань про працю дорослих, зокрема в даній місцевості, необхідності створення образу у подальшій грі-драматизації.

Метою третього етапу (художньо-творчого) було вдосконалення вміння дітей імпровізувати, виявлення творчої ініціативи та самостійності, заохочення проявів їхньої винахідливості та фантазії, формування вміння дітей передавати колорит українських народних казок засобами театральної-ігрової діяльності. Використовувались такі форми роботи: **сюжетоскладання; розробка сценаріїв; драматизація казок. Основними методами та прийомами виступили:** ігрові завдання, заохочення, використання цікавих ігор, створення ситуації успіху. Були реалізовані такі педагогічні умови: індивідуальний підхід до роботи з дітьми; єдність педагогічної взаємодії, що включає в себе взаємозв'язані ланки: педагоги – діти – батьки.

Розроблена методика мала на меті підвищити результативність спрямованої роботи над розвитком творчої особистості в дітей перелшкільного віку засобами театралізованої діяльності.

Висновки. Відповідно до отриманих даних можемо констатувати, що діти усвідомили поняття про театралізовану діяльність як вираження життєвих ситуацій у акторській грі; в дітей розвинулись природні задатки, здібності; діти опанували засоби емоційної виразності – міміку, жести, інтонацію; сформувалось уміння співпереживати з персонажем, розуміти зміст дійства, усвідомити колективний характер дієтворення на сцені; оволоділи здатністю до природного перевтілення, входження в образ, навчилися взаємодіяти з іншими персонажами під час театралізованої діяльності; стали емоційно чутливі, добре орієнтуються в основних емоціях і почуттях, знають специфіку їх проявів. Характеризуються творчим ставленням до виконання ролі, самостійністю та індивідуальністю в доборі різноманітних засобів виразності; в дітей сформувались акторські здібності, вміння мімікою та мовою жестів передавати певний стан людини.

Отже, отримавши позитивні результати та відповідно до динаміки сформованості творчої особистості дітей можемо зробити висновок, що різні види театральної-ігрової діяльності, які проводились з дітьми експериментальної групи, сприяли формуванню творчої особистості дітей перелшкільного віку.

Література

- 1.Белая Н. Л. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов в процессе индивидуального обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Белая Н. Л. – К., 1985. – 21 с.
- 2.Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский; гл. ред. А. В. Запорожець – М.: Педагогика, 1982. – Т. 4.: Детская психология. – 432 с.
- 3.Запорожец А. Психическое развитие ребенка: избранные психологические

труды: в 2-х т. / А. Запорожец. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

4.Лобова О. В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания : Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. В. Лобова– Сумы, 1998. – 22 с.

5.Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей у дошкільних закладах освіти: програма спецкурсу / Н. І. Луцан. – Одеса : СВД М. П. Черкасов, 2005. – 92 с.

6.Развитие творческой активности учащихся младших классов средствами новых информационных технологий обучения: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Т. Б. Волобуева – К., 1996. – 23 с.

7.Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоева – К.: Міленіум, 2006. – 260 с.

8.Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1974. – 170 с, с. 88 – 89.

9.Шипіло Л. Грі-драматизації – належну увагу / Шипіло Л. // Дошкільне виховання. – 2013. – №1. – С. 14 – 17.

References

1. Belaia N. (1985). Formirovaniye tvorcheskoi aktivnosti studentov muzykalno-pedahohycheskykh fakul'tetov pedvuzov v protsesse yndyvudual'nogo obucheniya: [Formation of creative activity of students of musical-pedagogical faculties of pedagogical schools in the process of individual learning] avtoref. dyss. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 / Belaia N. – K., – 21 p. [in Russian]

2. Vyhotskiy L. (1982). Sobranye sochyneniya: [Collection of works] v 6-ty t. / L. Vyhotskiy; hl. red. A. Zaporozhets – M.: Pedahohyka, – T. 4.: Detskaia psykholohiya. – 432 p. [in Russian]

3. Zaporozhets A. (1986). Psykhycheskoe razvytiye rebenka: yzbrannye psykholohycheskiye trudy: [Mental development of the child: selected psychological works] v 2-kh t. / A. Zaporozhets. – T. 1. – M.: Pedahohyka, – 240 p. [in Russian]

4. Lobova O. (1998). Formirovaniye tvorcheskoi aktivnosti mladshykh shkolnykov v protsesse muzykalno-estetycheskogo vospytaniya : [Formation of creative activity of primary schoolchildren in the process of musical and aesthetic education] Avtoref. dyss. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 / Lobova O. V. – Sumy, – 22 p. [in Russian]

5. Lutsan N. (2005). Movlennievo-ihrova diialnist ditei u doshkilnykh zakladakh osvity: prohrama spetskursu [Speech activity of children in pre-school educational institutions: a special course program] / N. Lutsan. – Odesa : SVD M. P. Cherkasov, – 92 p. [in Ukrainian]

6. (1996). Razvytiye tvorcheskoi aktivnosti uchashchyhsia mladshykh klassov sredstvamy novykh ynfornatsyonnykh tekhnolohiy obucheniya: [Development of creative activity of primary school pupils by means of new information technologies of teaching] Avtoref. dyss. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 / Volobueva T. – K., – 23 p. [in Russian]

7. Sysioieva S. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti: Pidruchnyk [Fundamentals of Pedagogical Creativity: Textbook] / S. Sysioieva – K.: Milenium, – 260 p. [in Ukrainian]

8. (1974). Khudozhestvennoe tvorchestvo v detskom sadu [Artistic creativity in kindergarten] / pod red. N. Vetlughnoi. – M.: Prosveshchenye, – 170p, PP. 88 – 89. [in Russian]

9. Shypilo L. (2013). Hri-dramatyzatsii – nalezhnu uvahu [Dramatization needs proper attention] / Shypilo L. // Doshkilne vykhovannia. — №1. – S. 14 – 17. [in Ukrainian]

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано погляди науковців щодо формування творчої особистості дитини передшкільного віку, доведено, що концептуальною засадою кожної технології є формування творчої особистості на основі вияву творчих здібностей у ранній віковий період. Творчості треба вчити, щоб насамперед не було зворотного процесу розчарування невдалими спробами та пошуками легкого витвору, вкорінюючи в підсвідомості дитини відчуття екстраординарного інтелектуального підґрунтя творчості – знань, умінь та навичок. Творча особистість у різних видах діяльності виявляється в пошуку нового, ініціативі та самостійності у виборі об'єкта діяльності й у процесі її здійснення, в оригінальності способів та результатів цієї діяльності, а також в умілому використанні знань, умінь і навичок, у вмінні бачити нові завдання у звичному, щоденному.

Доведено, що для ефективного протікання процесу розвитку творчої особистості дошкільника необхідне відповідне керівництво з боку вихователя, яке є важливим чинником активізації процесу розв'язання творчих і винахідницьких завдань, проблемних ситуацій, допомагає розвинути самоконтроль.

Зазначено, що широкі можливості щодо творчих проявів дітей дає театралізована діяльність, яка має унікальні потенційні можливості щодо вирішення завдань формування творчих здібностей у дітей. Причому, кожен із її видів дозволяє вирішувати конкретні завдання, водночас забезпечуючи величезний позитивний вплив на формування творчих здібностей у дошкільників. Педагогічне керівництво театралізованою діяльністю в закладі дошкільної освіти включає: виховання в дитини основ загальної культури; долучення дітей до мистецтва театру; розвиток творчої активності, їхніх ігрових умінь.

У відповідності з теоретичним обґрунтуванням даної проблеми розроблялась методика її дослідження, визначено вимоги щодо організації театралізованої діяльності, представлено модель формування творчої особистості дітей передшкільного віку у процесі театралізованої діяльності, в результаті застосування якої підвищилася результативність роботи.

Ключові слова: дитина передшкільного віку, театралізована діяльність, творча особистість, творчі здібності, педагогічне керівництво.

УДК 378.147

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-295-304

The methodological basement of the invention the model of formation the culture of the intersocial cooperation of the Pedagogical College students

Методологічне підґрунтя розробки моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу

Tetyana Kozhushkina,
postgraduate

Тетяна Кожушкіна,
аспірантка

<https://orcid.org/0000-0002-6114-1849>

t.kozuskina@gmail.com

Alfred Nobel University,
✉ 18 Naberezhna Sichelavaska,
Dnipro, 49000

Університет імені А. Нобеля
✉ вул. Січеслаєвська
Набережна, 18, м. Дніпро, 49000

ABSTRACT

The article has been devoted to the consideration of the methodological approaches which have been the basement of the invention the model of the formation the culture of the intersocial cooperation of the Pedagogical College students. It has been stated that in the conceptual version the model of the formation the culture of the intersocial cooperation of the Pedagogical College students has been based on the system and synergetic, cultural, axiological, communicative, personal approaches. It has been determined that the axiological approach provides the development of the axiological students' potential due to the interiorization of the value system which have been the orient of the future cultural and communicative activity, and they reflect its focus of the achievement the humanistic purposes and help with the socialization of the future expert.

It has been stated that the cultural approach provides the establishment of the student's personality as the subject and the object of the intersocial cooperation. It has been proved that system and synergetic approach integrate the philosophical and scientific ideas of the study the problem and it determines the common direction of the designing the model of the research with the allowances made for system peculiarities of the process and the specific of its content.

It has been stressed that the communicative approach allows to solve the content question, the organization of the formation process of the cultural intersocial cooperation, the methods, the means and technologies of the cooperation with students. It has been defined that personally orientated approach provides taking onto account the personal student's peculiarities, their abilities, creativity, which activate and stimulate the self-developing, self-education processes promoting the formation of the cultural personality in the process of the intersocial cooperation. From the perspective of the determined approaches the culture of intersocial cooperation has been observed from the point of its evolution and transformation of the content as the complex system which has contradictory and undulating peculiarities which have been realized due to the plenty of facts. The conclusion has been made, that the educational sphere of the Pedagogy College has the abilities for the realization of the system, synergetic, cultural, axiological, communicative, personal approaches in the process of the formation the culture of the intersocial cooperation.

Key words: *the culture of the intersocial cooperation, system and synergetic approach, cultural approach, axiological approach, communicative approach.*

Постановка проблеми. У сучасних соціокультурних умовах суспільство пред'являє якісно нові вимоги до педагога: рівня освіти, професіоналізму, ціннісних орієнтацій, духовно-моральної й комунікативної культури, що стають невід'ємною частиною його життєдіяльності. Ефективність професійної діяльності сучасного вчителя залежить від багатьох факторів, серед яких особливе місце займає успішна культурно-комунікативна діяльність як основа гуманних взаємин, співпраці, досягнення взаєморозуміння і реалізації цілей та завдань професійної діяльності. Це підтверджує необхідність організації цілеспрямованого процесу формування культури міжособистісної взаємодії під час навчання студентів у педагогічному коледжі, який передбачає, передусім, розробку відповідної моделі зазначеного феномену. Наголошуємо, що створення моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу потребує об'єктивності та надійності наукових висновків та залежить від загального підходу до розуміння сутності явищ і процесів, що досліджуються, тобто передбачає вибір теоретико-методологічних стратегій дослідження – наукового фундаменту, з позиції якого пояснюються основні педагогічні явища, розкриваються закономірності, що вирішальним чином впливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ у майбутньому (Наход, 2014). Отже, на сьогодні методологічні дослідження визначеної проблеми мають не тільки гносеологічне та онтологічне, але й практичне значення, оскільки достовірність, обґрунтованість, об'єктивність та ефективність наукового пошуку безпосередньо залежать від рівня та ступеня розробки методологічних аспектів окресленого питання.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування культури міжособистісної взаємодії вже кілька десятиків років досліджується в теорії і практиці вищої освіти, що забезпечило створення системи комунікативного виховання і комунікативної дидактики. Міжособистісній взаємодії надається вирішальна роль у розвитку сутнісних сил особистості, її самореалізації, формуванню системи соціальних відносин тощо.

Вивченню комунікативної спрямованості педагогічної діяльності присвячені роботи Г. Андреевої, Л. Беляєвої, Н. Волкової, С. Гіппіус, М. Каган, С. Кожушко, Н. Рачкова, Є. Рогова, Є. Руденського, В. Рижова, О. Тарнопольського, Г. Якушева та інших. Різні аспекти культури міжособистісної розглядають у своїх наукових працях Г. Арстангалеева, І. Коваль, Л. Мохнар, Н. Мирончук, М. Рудь, В. Сморгчова, В. Соколова, В. Тернопільська, І. Тимченко, О. Фролушкіна, О. Яструб та ін. Вчені порізно обґрунтовують вибір методологічних підходів, що стають базою формування дослідженого феномену.

Так, Г. Арстангалеева надає перевагу аксіологічному, системно-діяльнісному, культурологічному, особистісно-орієнтованому підходам. М. Рудь описує значущість комунікативного, системного та культурологічного підходів для процесу формування комунікативної культури майбутнього вчителя. О. Мазко до основних методологічних підходів, здатних оптимізувати процес формування культури педагогічної

взаємодії майбутнього вчителя, відносить особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системно-синергетичний, культурологічний та аксіологічний підходи. О. Яструб вважає, що доцільність цілісного сприйняття культури студентів, поєднання різних предметних сфер їх діяльності в процесі формування культури міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів початкової школи в позааудиторній роботі забезпечуються реалізацією культурологічного, компетентнісного, акмеологічного підходів. О. Сутугін у процесі формування комунікативної культури наголошує на системному, особистісно-орієнтованому, компетентнісному, культурологічному та діяльнісному підходах. В. Смorchкова формує методологічну базу, включаючи до неї системний, культурологічний, комунікативний, етичний, особистісно-діяльнісний, семіотичний та синергетичний підходи.

Аналіз вищевказаних поглядів науковців дозволяє нам представити власне бачення системи методологічних підходів, на ґрунті яких побудована наша модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Мета статті полягає в розкритті суті методологічних підходів, на яких базується модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні враховуємо те, що методологія – це вихідні положення, реалізація яких є в основі здійснення теоретичної й практичної діяльності людини, а методологія педагогіки – це вчення про педагогічні знання, процеси його здобування, способи пояснення та практичного застосування з метою перетворення або вдосконалення педагогічної системи (Волкова, 2013). З огляду на це, вагомим значення в процесі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу надаємо системно-синергетичному, культурологічному, аксіологічному, комунікативному та особистісно-орієнтованому підходам. Розглянемо їх більш докладно.

Системно-синергетичний підхід обраний нами як методологічна основа, адже він інтегрує ідеї загальнофілософського та загальнонаукового вивчення проблеми та дозволяє розглядати культуру міжособистісної взаємодії як складну організовану педагогічну систему з усіма властивими їй ознаками. Зазначимо, що цей підхід сформувався в надрах природничо-наукових знань та згодом показав свої можливості в соціально-гуманітарних науках. Досить плідним він виявився в педагогіці, яка вивчає найскладніші явища дійсності – формування, організацію, розвиток, самоорганізацію і саморозвиток культури суспільства та окремої особистості.

За умов системного підходу будь-які об'єкти дослідження розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку, розвитку, русі, а також як елементи деякої цілісної сукупності, пов'язані між собою певними відносинами, в результаті яких виникають загальні, цілісні властивості системи, що якісно відрізняються від властивостей її елементів (Щуркова, 2002). Зазначений підхід спирається на переважання цілого відносно його

частин, дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, побудувати структурні й функціональні моделі системи, виділити основні компоненти, визначити закономірності їх функціонування та принципи ефективної організації.

У рамках такого підходу процес формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу розглядається як система взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, методів, засобів, форм і результатів навчання), що є цілісним утворенням. Центром такої системи є особистість студента як цілісна, динамічна, унікальна, складна система, що саморозвивається та має потенційні здібності до самовдосконалення, самоуправління, самонавчання та самодіагностування, результати якості культурно-комунікативної освіти якої виявляються, зокрема, у сформованості культури міжособистісної взаємодії.

Синергетичний підхід робить акцент на самоорганізації системи та передбачає комплексне врахування зв'язків різних рівнів і форм між її елементами, розвиток яких (зв'язків) посилює їх цілісність та ефективність, можливість багатоваріантного розвитку з урахуванням статистичних (імовірнісних) і динамічних законів і закономірностей (Воронкова, 2012). Послугування синергетичною методологією означає, що формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу відбувається в умовах неврівноваженості, нелінійності, незворотності в комунікативному освітньому середовищі, що є системою реальних і модельованих міжособистісних та індивідуальних комунікативних задач і ситуацій. За таких позицій культура міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу є системою, що входить до складу системи більш високого порядку, представляючи собою один з найважливіших функціонально значущих елементів культури суспільства в цілому. Водночас вона має іманентну структуру власних елементів (аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний та рефлексивно-регулятивний), що визначають її внутрішню організованість, здатність до самоорганізації і розвитку.

Використання *культурологічного підходу* забезпечує розгляд процесу формування культури міжособистісної взаємодії через призму системоутворюючих культурологічних понять: культура, культурні зразки, культурна діяльність професійна культура, педагогічна культура, інтелектуальна культура, моральна культура тощо (Крилова, 2000: 65). Особливо це актуально сьогодні, коли освіта визначається як невід'ємна складова культуротворчого процесу, культуропровідна система, спрямована на розвиток особистості.

Зазначимо, що людина не лише розвивається в процесі засвоєння культури, а й поповнює та вдосконалює її (Зимня, 2004). Аналіз педагогічних явищ на широкому соціокультурному тлі обов'язково враховує локальну культурну ситуацію, конкретне культурне оточення, певне середовище, у якому формується особистість фахівця. Невід'ємною частиною цієї системи культури є рідна культура, за допомогою якої студенти засвоюють цінності етносів, розвивають свою

національну і міжнаціональну самосвідомість, а також толерантність до інших культурних феноменів. Отже, застосування культурологічного підходу допомагає розглядати культуру міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу з таких позицій:

– найвищою цінністю визнається особистість студента, здатна виконувати професійні завдання на основі засвоєних культурних смислів, значень природовідповідних, культуровідповідних, особистісно-орієнтованих принципів, підходів і технологій, інтеріоризації гуманістичних цінностей;

– у побудові змісту процесу формування культури міжособистісної взаємодії реалізується гуманістична установка в розумінні соціальної функції людини, а також приділяється увага філософському та методологічному осмисленню соціально-педагогічної науки і практики;

– освітній процес, освітнє середовище, освітній простір педагогічного коледжу мають необхідні засоби для культурно-комунікативного розвитку студента, в процесі якого він сам обирає цінності, норми, знання і зразки поведінки;

– культура міжособистісної взаємодії як одна зі складових загальнолюдської культури формується на індивідуально-особистісному рівні, а тому вимагає індивідуалізації процесів оволодіння та створення елементів культури в освітньому процесі;

– особливо важлива вираженість ціннісної спрямованості, яка є основним регулятором відбору та побудови змісту освіти з урахуванням основних досягнень людства й ціннісних орієнтацій конкретно-історичного періоду.

Таким чином, послугування культурологічним підходом насичує зміст та форми міжособистісної взаємодії культурними компонентами, дозволяє виявити соціокультурні проблеми під час міжособистісної взаємодії, вирішувати їх на основі принципів та норм сучасної моралі. Його важливість для формування особистості студента педагогічного коледжу вбачаємо в тому, що відбувається розвиток не лише професійної культури майбутнього фахівця, а й культури міжособистісної взаємодії як її складової, що уможливорює інтеграцію до системи світової і національної культур (Національна доктрина розвитку освіти, 2002). Цим забезпечується формування культурних цінностей, норм і багатовимірного погляду на їх сутність у процесі міжособистісної взаємодії.

Зміст культурологічного підходу поглиблюється положеннями *аксіологічного підходу*, що сформувався в межах філософського вчення про цінності, які в природі та реальному бутті людини виступають у ролі специфічної призми, через яку відбиваються соціально-психологічні процеси. За системою цінностей та ціннісних орієнтацій можна зрозуміти функціональну спрямованість та соціальну значущість будь-якого суспільного процесу як системи (Леонтьєв, 1992). Цінності виражають такі відносини між людьми, що не роз'єднують, не відчужують людину від інших, а навпаки об'єднують, збирають у спільноту будь-якого рівня. Ціннісні відносини не є зовнішніми і примусовими, а внутрішніми і

ненасильницькими. Саме до світу цінностей застосовне поняття “культура”, яке постає як підсумок попередньої діяльності людини, що являє собою складну ієрархію ідеалів і смислів. Звідси цілком природним є застосування аксіологічного підходу і до вивчення процесу формування культури міжособистісної взаємодії, адже, на думку сучасних вчених і практиків, цінності визначають змістовність та стратегічну спрямованість освіти, в тому числі і виховання майбутнього фахівця.

Аксіологічний підхід характеризує комунікативну установку як готовність особистості до ціннісно-спрямованої культурно-комунікативної діяльності. Специфіка провідних життєвих установок особистості виявляє тип загального ставлення до соціальної дійсності, до людей, їх відносин, до життя в цілому, що обумовлюють вибір певного сектора основних соціальних цінностей. З огляду на це моделювання процесу формування культури міжособистісної взаємодії в системі фахової підготовки студентів педагогічного коледжу передбачає розвиток їх аксіологічного потенціалу шляхом інтеріоризації системи цінностей, що служать орієнтиром культурно-комунікативної діяльності майбутнього педагога, відображаючи її спрямованість на досягнення гуманістичних цілей та допомагають у соціалізації фахівця.

З позицій *комунікативного підходу* культура міжособистісної взаємодії розглядається як комунікативна діяльність, що виявляється у взаємодії суб'єкта з іншим суб'єктом, навколишнім світом в цілому. Відомо, що основи комунікативного підходу до вивчення феномену заклали Ю. Хабермас, К. Ясперс, О. Апель, М. Каган, які у своїх дослідженнях визначали, наскільки комунікація є відкритою та базовою для культури загалом. Характеризуючи комунікативний підхід, І. Зимня зазначає, що він “дозволяє наочно уявити схему педагогічної взаємодії у всьому різноманітті її ланок: джерело, ситуація, канал, зворотний зв'язок тощо” (Єрмоліна, 1991: 327). До понятійного апарату зазначеного підходу входять поняття: сфера комунікації, функції комунікації, комунікативна ситуація, комунікативне завдання. Серед функцій комунікативного підходу вчені виділяють: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну, підкреслюючи обов'язковість власне комунікативного компонента як прийому і передачі повідомлення, регуляції поведінки та наявності певного відношення до ситуації (Ломов, 1975).

Комунікативний підхід вимагає дотримання таких умов його реалізації: забезпечення вільної комунікативної діяльності викладача і студентів, основним моментом якої є постійний зворотний зв'язок, що забезпечує коригування їх діяльності; використання комунікативних технологій, специфіка яких у процесі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу проявляється в способах, прийомах, вправах, техніках взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на розвиток професійно значущих комунікативних якостей; оволодіння культурою міжособистісної взаємодії як основним інструментом професійної діяльності і способом інтеріоризації смислів соціальної реальності, соціальних спільнот (нація, колектив, сім'я та ін.) і

особистісних смислів майбутнього педагога.

Щодо *особистісно-орієнтованого підходу*, з його позицій культура міжособистісної взаємодії постає як спосіб, умова і результат всієї життєдіяльності людини, підкреслюючи важливість діяльності суб'єктів системи професійної підготовки майбутнього педагога у створенні комунікативного простору, де виникає, розвивається і проявляється культура міжособистісної взаємодії, формуються комунікативні якості і здібності людини. Звернення до особистості в її діяльності дозволяє виявити внутрішньо особистісні психолого-педагогічні чинники та умови формування зазначеного феномену з орієнтацією на найбільш повну реалізацію комунікативного потенціалу особистості (Лісіна, 1985). Маємо на увазі комунікативну активність як найважливіший внутрішньоособистісний фактор розвитку культури міжособистісної взаємодії майбутнього педагога.

Особистісно-орієнтований підхід представляє собою цілеспрямоване ставлення педагога до студента як до особистості, самостійного, відповідального суб'єкта процесу навчання, і передбачає використання сукупності прийомів і методів, а також створення умов, за яких розвивається майбутній учитель, розкриваються його можливості для здійснення особистісно значущої діяльності. Зазначаємо, що освітнє середовище педагогічного коледжу має всі можливості для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування культури міжособистісної взаємодії, що відбувається шляхом: подання змісту навчання в стислому форматі у вигляді модулів; коригування обсягу навчального матеріалу щодо поглиблення, ускладнення або спрощення залежно від особистісних здібностей і професійних потреб студентів; збільшення частки самостійної роботи студентів під час засвоєння модулів, що сприяє формуванню готовності особистості до самоосвіти; контролю й оцінювання рівня особистісних досягнень кожного студента, що дозволяє організувати навчання таким чином, щоб кожен студент міг проявити себе як особистість, реалізувати свій творчий потенціал.

Конструктивна можливість реалізації особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування культури міжособистісної взаємодії розкривається в створенні в педагогічному коледжі таких умов: наділення особистісним змістом культурно-комунікативної діяльності студентів, що забезпечить досягнення більш високих навчальних результатів та позитивним чином відобразиться на їхньому рейтингу; розвиток особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу, серед яких прийняття студентами культурно-комунікативної діяльності, спрямованої на досягнення особистих результатів. Вважаємо, що розвиток особистісної функції самореалізації в процесі формування культури міжособистісної взаємодії додасть творчий характер різним видам навчальної діяльності студентів та забезпечить досягнення високого індивідуального кумулятивного індексу.

Висновки. Таким чином, культурологічний підхід разом з аксіологічним, системно-синергетичним, комунікативним та особистісно-орієнтованим складають сутність методології нашого дослідження і визначають методологічні засади моделювання процесу формування

культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу в системі фахової підготовки. Аксиологічний підхід забезпечує спрямованість освітнього середовища коледжу на формування соціокультурних цінностей і норм. Культурологічний підхід сприяє становленню особистості студента як суб'єкта та об'єкта міжособистісної взаємодії. Використання системно-синергетичного підходу дозволяє визначити загальний напрямок проектування моделі дослідження з урахуванням системних особливостей цього процесу та специфіки його змісту. Проекція основних положень і понять комунікативного підходу на наш об'єкт дослідження дозволяє вирішити питання змісту, організації формування культури міжособистісної взаємодії, методів, способів і технологій роботи зі студентами. Особистісно-орієнтований підхід забезпечує урахування індивідуальних особливостей студентів, їх здібностей, творчого потенціалу, які активізують та стимулюють процеси саморозвитку, самоосвіти та самовиховання, сприяючи формуванню культурної особистості під час міжособистісної взаємодії.

Вважаємо, що за умов послугоування визначеною методологічною базою процес формування культури міжособистісної взаємодії стає керованим та гармонійно збалансованим між зовнішніми впливами і внутрішніми процесами.

Література

1. Волкова Н. П. Моделирование професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Д.: Дніпропетр. ун-т ім. А. Нобеля, 2013. – 228 с.
2. Воронкова В. Г. Формування синергетично-рефлексивної моделі самоуправлінського суспільства: цивілізаційний контекст / В. Г. Воронкова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: [зб.наук.пр.] Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2012. – Випуск № 49. – С. 17-28.
3. Ермолина Г. К. Идеал справедливости и действительность / Г. К. Ермолина. Иваново, 1991. – 102 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: "Логос", 2004. – 384 с.
5. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
6. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
7. Лисина М. И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / М. И. Лисина. – М., 1985. – 207 с.
8. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 124-135.
9. Національна доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України: щотижневий збірник актів законодавства. – № 16. – 2002. – С. 11-24.
10. Наход С. А. Методологічні підходи до розробки технології формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій / С. А. Наход // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки. – 2014. – № 2 (8). – С. 69-76.
11. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

References

1. Volkova, N. P. & Tarnapolskyi, O. B. In O. B. Tarnapolskyi (Ed.). (2013). *Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh* [Modeling of professional activity in the teaching of academic disciplines in higher education]. Dnipropetrovsk, Dnipropetrovskiy universytet imeni A. Nobelia Publ., 228 p. (In Ukrainian).
2. Voronkova, V. H. (2012). *Formuvannia synerhetychno-refleksyvnoi modeli samoupravlinskoho suspilstva : tsyvilizatsiinyi kontekst* [Formation of a synergetic-reflexive model of self-governing society: civilization context]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii* [Humanitarian Bulletin Zaporizhzhya State Engineering Academy]. Zaporizhzhia, Zaporizka derzhavna inzhenerna akademiia Publ., issue 49, pp. 17–28 (In Ukrainian).
3. Ermolina, H. K. (1991). *Ideal spravedlivosti i deistvitelnost* [The ideal of justice and reality]. Ivanovo, 102 p. (In Russian).
4. Zimniaia, I. A. (2004). *Pedahohicheskaiia psikhologiiia* [Pedagogical psychology]. Moskva, Lohos Publ., 384 p. (In Russian).
5. Krylova, N. B. (2000). *Kulturolohiia obrazovaniia* [Culturology of education]. Moskva, Narodnoe obrazovanie Publ., 272 p. (In Russian).
6. Leontev, D. A. (1992). *Metodika izucheniiia tsenostnykh oriensatsii* [Methodology for the study of value orientations]. Moskva, Smysl, 17 p. (In Russian).
7. Lisina, M. I. (1985). *Obshchenie i rech : razvitie rechi u detei v obshchenii so vzroslymi* [Communication and speech: the development of speech in children in communication with adults]. Moskva, 207 p. (In Russian).
8. Lomov, B. F. (1975). *Obshchenie kak problema obshchei psikhologii* [Communication as a problem of general psychology]. *Metodolohicheskie problemy sotsialnoi psikhologii* [Methodological problems of social psychology]. Moskva, pp. 124–135 (In Russian).
9. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity* (2002). [National Doctrine of Education Development] *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy* [Official Bulletin of Ukraine], no. 16, pp. 11–24 (In Ukrainian).
10. Nakhod, S. A. (2014). *Metodolohichni pidkhody do rozrobky tekhnologii formuvannia prohnostychnykh umin praktychnykh psykholohiv zasobamy interaktyvnykh tekhnologii* [Methodological approaches to the development of technology for the formation of prognostic skills of practical psychologists by means of interactive technologies]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia*, no. 2 (8), pp. 69–76 (In Ukrainian).
11. Shchurkova, N. E. (2002). *Pedahohicheskaiia tekhnologiiia* [Pedagogical technology]. Moskva, Pedahohicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 224 p. (In Russian).

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу методологічних підходів, що склали науковий фундамент розробки моделі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу. Встановлено, що в концептуальному плані модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу базується на системно-синергетичному, культурологічному, аксіологічному, комунікативному, особистісно-орієнтованому підходах. З'ясовано, що аксіологічний підхід забезпечує розвиток аксіологічного потенціалу студентів педагогічного коледжу шляхом інтеріоризації системи цінностей, що служить орієнтиром їх майбутньої культурно-комунікативної діяльності, відображаючи її спрямованість на досягнення гуманістичних цілей, допомагає в соціалізації майбутнього фахівця. Визначено, що культурологічний підхід сприяє становленню особистості

студента як суб'єкта та об'єкта міжособистісної взаємодії. Обґрунтовано, що системно-синергетичний підхід інтегрує ідеї загальнофілософського та загальнонаукового вивчення проблеми і визначає загальний напрямок проектування моделі дослідження з урахуванням системних особливостей цього процесу та специфіки його змісту. Наголошено, що комунікативний підхід дозволяє вирішити питання змісту, організації процесу формування культури міжособистісної взаємодії, методів, способів і технологій роботи зі студентами. Встановлено, що особистісно-орієнтований підхід забезпечує урахування індивідуальних особливостей студентів, їх здібностей, творчого потенціалу, які активізують та стимулюють процеси саморозвитку, самоосвіти та самовиховання, сприяючи формуванню культурної особистості в процесі міжособистісної взаємодії. З позицій виокремлених підходів культура міжособистісної взаємодії розглядається з точки зору її еволюції та трансформації змісту як складна організована система, яка має суперечливі та хвилеподібні властивості, що детермінуються багатьма чинниками. Зроблено висновок, що освітнє середовище педагогічного коледжу має всі можливості для реалізації системно-синергетичного, культурологічного, аксіологічного, комунікативного, особистісно-орієнтованого підходів у процесі формування культури міжособистісної взаємодії студентів.

Ключові слова: культура міжособистісної взаємодії; системно-синергетичний підхід; культурологічний підхід; аксіологічний підхід; комунікативний підхід.

УДК 378. 091.33 37.01/09 : 004 (045)
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-305-312

Modern methods of “computer graphics” in the system of cybersecurity professionals’ preparation

Сучасні методи “комп’ютерної графіки” в системі підготовки фахівців кібербезпеки

Olena Matviichuk-Yudina,
PhD (Pedagogical Sciences),
Associate professor

Олена Матвійчук-Юдіна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0002-5906-5023>
metalen3@ukr.net

National Aviation University

Національний авіаційний
університет

✉ 1 Kosmonavta Komarova Avenue, ✉ пр-т космонавта Комарова, 1,
Kyiv, Ukraine, 03065 м. Київ, 03065

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 15, 2019

ABSTRACT

The article describes the directions of using modern information technologies in the development of electronic educational resources (EER), includes the comparative analysis and also determines the content of the subject "computer graphics" for future bachelors in information technology (IT) and cybersecurity, is describing a model of competency formation for computer graphics considering the requirements of the international system of standards, as well as the proposed basic characteristics of competencies reflecting the educational requirements on mastering modern information technologies of design, infographics, steganography and holography. The foreign and domestic experience of professional training of future bachelors of cyber security is generalized. According to the standards of the Industrial Model of Cybersecurity, competencies in computer graphics of future bachelors of cybersecurity are specified: the ability to provide a process of concealing critical video information in information and communication systems (steganography); the ability to provide processes for holographic protection of information resources in information and communication systems (holography); the ability to design, provide and maintain various classes and types of infographic systems. An approach to the system of competency creation, which sets the boundary for professional and modern perception of the IT industry, is presented. Investigated the modern aspects of training of IT specialists in the conditions of an effective system of professionally oriented training and introduction of a quality management system, informatization of educational processes, determine the theoretical foundations of informational and analytical support of the educational process of preparing future bachelors in cybersecurity. These processes should be based on a single information space and integrated information resources of the educational institution.

Keywords: *Complex of electronic educational resources, future bachelors of cyber security, computer graphics, professional competencies, international system of standards ISO, standards of the Industrial model of cyber security.*

Актуальність дослідження. Сучасна система вищої освіти України перебуває в перехідному стані формування та вдосконалення нових стандартів якості вищої освіти. Останні рішення уряду щодо введення Закону України “Про основні засади забезпечення кібербезпеки України” (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 45, ст.403), сучасна система стандартизації послуг серії ISO, громадські стандарти сектору індустрії (Індустріальна модель кібербезпеки США), рекомендації Computing Curricula 2017 (Curriculum Guidelines for Baccalaureate Degree Programs in Information Technology, 2017), прийняті європейською та американською науковою та освітянською спільнотами, актуалізують питання гармонізації змісту підготовки майбутніх бакалаврів з ІТ та кібербезпеки. Домінування у світовій педагогічній науці методології компетентнісного підходу, орієнтованого на потреби індустріального суспільства, підсилює значущість розробки та впровадження в процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів стандартизованих професійно спрямованих комплексів електронних освітніх ресурсів (КЕОР). **Мета статті** – теоретично обґрунтувати та розробити моделі формування компетентностей при навчанні комп’ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки. Актуальність досліджень окресленої проблеми посилюється наявністю певних *суперечностей*:

- об’єктивною потребою українського суспільства в підготовці професійно компетентних бакалаврів з кібербезпеки та недостатніми можливостями ЗВО країни для забезпечення сучасного рівня системи інженерно-технічної освіти;

- необхідністю реалізації сучасної компетентнісної системи професійної освіти та наявною або частковою відсутністю науково-педагогічних методів, моделей, методик надання знань, умінь та навичок з комп’ютерної графіки в умовах ведення інформаційних війн у соціальному просторі;

- вимогами міжнародних стандартів до рівня компетентності майбутніх бакалаврів кібербезпеки з комп’ютерної графіки та недостатньою методичною та професійно-орієнтованою готовністю педагогічних працівників ЗВО до реалізації визначених завдань. Проблеми змісту та сутності професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у системі вищої школи знайшли відображення в наукових дослідженнях провідних українських учених, таких як: В. Биков, А. Гуржій, М. Згуровський, Ю. Зубань, В. Кухаренко, Н. Морзе, В. Олійник, Є. Полат, С. Раков, О. Співаковський, О. Спірін, С. Семеріков, та ін. Особливої уваги в контексті досліджуваної проблеми, присвяченої викладанню комп’ютерної графіки, варті праці вітчизняних науковців С. Горобця, В. Мироненка, М. Новожилової, Н. Федотової, О. Глазунової, І. Герасименко, У. Когут, Т. Вдовичин, О. Тютюнник та ін. У руслі окресленої проблематики проаналізовано праці зарубіжних науковців, які досліджують використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі та займаються розробкою комплексу електронних освітніх ресурсів навчання для вищої школи: І. Аллен (I. Allen), К. Блертон

(С. Blurton), Х. Вонг (H. Wang), Л. Ларсон (L. Larson), Д. Сіамен (J. Seaman), К. Цуй (X. Cui), Д. Хелмер (J. Helmer) та ін. Аналіз наукових праць, які безпосередньо чи опосередковано стосуються інформаційної або кібербезпеки, показав, що спеціальні дослідження, де б вирішувалася проблема навчання комп'ютерної графіки фахівців кібербезпеки, практично відсутні. **Методи дослідження були використані:** *теоретичний: аналіз, порівняння й узагальнення* наукових положень педагогічної, технічної та методичної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів обґрунтування загальної методики дослідження; *моделювання* – для розробки електронних освітніх ресурсів (ЕОР) навчання комп'ютерної графіки ІТ фахівців; *практико-метричний метод:* аналіз педагогічного досвіду викладання комп'ютерної графіки та розробки ЕОР у вітчизняній та зарубіжній практиці з метою виявлення особливостей організації навчального процесу з використанням ЕОР.

Основні аспекти використання електронних освітніх ресурсів.

Вивчаючи світовий досвід розвитку вищої освіти, особливо в ІТ-галузі, визначено, що система менеджменту надання якісних послуг стала прогресивною опорою розвитку будь-якої країни та її суспільства на основі впровадження та реалізації міжнародних стандартів. Порівняльний аналіз робочих планів та навчальних програм вітчизняних та зарубіжних закладів вищої освіти (ЗВО) доводить, що сформована світова система загальної та галузевої стандартизації має безпосередній вплив на формування професійних компетентностей фахівців різних галузей (Матвійчук-Юдіна, 2017: 266). Очевидним стає висновок, що сучасна система підготовки майбутніх фахівців кібербезпеки в Україні повинна відповідати вимогам міжнародних стандартів, а саме: загальній системі стандартизації менеджменту послуг або Системі якості менеджменту послуг (СЯМ) серії – ISO 9001-15; спеціальній або професійній системі стандартизації послуг інформаційної та/або кібербезпеки або Системі менеджменту інформаційної безпеки (СМІБ), серії – ISO 2701; Індустріальній моделі кібербезпеки (Cybersecurity Industry Model USA – 2014) (Матвійчук-Юдіна, 2017: 250).

Сучасні аспекти підготовки ІТ-фахівців за умов ефективної системи фахово-орієнтованого навчання, а також упровадження системи якості менеджменту та інформатизація освітніх процесів, визначають теоретичні засади інформаційно-аналітичної підтримки навчального процесу підготовки майбутніх бакалаврів кібербезпеки. Зазначені процеси повинні реалізовуватись на базі єдиного інформаційного простору та інтегрованих інформаційних ресурсів навчального закладу. Зокрема, потрібно зосередити увагу на таких етапах та складових моделі інформаційно-аналітичної підтримки навчальних процесів ЗВО, як:

- формування мети створення і впровадження моделі інформаційно-аналітичної підтримки процесів освіти в сучасних умовах інформатизації суспільства;
- розробка та впровадження (стандартизованої або частково стандартизованої) ІТ інфраструктури для реалізації інформаційно-аналітичної підтримки навчального процесів;

- розробка та впровадження системи стандартизованих електронних освітніх ресурсів та безпосередньо стандартизованого комплексу електронних освітніх ресурсів (КЕОР) сформованого на базі сучасних світових вимог з урахуванням впровадження ІТ в процеси ЗВО;

- розробка та впровадження спеціалізованого програмного забезпечення (ПЗ), інформаційно-довідкової системи, формування баз знань і даних та їх робочих інтерфейсів з метою повноцінної реалізації методу і його моделі;

- необхідно розробити та впровадити методику оцінки ефективності впровадження та забезпечення якості навчально-наукових процесів з урахуванням реалізованих задач;

- впровадження даної моделі, повинно передбачати етап подальшої корекції встановленої мети і задач, а також корекції інших етапів реалізації моделі при умові низьких показників якості забезпечення освітніх процесів та/або зміні системи вимог і стандартів освіти;

- забезпечення сталих процесів надання освітніх послуг згідно встановленої мети і задач при умові високих або встановлених показників якості освіти (Матвійчук-Юдіна, 2015: 48).

Авторський КЕОР навчання комп'ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки являє собою інтегровану інформаційну систему, що містить систематизовані дані науково-графічної, цифрової, аудіо та відеоінформації та т.п. КЕОР навчання комп'ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки і розроблені на підставі інтеграційного підходу з урахуванням хмарних технологій формування інформаційних ресурсів закладу вищої освіти (ЗВО).

Нині світова система стандартизації почала розділятися на три взаємозалежних напрями, це: загальна система стандартизації сфери послуг і менеджменту серії ISO; спеціальна або професійно спрямована система стандартизації та менеджменту галузі інформаційної або кібербезпеки серії ISO; стандарти Індустріальної моделі сектору підприємницької діяльності. Головна мета кожного з цих напрямів та їх системи стандартизації – надання послуг та забезпечення сучасних потреб особистості, суспільства, держави. Таким чином, автором визначено, що сформована світова система загальної та галузевої стандартизації, має безпосередній вплив на формування професійних компетентностей фахівців різних галузей.

Запропонована модель формування системи фахових компетентностей фахівців зі спеціальності “кібербезпека” з предмету комп'ютерної графіки створюється на тлі трьох чинників: функціональних властивостях інформаційно-комунікаційних систем, міжнародні стандарти серії ISO та вимоги громадських об'єднань сектору індустрії послуг (Індустріальна модель кібербезпеки США). Таким чином, можна стверджувати, що модель має три складові створення базису системи формування професійних компетентностей фахівців спеціальності “Кібербезпека”. Розгортаючи деталізовано дослідження, можемо стверджувати, що комп'ютерна графіка як складова фахових

компетентностей у найбільшому сенсі належить до двох сучасних властивостей інформаційної системи з урахуванням світової системи стандартизації за визначеними вище класами: захист інформаційних ресурсів і баз даних, також висвітлення інформаційних потоків даних.

До захисту даних належать такі розділи освітніх програм з підготовки фахівців із кібербезпеки, що стосуються комп'ютерної графіки: стеганографія (процес приховування критичної аудіо- та відеоінформації); стеганоаналіз (відтворення прихованого відкритого тексту за допомогою відомого алгоритму (функції), або без знання відомого алгоритму (функції)); компресія або стиснення інформаційного потоку відеоданих; формати компресії з втратами або без втрат інформації; кількісні характеристики спотворень відеоданих при перетвореннях або компресії; голографічний захист інформаційних ресурсів (Yudin O., Frolov O., Ziubina R., 2015: 228), (Бурячок, Богуш, 2018: 75). Другим напрямом формування моделі професійних компетентностей згідно з базовими властивостями інформаційної системи є висвітлення інформації або даних: *інформаційна політика підприємств і організацій; WEB- дизайн та графічна політика сайтів; соціальний інженеринг; соціальні й політичні; висвітлення та організація економічної або електронної комерції та платежів; різні класи та види рекламної діяльності підприємств, організацій різних форм власності; інфографіка різних класів.*

Показано, що першою складовою моделі формування професійних компетентностей фахівців з кібербезпеки повинні бути знання, навички, вміння, які необхідні для забезпечення всіх циклів функціонування інформаційної системи згідно її базових властивостей визначених нормативними документами. Фахівець галузі ІТ або безпосередньо з кібербезпеки, повинен виконувати всі класи професійних функціональних обов'язків, які пов'язані з процесами супроводження інформаційних потоків даних (та /або критичних даних) в ІКС. Цей підхід повинен ґрунтуватись на тлі сучасної класифікації та сукупності функціональних властивостей інформаційно-комунікаційних систем. Інформаційно-комунікаційній системі (ІКС) притаманні сталі процеси та функції роботи з даними, а саме ІКС за нормативними документами мають базові форми властивостей: передавання (або поширення), обробка, зберігання, захист даних, висвітлення або відображення даних.

Враховуючи сучасні тенденції розвитку світового інформаційного суспільства та наявність глобальних інформаційних війн, комп'ютерна графіка повинна розглядатися в взаємозв'язку з кібернетичною безпекою, формуючи фахові компетентності у напрямках функціональних властивостей ІКС. Таким чином формування системи професійних компетентностей з предмету КГ (знання, уміння, навички), обов'язково повинна бути складовою інтегрованої (загальної) компетентності фахівців з спеціальності "Кібербезпека". Представлений підхід до *системи формування компетентностей* встановлює межу для професійного і сучасного сприйняття ІТ галузі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведених досліджень здійснено аналіз сучасного стану навчання комп'ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки; узагальнено зарубіжний і вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх бакалаврів кібербезпеки, обґрунтовано та розроблено моделі формування компетентності з комп'ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки, уточнено компетентності з комп'ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки. Доведено, що сучасна система підготовки майбутніх бакалаврів кібербезпеки в Україні повинна відповідати вимогам міжнародних стандартів, а саме: Системі якості менеджменту послуг (СЯМ) серії – ISO 9001-15; Системі менеджменту інформаційної безпеки (СМІБ), серії – ISO 2701; індустриальна модель кібербезпеки (Cybersecurity Industry Model USA – 2014). Формування компетентностей з комп'ютерної графіки у майбутніх бакалаврів кібербезпеки доцільно здійснювати на основі окремо розроблених моделей.

Література

- 1.Бурячок В.Л., Богуш В.М. Рекомендації щодо розробки та реалізації моделі професійних компетентностей у сфері під-готовки фахівців для національної системи кібербезпеки. [Електронний ресурс] *Захист інформації Ukrainian Information Security Research Journal* **Том 20, № 2 (2018)**, Режим доступу до журналу: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/ZI/article/view/12862>
- 2.Закон України Про основні засади забезпечення кібербезпеки України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 45, ст.403). [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2163-19>
- 3.Curriculum Guidelines for Baccalaureate Degree Programs in Information Technology a Report in the Computing Curricula Series Task Group on Information Technology Curricula Association for Computing Machinery (ACM). [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/it2017.pdf>
- 4.Матвійчук-Юдіна О. В. Вітчизняний та зарубіжний досвід формування змісту навчання комп'ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки [Електронний ресурс] : *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 62. № 6. – Режим доступу до журналу : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itit/article/view/1938/1290>
- 5.Матвійчук-Юдіна О. В. Індустриальна модель як основа формування професійних компетентностей фахівців з кібербезпеки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2017. Вип. 2, ч. 1. С. 247–254.
- 6.Матвійчук-Юдіна О. В. Інформаційно-аналітичний метод підтримки навчального процесу підготовки ІТ-фахівців. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук, праць. 2015. № 48–49. С. 268–277.
- 7.Yudin O., Frolov O., Ziubina R. Quantitative Quality Indicators of the Invariant Spatial Method of Compressing Video Data. *Problems of Infocommunications. Science and Technology (PIC S&T-2015): Second International Scientific-Practical Conference*, 13 – 15 October, 2015. – Kharkiv: Kharkiv National University of Radio Electronics, 2015. – P.227-229

References

1. Buryachok V.L., Bogush V.M. Recommendations on the development and implementation of a model of professional competence in the field of training for specialists in national cyber security system. Information Protection. Ukrainian Information Security Research Journal Volume 20, Issue 2 (2018): <http://irnl.nau.edu.ua/index.php/ZI/article/view/12862>
2. Curriculum Guidelines for Baccalaureate Degree Programs in Information Technology A Report in the Computing Curriculum Series Task Group on the Information Technology Curriculum for the Computing Machinery (ACM): <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/it2017.pdf>
3. Matviichuk-Yudina O. V. Domestic and foreign experience of forming the content of computer graphics training for future bachelors of cyber security: Information technologies and educational instructions. 2017. Volume 62. No. 6. – Journal: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1938/1290>
4. Matviichuk-Yudina O. V. The industrial model as a basis of the formation of professional competences of specialists in cybersecurity. Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University. Uman, 2017, ed. 2, part 1. C. 247-254.
5. Matviichuk-Yudina O. V. Information-analytical method of supporting of the training process for IT specialists. Problems of engineering and pedagogical education, 2015. No. 48-49. C. 268-277.
6. The Law of Ukraine "On the Basic Principles of the Cybersecurity in Ukraine" (Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine, 2017, No. 45, art. 403): <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2163-19>
7. Yudin O., Frolov O., Ziubina R. Quantitative Quality Indicators of the Invariant Spatial Method of Compressing Video Data. Problems of Infocommunications. Science and Technology (PIC S&T-2015): Second International Scientific-Practical Conference, 13 – 15 October, 2015. – Kharkiv: Kharkiv National University of Radio Electronics, 2015. – P.227-229

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито напрями використання сучасних інформаційних технологій у процесі створення електронних освітніх ресурсів, зроблено порівняльний аналіз та описано зміст навчальної дисципліни “комп’ютерна графіка” для майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій (IT) і кібербезпеки, описано модель формування компетентностей з комп’ютерної графіки з урахуванням вимог міжнародної системи стандартів а саме: Системи якості менеджменту послуг (СЯМ) серії – ISO 9001-15; Системи менеджменту інформаційної безпеки (СМІБ), серії – ISO 2701; індустріальна модель кібербезпеки (Cybersecurity Industry Model USA – 2014), а також запропоновані базові характеристики компетентностей, що відображають вимоги до практично спрямованих навчальних результатів студентів з оволодіння сучасними інформаційними технологіями дизайну, інфографіки, стеганографії та голографії. Узагальнено зарубіжний і вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх бакалаврів кібербезпеки, обґрунтовано та розроблено моделі формування компетентності з комп’ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки, уточнено компетентності з комп’ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки. Відповідно до стандартів Індустріальної моделі кібербезпеки уточнено компетентності з комп’ютерної графіки майбутніх бакалаврів кібербезпеки: здатність забезпечувати процес приховування критичної відеоінформації в інформаційно-комунікаційних системах (стеганографія); здатність забезпечувати процеси голографічного

захисту інформаційних ресурсів інформаційно-комунікаційних системах (голографія); здатність до розробки, забезпечення та підтримання різних класів та видів систем інфографіки. Представлено підхід до системи формування компетентностей, що встановлює межу для професійного і сучасного сприйняття ІТ галузі. Підкреслено сучасні аспекти підготовки ІТ- фахівців за умов ефективної системи фахово-орієнтованого навчання, упровадження системи якості менеджменту, інформатизації освітніх процесів, що чітко визначають теоретичні засади інформаційно-аналітичної підтримки навчального процесу підготовки майбутніх бакалаврів кібербезпеки. Зазначені процеси повинні реалізовуватись на базі єдиного інформаційного простору та інтегрованих інформаційних ресурсів навчального закладу.

Ключові слова: комплекс електронних освітніх ресурсів, майбутні бакалаври кібербезпеки, комп'ютерна графіка, фахові компетентності, міжнародна система стандартів ISO, стандарти Індустріальної моделі кібербезпеки.

УДК 378.147

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-313-320

Pedagogical conditions of formation of future navigators' navigation professional competence

Педагогічні умови формування професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв

Halyna Popova,

chief of Innovative Technology
Laboratory

Галина Попова,

завідувач навчально-методичної
лабораторії інноваційних технологій

<https://orcid.org/0000-0002-6402-6475>

spagalina@gmail.com

Kherson State Maritime Academy

Херсонська державна морська
академія

✉ 20 Ushakova St.,
Kherson, 73000

✉ вул. Ушакова, 20
м.Херсон, 73000

Original manuscript received January 24, 2019

Revised manuscript accepted April 17, 2019

ABSTRACT

At the current stage of Ukraine's development, there was a need for changes in the organization of the process of training future marine specialists, taking into account the development of the digital society, the emergence of new modern technology and technologies. In this regard, it is relevant to investigate the issue of developing the professional competence of future mariners' navigation by means of simulation virtual reality technologies. The article is devoted to the analysis and generalization of scientific information on the formation of future ship navigators' professional competencies, the complex of pedagogical conditions concerning the formation of future seafarers navigation professional competence by means of simulation technologies of virtual reality is considered. The author gives a justification of the specifics of such pedagogical conditions: the development of professional thinking of future navigators; introduction of the "virtual-real ship" means into the system of professional training of future ship navigators; development of digital competence of teachers. The complex of methods and forms that are effective at introduction of pedagogical conditions of future ship navigators' professional competence is distinguished and characterized. The article presents methods and forms of provision of pedagogical conditions for ensuring a high level of future navigators' professional competence. The significance of the training of future ship navigators is demonstrated, the didactic power of the leading principles and means of the competence approach to its organization and the evaluation of the quality of the final results are disclosed. Allotted pedagogical conditions have been tested in the educational process of the Kherson State Maritime Academy. The introduction of pedagogical conditions is necessary for interaction of all components of the model of the forming the navigation professional competence process in order to increase the level of future ship navigators' professional training. Their effectiveness will be verified during experimental studies in further research.

Key words: pedagogical conditions, navigation professional competence, future ship navigators.

Вступ. Постійний та стрімкий розвиток професійної інформації, поява нової техніки, технологій потребує від професійної освіти прискореного оновлення змісту та розробок нових педагогічних технологій, що гарантують підготовку спеціаліста, який володіє практичними компетентностями на момент завершення навчання.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв – це підготовка спеціаліста, який має високий рівень професійно-практичної підготовки, ґрунтовні знання з професійно-теоретичних і загальнопрофесійних дисциплін, розвинені професійно-важливі якості, високий рівень цифрової компетентності, і який здатний самостійно і творчо вирішувати виробничі ситуації. Отже, стала необхідність формування цілісної професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв, що обумовлюється обґрунтуванням та реалізацією певних педагогічних умов.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури надав можливість встановити, що сучасною теорією та практикою вищої педагогічної освіти накопичено певний досвід, який охоплює різні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутніх судноводіїв. Проблема професійної підготовки майбутніх судноводіїв досить ґрунтовно досліджена на рівні загальних положень педагогіки, психології і дидактики. Вивчено такі питання: процес алгоритмічної підготовки судноводіїв з системою візуальної підтримки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища (С. Волошинов), реалізація андрогогічного підходу в підготовці морських фахівців (М. Кулакова), формування професійної компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін (І. Сокол), формування технічної компетентності судноводіїв (М. Мусоріна), формування іншомовної компетентності та готовності до спілкування (С. Барсук, В. Чернікова), формування соціокультурної компетентності (Л. Липшиць), підготовка до професійно-орієнтованого спілкування (В. Смелікова). Але поза увагою дослідників залишилось формування професійної компетентності судноводіння симуляційними технологіями віртуальної реальності. Як свідчить практика, симулятори широко використовуються в практиці підготовки спеціалістів, діяльність яких буде пов'язана з управлінням системами. Проте в практику вищої морської освіти ці технології впроваджуються дуже повільно у зв'язку із великою складністю та дорожнечою. Існує ще одна проблема постійного оновлення програмного забезпечення, еволюції тренажерів, розвитку технологій візуалізації, і все це потребує постійної актуалізації принципів, методів, підходів до формування навчальних програм, оновлення теоретичних знань. Використання симуляційних технологій віртуальної реальності, їх роль та місце в освітньому процесі є новими для викладачів та потребують методологічного обґрунтування та усвідомлення. Через це визначення педагогічних умов доцільного використання таких систем, кращих шляхів організації роботи з ними має значний інтерес.

Мета статті – виявлення педагогічних умов формування

професійної компетентності судноводіння майбутніх судноводіїв засобами симуляційних технологій віртуальної реальності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, практичного досвіду свідчить, що ефективність діяльності залежить від певних умов реалізації сукупності всіх процесів. Оскільки формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах відбувається під час освітнього процесу, серед умов ми обрали саме педагогічні.

Визначаючи педагогічні умови формування професійної компетентності судноводіння, ми враховували, що специфіка цього процесу детермінована змістом професійної підготовки майбутнього судноводія, а також особливостями цифровізації сучасної вищої школи, впровадження компетентнісного підходу тощо. За результатами дослідження нами було визначено низку педагогічних умов формування професійної компетентності судноводіння майбутнього судноводія, серед яких визначили найбільш вагомі, а саме: 1) розвиток професійного мислення майбутніх судноводіїв; 2) впровадження у систему професійної підготовки майбутніх судноводіїв засобів "Віртуально-реального судна"; 3) розвиток цифрової компетентності викладачів.

Розглянемо першу умову — *розвиток професійного мислення майбутніх судноводіїв*. З упровадженням компетентнісного підходу в систему підготовки морських фахівців стає необхідним розуміння механізмів формування професійного мислення, тому що психологічна готовність до професії виникає усвідомлено за умови його сформованості.

Дослідники педагогіки вищої школи визначають, що поняття "професійне мислення" використовується, коли підкреслюють високий кваліфікаційний рівень спеціаліста (якісний аспект мислення) як особливість мислення, обумовлена характером професійної діяльності (предметний аспект), але найчастіше це поняття вживається в двох смислах одночасно (Педагогика и психология высшей школы, 2002:310). Є. Лопанова під професійним мисленням розуміє особливості мислення спеціаліста, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності (Лопанова, 2008: с.382). Професійне мислення визначають як характеристику якості, рівень вдосконалення мислення, його особливостей, обумовлених характером професійної діяльності. (Шайда, 2016:252) О. Панченко доводить, що професійне мислення визначає конкурентоспроможність фахівця і є системоутворювальним компонентом його професійної компетентності; сукупність послідовних мисленневих дій фахівця, спрямованих на вирішення проблем його професійної діяльності із участю духовності та рефлексії (Панченко, 2014:164)

Ми будемо розуміти професійне мислення судноводія як вищу форму активного суб'єктивного відображення об'єктивної професійної реальності, включаючи усвідомлення своєї професійної функції та комплексу нормативно-правових вимог, що є підґрунтям виконання

професійних обов'язків на високому рівні, ефективне вирішення професійних завдань, забезпечення високого професійного рівня фахівця. Ми пропонуємо реалізацію першої умови через створення інноваційного інформаційного середовища, що має на меті мотивування морських фахівців і включає постійне оновлення теоретичних знань згідно вимог міжнародних стандартів, використання системи професійних завдань.

Починаючи з засвоєння академічних знань під час традиційних аудиторних занять, створюються умови для формування цілісного уявлення про майбутню професію. Так, розроблені компетентнісні моделі та структурно-логічні схеми підготовки морських фахівців усіх спеціальностей і рівнів з урахуванням міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін різних циклів та відповідні методології їх формування. З урахуванням передового досвіду та з метою повного дотримання вимог міжнародної морської освіти, провідних світових судноплавних та круїнгових компаній роботодавців програми навчальних дисциплін постійно й ретельно вдосконалюються, змінюються та доповнюються провідними викладачами академії на основі результатів звітів з плавальної практики, змін нормативних документів, появою нової сучасної техніки та програмного забезпечення.

Перехід від пасивного навчання, що містить переважно пояснювально-ілюстративні, інформаційні методи, до можливості самостійно обирати форми засвоєння інформації, темп навчання, планувати самостійну діяльність при вирішенні професійних завдань, розвивати здатність до спільної продуктивної професійно-пізнавальної діяльності надає можливість створення індивідуальної освітньої траєкторії за допомогою сучасних цифрових засобів на платформі LMS Moodle (Юрженко, 2018). Розвиток професійного мислення майбутнього судноводія в системі змішаного навчання розвивається за допомогою чіткої системи цілей курсу відповідно до таксономії Блума, використання репозитарію компетентностей, системи адаптивного тестування та підбору професійних завдань, які пов'язані не тільки з теоретичним засвоєнням знань, а й з глибоким розумінням використання їх на практиці.

Логічним продовженням побудови розвитку професійного мислення є друга умова – впровадження в систему професійної підготовки майбутніх судноводіїв засобів “Віртуально-реального судна”. Цей засіб включає в себе симулятори віртуальної реальності, які дозволяють інтерактивно взаємодіяти з програмою, відпрацьовувати рішення професійних завдань, а найголовніше надають можливість уявити судно в комплексі всіх підструктур, їх взаємодію та функціонування, задіяти образне мислення, активізувати механізми візуалізації для повного відтворення середовища, що неможливо в умовах аудиторного навчання. Проведення занять на симуляторах “Віртуально-реального судна” дозволяє за допомогою спеціальних цифрових програмних засобів здійснювати професійні дії, як розумові, так і фізичні, на основі моделювання ситуацій у супроводі оперативного моніторингового контролю досвідченого викладача-інструктора та

наданні можливості курсантам самостійно відслідковувати хід та результат своїх професійних дій. Наближення психологічного емоційного стану до умов судна забезпечує ефективний рівень формування професійної компетентності судноводіння від засвоєння теоретичних знань до певного виконання дій на тренажерах віртуальної реальності, що створюють умови професійної діяльності. Така система розвитку професійного мислення на всіх рівнях освітнього процесу дозволяє створити нерозривний зв'язок між засвоєнням теоретичних знань та практичним застосуванням у професійній діяльності та забезпечує вдосконалення рівня професіоналізму майбутніх судноводіїв.

Як видно із схеми розвитку професійного мислення майбутніх судноводіїв (рис.1), ми поділили освітній процес підготовки судноводія на умовні частини: традиційне навчання, електронне (змішане) навчання, симуляційна підготовка, практика. Зазначено, що рівень професійного мислення залежить від наявності знань, умінь, сформованості системи інтелектуальних умінь, ряду особистісних якостей, розвитку всіх складових компонентів мислення.

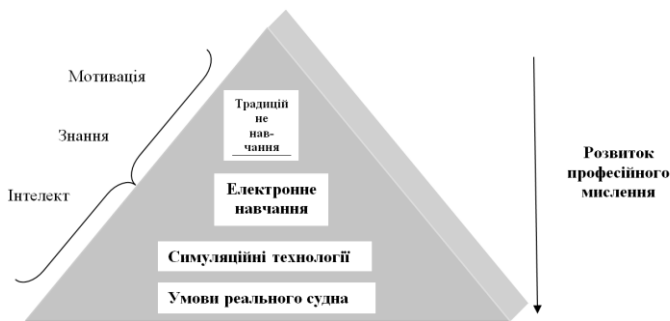


Рис.1. Розвиток професійного мислення майбутніх судноводіїв

Фігура піраміди зазначає, що найбільша вагова складова у формуванні професійного мислення належить практичній підготовці в умовах реального судна. Але, починаючи з засвоєння академічних знань під час традиційних аудиторних занять, вже створюються умови для формування цілісного уявлення про майбутню професію.

Наступною педагогічною умовою є *розвиток цифрової компетентності викладачів*. З метою підвищення рівня володіння викладачами цифровою компетентністю та навчання методиці роботи на тренажерах віртуальної реальності, опанування основами симуляційних технологій відрита науково-методична лабораторія інноваційних технологій. Сучасні дослідження зарубіжних вчених щодо впровадження симуляційних технологій у морську освіту доводять, що важливим є не тільки наявність сучасних симуляційних тренажерів, а необхідна розробка методики навчання викладачів за допомогою симуляційних технологій (Bouras, 2000 : 23); акцентується увага на зміні його ролі з відходом від

традиційної концепції викладання і переходом до більш досвідченого та кваліфікованого, який уміє організувати процес навчання та відстежувати прогрес кожного студента (Ali, 2006: 18); наголошують на впровадженні діалогічного навчання, соціальної взаємодії через систему електронного навчання, яка надає можливості розвитку мотивації, зворотнього зв'язку, чіткі вимоги та вказівки щодо проходження курсів (Khan, 2014: 55).

З метою надання теоретичної та практичної допомоги викладацькому складу щодо реалізації компетентнісного підходу розроблений та впроваджений у практику електронний курс для викладачів в LMS Moodle "Компетентнісний підхід в електронному навчанні", який містить різноманітний контент (відео, інтерактивні малюнки, скрінкасти, гейміфіковані завдання), інструменти спілкування (форуми, чати), інтерактивні лекції, завдання, репозитарій компетентностей. Усі інтерактивні елементи мають компетентнісну спрямованість: зміст завдання пов'язаний з професійним середовищем, теоретичними та методичними основами використання симуляційних технологій у процесі підготовки морських фахівців та має практико-орієнтований результат, виконання завдання базуються на навчальному матеріалі дисциплін. Використання мобільного додатка Moodle дозволяє мати доступ до матеріалів курсу в режимі офлайн, що значно полегшує та економить час викладачів.

Викладачі виконують завдання до кожного модуля, отримують відзнаки та оцінки, на своєму особистому досвіді мають можливість переконатися як відчують себе курсанти, які проходять їх курси, визначають доцільність та ефективність ресурсів системи LMS Moodle, навчаються використовувати сервіси Web 2.0. у своїй діяльності відповідно до таксономії Блума.

Висновки. Для успішного формування професійної компетентності судноводіння засобами симуляційних технологій віртуальної реальності необхідно враховувати весь комплекс педагогічних умов.

Отже, визначені нами педагогічні умови формування професійної компетентності судноводіння у майбутніх судноводіїв симуляційними технологіями віртуальної реальності в процесі підготовки надають можливість цілеспрямовано, систематично впливати на формування пріоритетних особистісно-професійних якостей майбутнього судноводія, дій, позицій, ціннісного підходу до майбутньої професійної діяльності в курсантів. Організація освітнього процесу стає підґрунтям формування майбутнього судноводія, що відповідає високому рівню професіоналізму, готового до постійної самоосвіти й самовдосконалення, та відповідає визначеним вимогам роботодавців.

Перспективи подальших пошуків у напрямі досліджень. Упровадження педагогічних умов необхідне для взаємодії всіх компонентів моделі процесу формування професійних компетентностей з метою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх судноводіїв. Їх ефективність буде перевірено під час проведення дослідно-експериментального навчання.

Література

1. Лопанова Е. В. Развитие профессионального мышления педагога в процессе повышения квалификации / Е.В.Лопанова// Сибирский педагогический журнал. – 2008.-№ 1. – С. 382-392.
2. Панченко О. І. Сутнісний зміст дефініції "професійне мислення" особистості в психолого-педагогічній літературі / О. І. Панченко // [Проблеми інженерно-педагогічної освіти](#). – 2014. – № 44. – С. 160-165. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2014_44_26
3. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / [Духавнева А. В., Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. и др.]; под ред. М.В. Буланова-Топоркова Ростов н/Д: Феникс, 2002. —544 с.
4. Шайда А. Г. Становление профессионального мышления будущих специалистов/ А. Г. Шайда. // *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*. – 2016. – №8. – С. 249–262.
5. Ali, Asghar, Role and importance of the simulator instructor World Maritime University Dissertations, 2006. – 282.
6. Bouras, Djelloul, An investigation into the feasibility of introducing a marine engine simulator into the Algerian MET [Maritime Education and Training] system, World Maritime University Dissertations, 2000. – 76.
7. Khan, Rani Unnab Aziz, The influence of educational technology on affective education in maritime education and training (MET), World Maritime University Dissertations, 2014. – 456 p.
8. Yurzhenko A., Sherman M., and Popova H. Interactive course "Maritime English" in the professional training of future: *kollektivnaya monografiya [Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine]*, (pp.603-620). In A. Jankovska, (Ed.), Riga: Baltija Publishing, 2018.

References

1. Lopanova E. V. (2008). Razvitiye professionalnogo myshleniya pedagoga v protsesse povysheniya kvalifikatsii [The development of professional thinking of the teacher in the process of competence development], *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 1, 382-392 [in Russian].
2. Panchenko O. I. (2014). Sutnisnyi zmist definitsii "profesiine myslennia" osobystosti v psykhologo-pedahohichnii literature [The essential content of the definition „professional thinking” of a person in psychological and pedagogical literature]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. – Problems of engineer-pedagogical education*, 44, 160-165. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2014_44_26 [in Ukraine].
3. M.V. Bulanova-Toporkova (Eds). (2002). *Pedagogika i psihologiya vyisshy shkoly: Uchebnoe posobie [Pedagogy and psychology of higher education: [study letter](#)]* Rostov n/D: Feniks [in Russian].
4. Shayda A. G. (2016) Stanovlenie professionalnogo myshleniya buduschih spetsialistov [Formayion of professional thinking of future specialists]. – *Nauchnyie vuzyi v Katovitse. – Scientific Works of the Higher Technical School in Katowice*, 8, 249-262 [in Russian].
5. Ali, Asghar, Role and importance of the simulator instructor World Maritime University Dissertations, 2006. – 282.
6. Bouras, Djelloul, An investigation into the feasibility of introducing a marine engine simulator into the Algerian MET [Maritime Education and Training] system, World Maritime University Dissertations, 2000. – 76.

АНОТАЦІЯ

На сучасному етапі розвитку України постала необхідність змін в організації процесу підготовки майбутніх морських спеціалістів з урахуванням розвитку цифрового суспільства, появою нової сучасної техніки та технологій. У цьому зв'язку є актуальним дослідити питання формування професійної компетентності в майбутніх судноводіїв засобами симуляційних технологій віртуальної реальності. Представлена стаття присвячена аналізу й узагальненню наукової інформації щодо формування професійних компетентностей майбутніх судноводіїв, розглянуто комплекс педагогічних умов щодо формування їх професійної компетентності засобами симуляційних технологій віртуальної реальності. Автор наводить обґрунтування специфіки таких педагогічних умов: розвиток професійного мислення майбутніх судноводіїв; запровадження в систему професійної підготовки майбутніх судноводіїв засобів "Віртуально-реального судна"; розвиток цифрової компетентності викладачів. Виокремлено й охарактеризовано комплекс методів і форм, які є ефективними під час запровадження педагогічних умов професійної компетентності майбутніх судноводіїв. У статті представлені методи та форми забезпечення педагогічних умов для забезпечення високого рівня професійної компетентності майбутніх судноводіїв. Продемонстровано значущість професійної підготовки майбутніх судноводіїв, розкрито дидактичну потужність провідних принципів та засобів компетентнісного підходу щодо її організації та оцінки якості прикінцевих результатів. Виділені педагогічні умови пройшли апробацію в освітньому процесі Херсонської державної морської академії. Упровадження педагогічних умов необхідне для взаємодії всіх компонентів моделі процесу формування професійної компетентності судноводіння з метою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх судноводіїв. Їх ефективність буде перевірено під час проведення дослідно-експериментального навчання в подальших дослідженнях.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна компетентність судноводіння, майбутні судноводії.

УДК [378.147:332.2]:378.4(438)
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-321-329

**Using the mobile technologies in the process of training
specialists of specialty 193 “Geodesy and land management”**

**Використання мобільних технологій у процесі навчання фахівців
спеціальності 193 “Геодезія та землеустрій”**

Nelja Rusina,

Candidate of Pedagogical Sciences,
lecturer

<https://orcid.org/0000-0001-5826-8788>

RusinaN@i.ua

Separated subdivision of NULES of
Ukraine “Rivne college”

✉ 44 Коперника St,
Rivne, 33000

Неля Русіна,

кандидат педагогічних наук,
викладач

ВСП “Рівненський коледж НУБіП
України”,

✉ вул Коперніка, 44, м. Рівне,
33000

Original manuscript received March 17, 2019

Revised manuscript accepted April 04, 2019

ABSTRACT

The research is devoted to the problems of interactive learning as a special form of cognitive activity organization, which has very specific and predictable goals. It is noted that the characteristic feature of the last decade was active using of mobile communications means and various electronic devices. The modern mobile phone has capabilities that are not inferior to entry level PCs, and in some cases – and medium power. In particular this applies to smart phones and personal communicators (pocket personal computers with means of communication). In this regard, the use of mobile learning technologies in the educational process of training specialists in geodesy and land management needs to be generalized and systematized. The purpose of the article was to analyze the main possibilities of implementation mobile technologies in higher education, as well as the experience of their using in the training process of specialists in the field of geodesy and land management. The essence of mobile learning is presented as an interactive technology on the basis of which the higher education institutions create new learning environment where students can access educational materials at anytime and anywhere, making the learning process more attractive, democratic, comfortable and stimulates the student to self-education and lifelong learning. The technology of creation of interactive learning game with the help of free Kahoot online service is analyzed. It is noted that the possibility of mobile learning services expand the range of active learning methods and increase interactivity in studying and consolidating the educational material of land management disciplines. Implementation of online services and organization the current testing on their basis have positive affect on the study of disciplines in the professional cycle. Particular attention is paid to positive motivation in education and interest of students in the discipline, willingness to use modern information and communication technology and mobile tools for learning.

Key words: *Interactive learning, mobile tools, mobile learning, Google Forms mobile apps, Survey Monkey, Kahoot, Socrative, Plickers.*

Вступ. Стратегія пріоритетного розвитку системи освіти передбачає заходи з розробки і реалізації інформаційних освітніх технологій і методів навчання, зокрема дистанційних; науково-дослідної і науково-технічної діяльності в системі освіти, інтеграції науки і освіти; організації виробництва навчального і наукового устаткування, приладів і засобів навчання різного призначення тощо (Байраківський, 2006).

При цьому основні методичні інновації пов'язані із застосуванням активних або інтерактивних методик навчання. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона має на увазі цілком конкретні й прогнозовані цілі, одна з яких – створення комфортних умов навчання такими, за яких студент відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам освітній процес. Суть інтерактивного навчання полягає в такій його організації, за якої практично всі студенти виявляються залученими до пізнавальної діяльності; вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають (Прокопенко). Зазначимо, інтерактивні методи навчання, що базуються на ІКТ, спонукають студентів до пошукової, творчої діяльності, сприяють розвитку їхньої особистості, професійному становленню, створюють умови для формування якостей, які необхідні для взаємодії в сучасному суспільстві та майбутній трудовій діяльності.

Увагу сучасних дослідників привертають різні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Так, проблемам використання ІКТ з метою підвищення ефективності самостійної роботи присвячено дослідження Н. Бойко та А. Байраківського, які зазначають, що це сприяє повнішому оволодінню системою знань та вмінь, розвиває творчу спрямованість пізнавальної діяльності, допомагає формуванню відповідних професійних і особистісних якостей (Байраківський, 2006).

Т. Поведа зазначає роль застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті (Поведа, 2014): суттєво прискорює передавання знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої; дозволяють успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, соціальних змін. Це дає кожній людині можливість одержувати необхідні знання як сьогодні, так і в постіндустріальному суспільстві; активне й ефективне впровадження цих технологій в освіту є важливим чинником створення нової системи освіти.

Характерною рисою останнього десятиріччя стало активне використання засобів мобільного зв'язку та різноманітних електронних пристроїв. Сучасний мобільний телефон має можливість, що не поступаються комп'ютерам початкового рівня, а в деяких випадках – і середньої потужності. У першу чергу, це стосується смартфонів та персональних комунікаторів (КПК із засобами зв'язку). Поширеність серед користувачів мобільного зв'язку смартфонів та персональних комунікаторів, на думку відповідних фахівців, складає біля 10%, і має

чітку тенденцію до зростання (Шокалюк).

Тому використання мобільних технологій відкриває нові можливості для навчання, особливо для тих, хто живе ізольовано або у віддалених від освітніх центрів місцях, постійно подорожує і стикається з труднощами в межах традиційного навчання (Триус, 2012). У зв'язку з цим питання використання технологій мобільного навчання в освітньому процесі підготовки фахівців геодезії та землеустрою потребують узагальнення та систематизації.

Мета статті – проаналізувати основні можливості впровадження мобільних технологій у вищій школі, а також досвід їх використання в освітньому процесі підготовки фахівців галузі геодезії та землеустрою.

Методи та методики дослідження. Для реалізації мети використовувався комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема: системний, структурно-функціональний, аналітичний. Методологічною основою дослідження слугували провідні положення теорії пізнання, загальнонаукові підходи і принципи.

Результати та дискусії. Мобільне навчання відбувається на основі сучасних педагогічних, інформаційних і телекомунікаційних технологій та дозволяє створити відкрите інформаційне середовище. Розвиток системи мобільного навчання варто розглядати в контексті єдиного національного освітньо-наукового інформаційного простору, що дозволить приєднатися Україні до Європейських освітньо-наукових комп'ютерних мереж та інформаційних ресурсів.

Термін “мобільне навчання” відноситься до використання пристроїв, таких, як мобільні телефони, ноутбуки, планшети тощо. Існує декілька визначень терміна “мобільне навчання”: це передача знань на мобільний пристрій із використанням мобільних технологій, тобто головним є можливість виходу в Інтернет (Байраківський, 2006); це технології, які дозволяють організувати процес навчання за допомогою пристроїв мобільного зв'язку, наприклад, мобільних телефонів, тобто вихід в Інтернет не є ключовим (Іщенко, 2005); це процес навчання, який є різновидом дистанційного навчання, для реалізації якого знання передаються на персональні пристрої студентів (Бугайчук, 2008); це нова освітня парадигма, на основі якої виникає нове навчальне середовище, де студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та будь-де, що робить сам освітній процес всеосяжним і мотивує студентів спеціальностей до навчання протягом життя (Демкин, 2003).

Упровадження мобільного навчання передбачає застосування мобільних пристроїв у підготовці фахівців, серед яких (Карполенкова, 2012):

- мобільні телефони в якості фото- чи відеокамери для фотографування навчальних матеріалів, записів лекцій із фахових дисциплін на відео, диктофон для встановлення алгоритмів та способів розв'язування практичних завдань;

- sms-розсилка як швидкий та простий спосіб повідомлення про термінові зміни, наприклад, щодо домашнього завдання чи заміни, спосіб

підказок формул для геодезичних розрахунків;

- доступ до Інтернету через веб-браузер для перегляду відео пояснень щодо вирішення правових задач на YouTube;

- використання електронної пошти для спілкування й обміну інформацією у сфері геодезії та землеустрою щодо вирішення практичних завдань;

- Skype, чат-конференції як спосіб соціальної інтеграції та взаємодії між викладачем та студентами землевпорядних спеціальностей;

- прикладні програми для виконання геодезичних розрахунків.

На сьогодні існує досить велика кількість мобільних додатків, орієнтованих на різний тип пристроїв та їх програмне забезпечення. Найбільш поширеними мобільними додатками, платформами та ресурсами є: Google Forms, Survey Monkey, Kahoot, Socrative, Plickers та багато інших. Означені програми можуть працювати в різних операційних системах (Windows, Linux, Android), що забезпечує можливість для студента відповідати на контрольні запитання або проходити тест із власного мобільного пристрою, а не стаціонарного комп'ютера закладу освіти.

Google Forms – програма із побудови великих за обсягом тестів із запитаннями різних типів і може застосовуватись для роботи з групою в аудиторії, а також для дистанційного опитування протягом тривалого часу. Обидва варіанти передбачають відповіді здобувачів освіти з власних мобільних пристроїв.

Kahoot, Socrative та Plickers орієнтовані на швидку обробку результатів тестування чи опитування. Це особливо важливо під час використання викладачем орієнтувальної функції перевірки знань на аудиторних заняттях.

Безкоштовний онлайн-сервіс Kahoot – програма зі створення інтерактивних навчальних ігор: вікторин, обговорень, опитувань. Такі форми роботи застосовують у навчанні для перевірки знань студентів, а також для різних форм наукової, методичної та організаційної роботи. Участь в іграх, створених за допомогою сервісу, сприяє спілкуванню та співпраці в студентському колективі, підвищує рівень обізнаності з інформаційно-комунікаційними технологіями, стимулює критичне мислення.

Сервіс пропонує чотири форми гри (рис. 1).



Рис. 1. Інтерфейс КАНОТ “Вибір форми гри”

Вибір форми забезпечує мета створення гри, зокрема: визначити рівень ознайомленості учасників із тією чи іншою темою або рівень її розуміння – вікторина (Quiz); влаштувати дискусію щодо певного питання, презентувати ідею й отримати про неї “зворотній зв’язок” – обговорення (Discussion); зібрати думки, погляди учасників на ту чи іншу проблему – опитування (Survey); створити гру із завданнями на визначення послідовності – дослідження (Jumble).

Для роботи студентів з цією платформою викладач спочатку створює та налаштовує тест (рис. 2, 3). Гра розпочинається, коли студенти вводять на своїх пристроях (планшеті, смартфоні, десктопі, ноутбучі) згенерований системою код та власне ім’я. Онлайн-сервіс Kahoot працює в браузері, доступний для всіх пристроїв, які можна підключити до мережі Internet.



Рис. 2. Вікно вікторини

Система не потребує встановлення додатків на телефони – вона адаптована до мобільних пристроїв. Результати тестувань зберігаються у вигляді списку в таблиці MS Excel. Отже, викладач має можливість проводити моніторинг знань студентів.

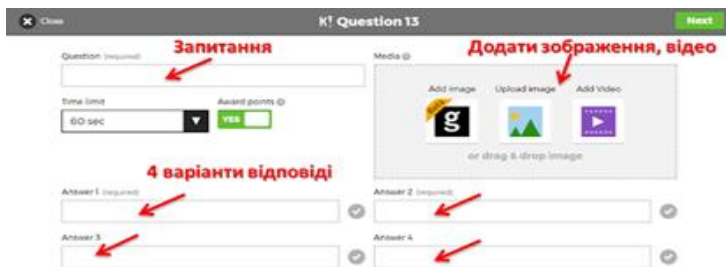
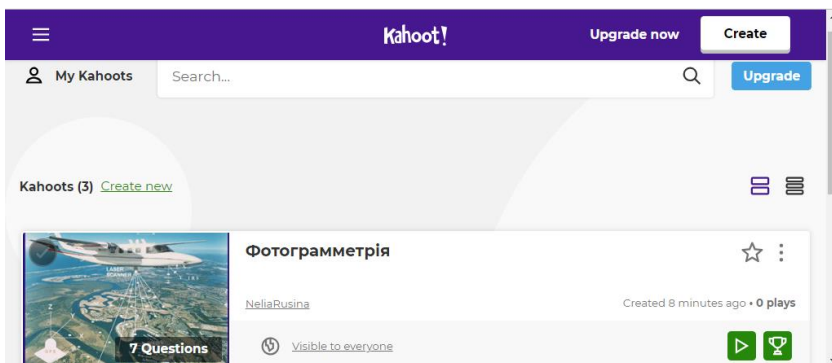


Рис. 3. Вікно вікторини “Додання інформації”

Безумовною перевагою цього сервісу є система готових ігор, розроблених іншими користувачами сервісу. Тобто можна скористатися вправами, створеними самостійно або ж скопіювати завдання інших розробників (тести можна повторювати повністю чи змінювати якусь їх частину) (рис. 4).

Висновки. Таким чином, можливості сервісів мобільного навчання розширюють спектр активних методів та підвищують інтерактивність при вивченні та закріпленні навчального матеріалу землевпорядних дисциплін. Відповідно, впровадження онлайн-сервісів та організації на їх основі поточного тестування позитивно впливають на засвоєння дисциплін професійного циклу. Особливо відмічається позитивна мотивація в навчанні та зацікавленість студентів теоретичним матеріалом, готовність використовувати сучасні ІКТ та мобільні засоби для навчання.



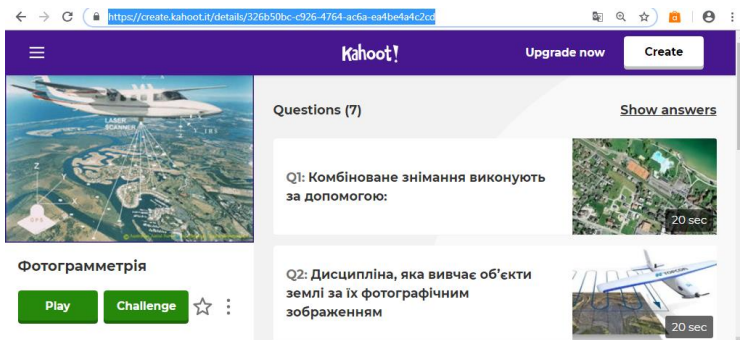


Рис. 4. Вікно “Фотограмметрії”

Перспективами подальшого дослідження є систематизація педагогічного досвіду, класифікація розробок та укладання на цих засадах технологій, які сприятимуть підвищенню ефективності підготовки фахівців галузі “Геодезії та землеустрою” в закладах вищої освіти.

Література

1. Байраківський А. І. Особливості самостійної роботи студентів в умовах запровадження комп'ютерних технологій у навчальному процесі / Байраківський А. І., Бойко Н. І. // Болонський процес: трансформація навчального процесу у технології навчання: Матеріали III міжнародної науково-методичної конференції ДУІКТ. – К., 2006. – С. 247-251.

2. Бугайчук К. Л. Мобильное обучение в высшей школе / К. Бугайчук // Мобильное обучение. – 2008. – № 2. – С. 48–49.

3. Демкин В.П. Адаптивное обучение на основе информационных технологий [В.П.Демкин , Г.В.Можаяева, А.Г.Яковлева] // Телематика-2003. Труды X Всероссийской научно методической конференции. – СПб., 2003. – Т.2. – с.400 – 401.

4. Іщенко О.А. Передумови й проблеми застосування нових інформаційних технологій при викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін / О.А. Іщенко // Коледжанин – 2002. . – №3. –С.33-34.

5. Карполенкова І. В. Дистанційне навчання : переваги та недоліки / І. В. Карполенкова // Фізика в школах України. – 2012. – № 8. – С. 14–18.

6. Поведа Т.П. Удосконалення процесу вивчення курсу “Безпеки життєдіяльності” в університеті засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Т. П. Поведа // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2014. – Вип. 20. – С. 106-108. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2014_20_36

7. Прокопенко С.В. Впровадження інтерактивних методів і прийомів навчання на уроках біології [Електронний документ] / С.В. Прокопенко. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Prokopenko.pdf

8. Триус Ю.В. Організаційні й технічні аспекти використання систем мобільного навчання [Електронний документ]/ Ю.В.Триус, В.М.Франчук, Н.П.Франчук. – Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/Nchnpu_2_2012_12_8.pdf

9. Шокалюк С.В. Мобільне навчання: завжди та всюди [Електронний документ]/ С.В.Шокалюк, О.І.Теплицький, І.О.Теплицький, С.О.Семеріков. – Режим доступу: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/0564/927>

References

1. Bairakivskiy A. I. Osoblyvosti samostiinoi roboty studentiv v umovakh zaprovadzhennia kompiuternykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi [Features of independent work of students in the conditions of introduction of computer technologies in the educational process] / Bairakivskiy A. I., Boiko N. I. // Bolonskyi protses: transformatsiia navchalnoho protsesu u tekhnolohii navchannia: Materialy III mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii DUIKT [Bologna Process: Transforming the Learning Process into Learning Technology: Materials of the III International Scientific and Methodological Conference of the DUIKT]. – K., 2006. – S. 247-251 [in Ukrainian].
2. Buhaichuk K. L. Mobilnoe obuchenie v vyshey shkole [Mobile learning in high school] / K. Buhaichuk // Mobilnoe obuchenie [Mobile learning]. – 2008. – № 2. – S. 48–49 [in Russian].
3. Demkyn V.P. Adaptivnoe obuchenie na osnove informatsionnykh tekhnologii [Adaptive learning based on information technology] / [V.P. Demkyn, H.V. Mozhaeva, A.H. Yakovleva.] // Telematika-2003. Trudy X Vserossiyskoy nauchno metodicheskoy konferentsii [Telematics 2003 Proceedings of the X All-Russian Scientific Methodical Conference]. – SPb, 2003. – V.2. – S.400 – 401 [in Russian].
4. Ishchenko O.A. Peredumovy y problemy zastosuvannia novykh informatsiynykh tekhnolohii pry vykladanni suspilno-humanitarnykh dystsyplyn [Prerequisites and problems of application of new information technologies in the teaching of social and humanitarian disciplines] / O.A. Ishchenko // Koledzhanyn [Kolejanin] – 2002. – №3. – S.33-34 [in Ukrainian].
5. Karpolenkova I. V. Dystantsiine navchannia : perevahy ta nedoliky [Distance Learning: Advantages and Disadvantages] / I. V. Karpolenkova // Fyzyka v shkolakh Ukrainy [Physics in schools of Ukraine]. – 2012. – № 8. – S. 14–18 [in Ukrainian].
6. Poveda T.P. Udoskonalennia protsesu vyvchennia kursu «Bezpeky zhyttiediialnosti» v universyteti zasobamy informatsiino-komunikatsiynykh tekhnolohii [Improving the process of studying the course "Safety of Life" at the University by means of information and communication technologies] / T. P. Poveda // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Seriya : Pedahohichna [Collection of scientific works of the Kamyants-Podilsky National University. Ivan Ogienko Series: Pedagogical]. – 2014. – Vyp. 20. – S. 106-108. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2014_20_36 [in Ukrainian].
7. Prokopenko S.V. Vprovadzhennia interaktyvnykh metodiv i pryiomiv navchannia na urokakh biolohii [Implementation of interactive methods and methods of training in the lessons of biology] [Elektronnyi dokument] / S.V. Prokopenko. – Rezhym dostupu: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_qurnal/pages/vyp14/Prokopenko.pdf [in Ukrainian].
8. Tryus Yu.V. Orhanizatsiini y tekhnichni aspekty vykorystannia system mobilnoho navchannia [Organizational and technical aspects of the use of mobile education systems] [Elektronnyi dokument] / Yu.V. Tryus, V.M. Franchuk, N.P. Franchuk. – Rezhym dostupu: file:///C:/Users/User/Downloads/Nchnpu_2_2012_12_8.pdf [in Ukrainian].
9. Shokaliuk S.V. Mobilne navchannia: zavzhdy ta vsiudy [Mobile learning: always and everywhere] [Elektronnyi dokument] / S.V. Shokaliuk, O.I. Teplytskyi, I.O. Teplytskyi, S.O. Semerikov. – Rezhym dostupu: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/0564/927> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена питанням інтерактивного навчання як спеціальній формі організації пізнавальної діяльності, яка має цілком конкретні й прогнозовані цілі. Зазначено, що характерною рисою останнього десятиріччя

стало активне використання засобів мобільного зв'язку та різноманітних електронних пристроїв. Сучасний мобільний телефон має можливості, що не поступаються комп'ютерам початкового рівня, а в деяких випадках – і середньої потужності. У першу чергу, це стосується смартфонів та персональних комунікаторів (КПК із засобами зв'язку). У зв'язку з цим питання використання технологій мобільного зв'язку в освітньому процесі підготовки фахівців геодезії та землеустрою потребують узагальнення та систематизації. Метою статті стали питання аналізу основних можливостей упровадження мобільних технологій у вищій школі, а також досвід їх використання під час підготовки фахівців галузі геодезії та землеустрою. Представлено сутність поняття мобільного навчання як інтерактивну технологію, на основі якої у ЗВО створюють нове навчальне середовище, де студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, що робить процес навчання більш привабливим, демократичним, комфортним і стимулює студента до самоосвіти та навчання протягом усього життя. Проаналізовано технологію створення інтерактивної навчальної гри за допомогою безкоштовного онлайн-сервісу Kahoot. Відзначено, що можливості сервісів мобільного навчання розширюють спектр методів активного навчання та підвищують активність при вивченні та закріпленні навчального матеріалу землепорядних дисциплін. Упровадження онлайн-сервісів та організація на їх основі поточного тестування позитивно впливають на вивчення дисциплін професійного циклу. Особливо відмічається позитивна мотивація та зацікавленість студентів навчальною дисципліною, готовність використовувати сучасні ІКТ та мобільні засоби.

Ключові слова: Інтерактивне навчання, мобільні засоби, мобільне навчання, мобільні додатки Google Forms, Survey Monkey, Kahoot, Socrative, Plickers.

УДК 378.09.011.3-051:796]:37.014.3(477)
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-330-336

Peculiarities of the training of future Physical Culture teachers for realization of the Educational Program within the conditions of New Ukrainian School

Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації освітньої програми в умовах Нової української школи

Natalia Samsutina,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Наталія Самсутіна,
кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0001-8432-080X>
nmsam@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*
✉ 4 Schmidta St.,
Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100

*Бердянський державний
педагогічний університет*
✉ вул. Шмідта, 4
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100

*Original manuscript received January 17, 2019
Revised manuscript accepted April 16, 2019*

ABSTRACT

In the article there have been determined peculiarities of the Typical educational program for the establishments of general secondary schools, particularly, the field of the Physical culture; it's goal is determined, which deals with the formation of pupils' strong motivation for the Physical culture and sport and necessary vital motor skills for the saving of the own health, for the widening of the functional opportunities of the organism.

The development of the human resources that means the training of teachers is determined as the one of the prior directions of the Plan of actions, aimed on the implementation of the New Ukrainian school.

The scientific article reveals the peculiarities of the training future teachers of Physical culture for the realization educational program within the conditions of the New Ukrainian School during the process of studying such professionally oriented disciplines as "Professional activity within the sphere of the Physical education", "Professional craftsmanship"; the content of these disciplines is oriented on the formation of general and professional competencies which are necessary for the realization of the program of Physical-cultural educational field for 1-4 forms.

There are mentioned: the goal, the tasks of the studying educational disciplines, main results of the education and the content of general and professional competencies of future teachers of Physical culture according to the requirements of the educational-professional program "the Physical Culture", among these competencies there are: the ability to conduct the research, to analyze to evaluate the information which is necessary for the setting and solving of the professional tasks, using informational-communicational technologies; awareness about the peculiarities of the professional activity; general fundamentals and components of the professional craftsmanship of the Physical Culture's teacher; ability to implement modern methods and educational

technologies of teaching Physical education; to realize the objective control and the evaluation of the educational achievements; ability to form pupils' subject competencies on Physical education, medical-biological and psychological fundamentals, technologies of motor skills' development, technologies development of skills and physical qualities, sanitary-hygienic basis of activity within the sphere of Physical Education.

Key words: future teachers of Physical Education, New Ukrainian School, results of education, general and professional competencies.

Вступ. На сучасному етапі реформування освіти в Україні визначено принципово нові завдання для закладів вищої освіти щодо підготовки вчителів нової генерації. Зростають вимоги суспільства і до якості підготовки майбутніх учителів фізичної культури, здатних виконувати багатofункціональну професійну діяльність в умовах Нової української школи.

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки України, метою якої є створити школу, де буде приємно навчатись; бо вона даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті.

Одним з пріоритетних напрямків Плану дій з упровадження Нової української школи є розвиток людських ресурсів – підготовка вчителів, керівників закладів освіти та працівників органів управління освітою.

На думку В. Вітюк, “сучасний етап реформування основних напрямів педагогічної освіти зумовлює необхідність зміни змісту й структури організаційно-методичного забезпечення, пошуку інноваційних підходів, активних форм і методів навчання, спрямованих на формування творчої особистості фахівця з високим рівнем розвитку компетентності в умовах неперервної освіти” [1, с. 3].

Метою статті є визначення особливостей підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації освітньої програми в умовах Нової української школи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Відповідно до мети було визначено такі завдання дослідження: проаналізувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії; визначити особливості Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти, зокрема фізкультурної освітньої галузі; встановити **основні результати навчання та зміст загальних і фахових компетентностей майбутніх учителів фізичної культури згідно з вимогами освітньо-професійної програми “Фізична культура”**.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети і реалізації завдань були використані теоретичні методи наукового пізнання: аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури, синтез, узагальнення, особливостей підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації освітньої програми в умовах Нової української школи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Результати та дискусії. Згідно з Державним стандартом початкової освіти зміст освіти, вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти визначено за такими

освітніми галузями, як мовно-літературна (українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовна освіта), математична, природнича, технологічна, інформативна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, мистецька, фізкультурна [2].

Згідно з освітньою програмою фізкультурної освітньої галузі, яку створено на основі Державного стандарту початкової освіти авторським колективом під керівництвом Р. Шияна, метою цієї галузі для загальної середньої освіти є формування в учня/учениці стійкої мотивації до занять фізичною культурою і спортом та життєво необхідних рухових умінь і навичок для збереження власного здоров'я, розширення функціональних можливостей організму [4].

Відповідно до окресленої мети головними завданнями фізкультурної освітньої галузі в початковій школі є: розширення рухового досвіду, вдосконалення навичок життєво необхідних рухових умінь та навичок, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності; розширення функціональних можливостей організму через цілеспрямований розвиток фізичних якостей і природних здібностей; збереження та зміцнення здоров'я школярів; формування загальних уявлень про фізичну культуру, її значення в житті людини, збереженні та зміцненні здоров'я; формування основ здорового способу життя і створення умов для покращення фізичного й психоемоційного стану; формування практичних навичок щодо самостійних занять фізичними вправами та проведення активного відпочинку; розвиток комунікативних умінь під час занять фізичною культурою; формування морально-вольових якостей та позитивного ставлення до занять фізичною культурою і спортом; усвідомлення ролі занять спортом і Олімпійського руху для формування самоповаги, впевненості в собі, прагнення досягати успіху, дотримуючись принципів чесної гри; збільшення обсягу рухової активності, яка приносить радість дитині; формування творчих здібностей засобами фізичної культури.

Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури полягають у формуванні загальних та фахових компетентностей, необхідних для реалізації Освітньої програми фізкультурної освітньої галузі для 1-4 класів, яка охоплює такі змістові лінії: "Базова рухова активність", "Ігрова та змагальна діяльність учнів (рухливі ігри та естафети)", "Турбота про стан здоров'я та безпеку".

Змістова лінія "Базова рухова активність" охоплює такі види діяльності, які спрямовані на формування життєво необхідних рухових умінь і навичок.

Змістова лінія "Ігрова та змагальна діяльність учнів (рухливі ігри та естафети)" пов'язана з опануванням рухливих ігор та естафет, що задовольняє потребу в руховій активності та сприяє формуванню комунікативних здібностей.

Змістова лінія "Турбота про стан здоров'я та безпеку" спрямована на формування свідомого ставлення до власного здоров'я та вмінь

безпечної поведінки в процесі фізкультурної діяльності.

Предметом навчання в початковій школі в галузі фізичного виховання є рухова активність із загальноосвітньою спрямованістю.

Нові підходи до змісту занять фізичною культурою повинні орієнтувати вчителів не тільки на фізичну підготовленість, а й на розвиток особистості, індивідуальне сприймання навчального матеріалу. Розв'язання цих завдань допускає відхід від жорсткої регламентації занять, підвищення їхньої емоційної насиченості, максимальної різноманітності форм, методів та засобів фізичного виховання, широкого використання інноваційних технологій фізичного виховання [4].

Серед особливостей підготовки майбутніх учителів фізичної культури є вивчення таких навчальних дисциплін освітньо-професійної програми “Фізична культура”, як “Професійна діяльність у сфері фізичного виховання”, “Професійна майстерність” тощо.

Навчальна дисципліна “Професійна діяльність у сфері фізичного виховання” є обов'язковою і входить до циклу загальної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Фізична культура).

Так, метою викладання навчальної дисципліни “Професійна діяльність у сфері фізичного виховання” передбачено визначити соціальну значущість професійної діяльності в галузі фізичної культури, вказуючи місце і функції фізичної культури та спорту в суспільстві; програмно-нормативні засади розвитку галузі фізичної культури; з'ясувати основні характеристики системи вищої освіти та кадрового забезпечення сфери фізичного виховання.

Завданнями навчальної дисципліни “Професійна діяльність у сфері фізичного виховання” є формування в майбутніх учителів фізичної культури певної системи знань про професійну діяльність та основні її функції. Студенти під час вивчення навчальної дисципліни знайомляться з системою вищої освіти в Україні, з особливостями здобуття фахової освіти та конкретними умовами навчання в обраному закладі вищої освіти. Вже в перші місяці навчання студенти мають оволодіти новими для них формами навчання та контролю, зрозуміти зміст і механізм реалізації своїх прав та обов'язків.

Основними результатами навчання згідно з вимогами освітньо-професійної програми “Фізична культура” є оволодіння здобувачами вищої освіти загальними компетентностями, які включають здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології; знаннями про основні теоретичні положення в галузі фізичної культури; біологічні, соціальні, психологічні, духовні фактори, що обумовлюють значущість професії фахівця у сфері фізичного виховання; здатностями вчитися впродовж життя і вдосконалювати з високим рівнем автономності набуту під час навчання кваліфікацію; уміннями використовувати отримані теоретичні знання на практиці; здійснювати пошук, обробку та аналізу інформації з різних джерел, вчитися і оволодівати сучасними знаннями

для їх подальшої реалізації в практиці.

У процесі вивчення навчальної дисципліни “Професійна діяльність у сфері фізичного виховання”, окрім загальних компетентностей, серед **результатів навчання є** фахові, які передбачають здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології, необхідної для постановки і вирішення професійних завдань, професійного та особистісного розвитку; здатність до організаційної роботи у сфері фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах освіти.

Набуття фахових компетентностей передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями про основи розвитку сфери фізичного виховання; систему освіти у сфері фізичного виховання; характеристику професійної діяльності учителя фізичної культури та вміннями забезпечувати якісне виконання завдань професійної діяльності на основі інструкцій, методичних рекомендацій, встановлених норм, нормативів, технічних умов тощо; оволодівати базовими і новими видами фізкультурної діяльності.

Згідно освітньо-професійної програми “Фізична культура”, навчальна дисципліна “Професійна майстерність” є обов’язковою і входить до циклу професійної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Фізична культура).

Метою викладання навчальної дисципліни “Професійна майстерність” є ознайомлення здобувачів вищої освіти з психолого-педагогічними аспектами діяльності вчителя фізичної культури, умовами, засобами і технологіями формування професійної майстерності.

Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни “Професійна майстерність” є формування системи психолого-педагогічних знань про професійно-педагогічну діяльність учителя фізичної культури; сучасні психолого-педагогічні теорії і їх використання в розробці технологій навчання, виховання, розвиток; формування уміння самопізнання себе як особи, уміння колективної творчої діяльності, уміння аналізувати причини досягнень і невдач, намічати напрями самоудосконалення; створення уявлення про майстерність педагога як вищий рівень професіоналізму, способи виявлення цього рівня і технології саморозвитку для досягнення вершин професіоналізму в педагогічній діяльності; ознайомлення з сучасними підходами і технологіями організації навчальної, виховної, розвивальної діяльності і визначення її ефективності [3].

Основними результатами навчання згідно з вимогами освітньо-професійної програми є оволодіння здобувачами вищої освіти загальними компетентностями, які включають здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук та педагогіки, фізичного виховання і спорту, фізіології, біомеханіки, морфології і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації освітнього процесу в основній (базовій) середній школі.

Набуття загальних компетентностей передбачає оволодіння знаннями про основи етичних і правових норм, що регулюють відносини між людьми, суспільством і довкіллям; нормативних і правових документів у сфері збереження та зміцнення здоров'я людини; уміннями використовувати отримані теоретичні знання на практиці.

Серед фахових компетентностей основними є здатність формувати в учнів предметні компетентності з фізичного виховання, медико-біологічних та психологічних основ і технологій розвитку рухових умінь і навичок та фізичних якостей, санітарно-гігієнічних основ діяльності у сфері фізичної культури; здатність застосовувати сучасні методи й освітні технології навчання у фізичному вихованні; здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з фізичного виховання.

Набуття фахових компетентностей передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями про загальні основи та складові професійної майстерності учителя фізичної культури; основи педагогічного такту та стилі діяльності вчителів фізичної культури; складові педагогічної техніки вчителя та засоби комунікативного впливу вчителя фізичної культури; основи моніторингу педагогічної майстерності; критерії ефективності педагогічної діяльності; сучасні підходи до оцінювання учнів на уроках фізичної культури; уміннями здійснювати пошук літературних джерел; визначати зміст і завдання занять з урахуванням фізичної підготовленості індивідуальних психофізичних особливостей учнів; вдосконалювати систему масового залучення учнів до занять фізичною культурою; проводити спільно з медичними працівниками контроль за станом здоров'я дітей і дозуванням фізичного навантаження; проводити консультації для батьків, вчителів, вихователів груп продовженого дня з методики фізичного виховання дітей; удосконалювати форми залучення школярів до регулярних та повноцінних занять фізичною культурою; спрямовувати свою діяльність на виховання в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я, формування звичок здорового способу життя та здійснювати моніторинг за результатами навчання учнів.

Висновки. У результаті дослідження визначено особливості фізкультурної освітньої галузі Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти та особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації освітньої програми в умовах Нової української школи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін, зміст яких сприяє формуванню загальних і фахових компетентностей здобувачів вищої освіти згідно з вимогами освітньо-професійної програми "Фізична культура".

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в розробці методичного забезпечення для підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в умовах Нової української школи.

Література

1. Віток В.В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції "Нова українська школа" / В.В. Віток // Педагогічний пошук. – 2017. – № 2 (94). – С. 3-6.

2. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua>

3. Професійна майстерність вчителя фізичної культури : навчально-методичний посібник / О.М. Литвиненко. – Миколаїв, МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2014. – 161 с.

4. Типова освітня програма початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua>

References

1. Vitiuk V.V. Hotovnist pedahohiv do zmin v umovakh realizatsii Kontseptsii "Nova ukrainska shkola" / V.V. Vitiuk // Pedahohichni poshuk. – 2017. – № 2 (94). – S. 3-6.

2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua>

3. Profesiina maisternist vchytelia fizychnoi kultury : navchalno-metodychnyi posibnyk / O.M. Lytvynenko. – Mykolaiv, MNU im. V.O. Sukhomlynsko, 2014. – 161 s.

4. Typova osvitnia prohrama pochatkovoї osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua>

АНОТАЦІЯ

У статті визначено особливості Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти, зокрема фізкультурної освітньої галузі; визначено її мету, яка полягає у формуванні в учнів стійкої мотивації до занять фізичною культурою і спортом та життєво необхідних рухових умінь і навичок для збереження власного здоров'я, розширення функціональних можливостей організму.

Одним з пріоритетних напрямків Плану дій з впровадження Нової української школи визначено розвиток людських ресурсів, що передбачає підготовку вчителів.

Наукова стаття розкриває особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації освітньої програми в умовах Нової української школи у процесі вивчення таких професійно орієнтованих дисциплін, як "Професійна діяльність у сфері фізичного виховання", "Професійна майстерність", зміст яких спрямовано на формування загальних та фахових компетентностей, необхідних для реалізації програми фізкультурної освітньої галузі для 1-4 класів.

Окреслено мету, завдання вивчення навчальних дисциплін, основні результати навчання та зміст загальних і фахових компетентностей майбутніх учителів фізичної культури згідно з вимогами освітньо-професійної програми "Фізична культура", серед яких здатність здійснювати пошук, аналіз і оцінку інформації, необхідної для постановки і вирішення професійних завдань, у тому числі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; знання особливостей професійної діяльності; загальних основ та складових професійної майстерності учителя фізичної культури; здатність застосовувати сучасні методи й освітні технології навчання у фізичному вихованні; здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів; здатність формувати в учнів предметні компетентності з фізичного виховання, медико-біологічних та психологічних основ, технологій розвитку рухових умінь і навичок та фізичних якостей, санітарно-гігієнічних основ діяльності у сфері фізичного виховання тощо.

Ключові слова: майбутні учителі фізичної культури, Нова українська школа, результати навчання, загальні та фахові компетентності.

УДК 378.147.091.33-027.22:796

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-337-344

Forming of future physical culture teachers' professional image

Формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури

Oleksii Stasenko,

Candidate of Pedagogical Science,
Associate Professor

<http://orsid.org/0000-0001-6112-4363>

Stasenkool@i.ua

Central Ukrainian State Pedagogical
University named after
Volodymyr Vynnychenko

✉ 3 V. Permska St.,
Kropivnickiy, 25001

Олексій Стасенко,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Центральноукраїнський
державний педагогічний
університет
імені Володимира Винниченка
✉ вул. В. Пермська, 3
м. Кіровоградський, 25001

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 18, 2019

ABSTRACT

Actuality of this labour consists in that a modern teacher of physical culture must be ready to the changes that take place under act of processes of globalization in the world, apt at the systematic prosecution of itself, to permanent self-perfection and search of flexible technologies of studies, effective methods, receptions and forms of organization of pedagogical cooperation. On the modern stage for the teachers of physical culture a presence of professional image is a necessary condition that gives an opportunity to declare oneself to the students as a professional to them, and can be the means of improvement of success of educational process. A concept "professional image" is considered teacher of physical culture as an important condition of effective professional activity. Certainly and the basic components of professional image (in-professional, social-behavioral and personality) are described. Factors that form the image of future teacher of physical culture are considered and analysed. It is well-proven that process of study of pedagogical disciplines students it is necessary to develop a flair to self-regulation, culture of original appearance, culture of pedagogical communication, lexical riches of future teacher of physical culture. For the image of teacher meaningful is not only acquisition of abilities in industry of pedagogical technique but also capture other special abilities. Image of future teacher of physical culture is produced a both on the basis of his real behavior and under act of evaluation judgements and ideas about him students, colleagues and other participants of pedagogical process. Clearly certainly, that efficiency of creation and forming of professional image of students of establishments of higher pedagogical education depends on ability and ability to apply the strategies related to innovative pedagogical technologies, and can be provided with creation of necessary environment in establishment of higher education, that assists forming for the future teachers of physical motivation and interest in the increase of own professional level, opening of essence and maintenance of forming of image.

Key words: future teachers of physical culture, professional image.

Вступ. У нашій державі відбувається становлення нової освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Це призводить до змін у педагогічній теорії і практиці освітнього процесу. Перед закладами вищої освіти постають нові цілі і завдання, основним напрямом діяльності яких стає задоволення потреб особистості в знаннях, що дозволяють адаптуватися в сучасному суспільстві. А це вимагає від процесу підготовки педагогів, а саме вчителів фізичної культури, впровадження науково та методично обґрунтованої підготовки, яка полягає в розробці її теорії і практики з обов'язковим включенням технологічних й людинознавчих знань галузі педагогіки та психології, фізичного виховання й спорту, що є пріоритетними у професійній діяльності (Чепелюк, Павлів, Федак, 2013).

Формування національної системи фізичного виховання школярів потребує нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки шкільного вчителя, створення відповідного навчально-методичного забезпечення. В основі педагогічної майстерності лежать знання предмета викладання (фізична культура) та його методики, і дуже важливо, щоб кожен студент усвідомив, що найсуттєвішим у методиці є рівень його індивідуальної майстерності. Через його діяльність методика й віддзеркалюється в конкретних досягненнях учнів (Шиян, 2002).

Сьогодні, як ніколи раніше, актуалізуються питання утвердження іміджу вчителя фізичної культури, до якого держава висуває вимогу відповідальності за виховання в дітей бережливого ставлення до власного здоров'я та утвердження пріоритетів здорового способу життя. Очолити таку цілеспрямовану діяльність щодо формування в школярів здоров'язберігаючої поведінки під силу лише вчителю фізичної культури з високими професійними та особистісними якостями, тобто фахівцеві з високим професійним іміджем (Ковальчук, 2007., Попова, 2003).

Нові завдання, що стоять перед шкільною освітою в контексті формування творчої особистості, забезпечення сприятливих умов для саморозвитку кожного учня, вимагають від учителя як організатора освітнього процесу не лише найвищого рівня кваліфікації зі свого предмета, але й досконалого розвитку педагогічної майстерності, соціальної компетентності, професійної культури (Радул, Кравцов, Михайліченко, 2007).

Розширення й оновлення освітянського діапазону вимагає створення системи професійної підготовки студентів фізичного виховання та спорту, спрямованої на підвищення кваліфікації, фахової компетентності, конкурентноспроможності відповідно до зростання умов на ринку праці. Процес формування професійного іміджу вчителя фізичної культури ускладнюється тим, що в сучасних умовах його становлення здійснюється в ситуації належних соціальних, економічних змін (Іваній, 2015., Язловецький, Маркова, Язловецька, 2014).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, дає підстави стверджувати, що, незважаючи на значну кількість наукових досліджень у галузі педагогіки та психології,

в Україні бракує наукових праць, присвячених формуванню саме професійного іміджу вчителя фізичної культури. У науці малодослідженими є педагогічні аспекти визначення сукупності професійних, особистих й соціально-поведінкових якостей, які надають можливість створити позитивний образ учителя фізичної культури, спрямований на взаємодію з учнями та виховання в них інтересу до предмета.

Публічним характером учительської професії обумовлено особливі вимоги до її представників. Оскільки учитель зобов'язаний пропонувати й надавати освітні послуги, спілкуватися з різними групами населення, вести просвітницьку та пропагандистську роботу, здійснювати керівництво дитячим виховним колективом, його образ повинен бути сучасним, привабливим, таким, що викликає повагу та довіру. Має значення і зовнішній вигляд педагога, і стан його здоров'я, особистісні якості, професійна діяльність і т. п. (Довга, Черній, 2016).

Роль професійного іміджу як презентації та ствердження унікальності суб'єкта забезпечує професійну ідентифікацію й саморозвиток особистості, визначає становлення культури педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, стає однією з актуальних проблем.

Наявність професійного іміджу є необхідною умовою, яка дає змогу вчителю фізичної культури показати себе професіоналом, водночас не нівелюючи його людську індивідуальність, може бути засобом поліпшення успішності освітнього процесу та якості відносин, що складаються в системі "вчитель-учень".

Професійний імідж майбутнього учителя фізичної культури – це імідж, який він формує й відшліфовує не тільки протягом своєї професійної діяльності, а й упродовж усього життя, опираючись при цьому на отриману спеціальну підготовку в закладі вищої освіти та власний практичний досвід. Професійний імідж моделюється під впливом зовнішнього оточення, зокрема конкретного професійного середовища, у якому перебуває фахівець, і віддзеркалює результати його систематичної роботи над собою в період становлення творчої особистості (Каплінський, Асаулюк, 2017., Язловецький, Маркова, Язловецька, 2014).

З вищезазначеного слід констатувати, що саме професійний імідж виступає показником культури педагогічної діяльності, яка забезпечує ідентифікацію й саморозвиток особистості вчителя фізичної культури.

Основною метою роботи є обґрунтування процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури та визначення його складників і чинників.

Методи та методики дослідження. У роботі було застосовано переважно теоретичні методи (аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури, навчальних планів, освітньо-професійних програм та практичного досвіду з організації та методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних закладах вищої освіти).

Результати та дискусії. В останні роки нове поняття "імідж" стало надзвичайно популярним у вітчизняному лексиконі, витіснивши при

перекладі з англійської мови цілу низку його синонімів в українській і російській мовах. Причому в масовій свідомості в науковій літературі стали вже такі вирази, як “імідж ділової людини”, “імідж організації”, “професійний імідж” тощо. З’явилося безліч спеціалістів з формування будь-якого “ефективного іміджу” – іміджмейкерів. Побачили світ, хоча й в обмеженій кількості, публікації з проблеми іміджу. Заявлені нові науки, що досліджують сутність та особливості формування позитивного іміджу – іміджологія і “паблік рілейшнз”. Одночасно в цей процес усе більше стала включатися й психолого-педагогічна наука, оскільки імідж – це не що інше, як особливий психічний образ, зміст якого є суто психологічним, а формування здійснюється шляхом психолого-педагогічних закономірностей, тому що носієм іміджу є особистість (Язловецька, Шевченко, 2018).

Розгляд професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури як чинника ефективної професійної діяльності зумовлює необхідність обґрунтувати деякі теоретичні аспекти окресленої проблеми. Передусім, слід з’ясувати сутність ключових понять.

У психолого-педагогічних джерелах *імідж* (англ. *image* – образ) трактують як: уявлення про людину, що формується на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків тощо;

- образ (особи, явища, предмета), що формується цілеспрямовано і має справляти емоційно-психологічний вплив на когось з метою популяризації, реклами тощо (Ковальчук, 2007).

Структура іміджу вчителя передбачає наявність таких компонентів, а саме:

- внутрішнє “Я” (внутрішній образ учителя, що відповідає обраному фаху й виявляється в його професійній культурі та мисленні, емоційності й творчому настрої, привабливості та вишуканості, внутрішній стійкості й гідності, позиції та рівні мобілізації тощо);

- зовнішній вигляд (засвідчує ціннісні риси, які в гармонійному поєднанні з педагогічним артистизмом створюють позитивний образ учителя, сприяють формуванню гарного враження й репутації, допомагають виявити себе не тільки привабливою особистістю, але й чудовим педагогом);

- використання вербальних і невербальних засобів спілкування (жести, міміка, пантоміміка, інтонація, магія слова, темпоритм мовлення педагога, мають привертати увагу учнів до нього, викликати довіру і налаштувати їх на активну взаємодію).

Створення іміджу вчителя – довготривалий і складний процес. Його результативність залежить від передумов, специфіки та технологій формування Я-концепції особистості та інших чинників, що взаємообумовлені й взаємопов’язані. Особливого значення у формуванні іміджу вчителя слід надавати Я-концепції майбутнього педагога.

Під Я-концепцією розуміють динамічну систему уявлень людини про себе, яка охоплює як власне усвідомлення власних фізичних, інтелектуальних та інших якостей, так і самооцінку й власне сприйняття

зовнішніх чинників, що впливають на неї.

Процес формування іміджу майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення педагогічних дисциплін та під час різних видів педагогічної практики має спиратися на осмислення й усвідомлення студентами:

- “реального Я” (адекватна самооцінка майбутнім учителем себе, власних особистісних рис, поведінки, ставлення до інших тощо);
- “ідеального Я” (уявлення про те, яким має бути ідеальний учитель, які риси мають бути йому притаманні);
- “антиідеального Я” (уявлення про риси, які “працюють” не тільки проти самого вчителя, а й проти навчального предмета, який він викладає, проти школи, у якій він працює, проти учнів);
- “професійного Я” (уявлення і самооцінка власних професійних рис, мотивів і ціннісних установок, стилю організації педагогічної взаємодії тощо).

Для успішного виконання вчителем своїх основних завдань (навчати, розвивати та виховувати) потрібно, щоб він був авторитетом в очах своїх учнів. Отже, педагог повинен володіти основними компонентами професійного іміджу, а саме: фаховим, особистісним та соціально-поведінковим. Слід зазначити, що професійно-особистісні значущі властивості (якості) учителя будуть по-різному представлені залежно від того, хто їх оцінює.

Серед основних чинників, що формують імідж учителя фізичної культури, слід виділити такі:

- сам учитель, який має високу думку про значення своєї професії, захопленість нею, переконаність у її суспільній і особистій значимості, прагнення піднести її престиж;
- іміджмейкери-професіонали, які займаються створенням іміджу педагога (адміністрація школи, працівники районних та міських відділів освіти, представники місцевої влади тощо);
- засоби масової інформації (періодика, радіо, телебачення, Інтернет ресурси);
- люди, які оточують педагога (члени педагогічного колективу, учні, батьки, друзі).

Основними компонентами іміджу вчителя фізичної культури є:

1. Предметно-професійний:

- процес володіння і використання знань з педагогіки та психології, методики виховної роботи; предметів медико-біологічного циклу; теорії і методики фізичного виховання; системи міжособистісних стосунків у колективі;
- передбачення близьких і далекоглядних перспектив розв’язання педагогічних завдань;
- уміння працювати з учнями різного рівня фізичної підготовленості та фізичного розвитку.

2. Соціально-поведінковий:

- утримання стійкої позиції педагога, який розуміє значущість своєї професії, може долати труднощі заради її соціальної цінності;

- уміння підносити престиж професії;
- удосконалення своїх сильних й усунування слабких аспектів особистості, бути відкритим у пошуках новизни, створювати перспективу свого професійного розвитку;
- оптимістично підходити до людей з упевненістю, що вони можуть бути кращими.

3. Особистісний:

- відповідальність, діловитість, самокритичність, зібраність;
- доброзичливість, терплячість, готовність прийти на допомогу іншим людям;
- комунікабельність, харизматичність; чесність, повага до дітей та їх дорослого оточення, справедливість;
- зовнішня охайність.

Формування іміджу майбутнього вчителя фізичної культури відбувається поетапно під час вивчення студентами загальних засад педагогіки, психології, теорії і методики фізичного виховання, педагогіки фізичного виховання, спортивно-педагогічного вдосконалення та педагогічної практики. У процесі вивчення педагогічних дисциплін важливу увагу слід приділяти розвитку педагогічного цілепокладання, професійного мислення, педагогічної інтуїції, мистецтва педагогічної імпровізації.

Для іміджу педагога значущими є не тільки набуття вмій у галузі педагогічної техніки, а й опанування іншими спеціальними уміннями: перцептивними, рефлексивними, сугестивними, емпатійними (Язловецька, Шевченко, 2018).

Висновки. Отже, ефективність формування професійного іміджу студентів закладів вищої педагогічної освіти залежить від уміння та здатності застосовувати стратегії, пов'язані з інноваційними педагогічними технологіями, і може бути забезпечена створенням необхідного середовища в закладі вищої освіти, яке сприяє формуванню у студентів мотивації та інтересу до підвищення власного професійного рівня, розкриттям сутності та змісту формування іміджу. Основними складниками, що істотно впливають на сформованість професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури, є: предметно-професійний, соціально-поведінковий та особистісний компоненти, які розкриваються такими пріоритетними якістьми й уміннями, як знання базових дисциплін і методик їх викладання; систематичний аналіз своєї діяльності та самовдосконалення; знання потреб й інтересів учнів тощо.

Перспективи подальших пошуків у відповідному напрямі дослідження полягають у теоретико-методичному обґрунтуванні педагогічних умов ефективності формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури.

Література

1. Довга Т. Я. Формування здорового способу життя учнів засобами іміджевої та фізкультурно-оздоровчої діяльності : навч.-метод. посіб. / Т. Я. Довга, В. П. Черній. – Кіровоград : Видавець Лисенко В. Ф., 2016. – 184 с.
2. Іваній І. В. Фізична культура особистості фахівця фізичного виховання та

- спорту : навч.-метод. посіб. / І. В. Іваній. – Суми : Університетська книга, 2015. – 128 с.
3. Каплінський В. В. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури : навч. посіб. / В. В. Каплінський, І. О. Асаулюк. – Київ. – КНТ, 2017. – 294 с.
4. Ковальчук Л. О. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті / Л. О. Ковальчук // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. 2007. – Вип. 22. – Ч. 2. – С. 65-74.
5. Попова Л. И. Имидж современного педагога / Л. И. Попова // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 234-237.
6. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул, В. О. Кравцов, І. М. Михайліченко. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ "Імекс ЛТД", 2007. – 252 с.
7. Чепелюк А. Основні складові психолого-педагогічної підготовки вчителя фізичної культури / А. Чепелюк, І. Павлів, О. Федак // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. "Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт" зб. наукових праць / За ред. Г. М. Арзютова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Том 2 – Випуск 7 (33). – С. 412-418.
8. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. посіб. Ч. 2 / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 248 с.
9. Язловецький В. С. Новітні технології у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. / В. С. Язловецький, О. В. Маркова, О. В. Язловецька. – Кіровоград : Поліграфічне підприємство "Ексклюзив-Систем", 2014. – 204 с.
10. Язловецька О. В. Педагогіка фізичного виховання та спортивної діяльності : навч. посіб. / О. В. Язловецька, О. В. Шевченко. – Харків, 2018. – 404 с.

References

1. Dovha, T. Ya., Chernii, V. P. (2016). *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia uchniv zasobamy imidzhevoi ta fizkulturno-ozdorovchoi diialnosti : navchalno-metodychnyi posibnyk* [Formation of a Healthy Lifestyle of Students by Means of Image and Physical Culture and Recreation Activity : A Teaching Manual]. Kirovohrad : Lysenko V. F. [in Ukrainian].
2. Ivaniy, I. V. (2015). *Fyzyczna kultura osobystosti fakhivtsia fizychnoho vykhovannia ta sportu : navchalno-metodychnyi posibnyk* [Physical Culture of Specialist Personality of Physical Education and Sports : A Teaching Manual]. Sumy : Universytetska knyha [in Ukrainian].
3. Kaplinskyi, V. V., Asauliuk, I. O. (2017). *Osnovy vykhovnoi diialnosti vchytelia fizychnoi kultury : navchalnyi posibnyk* [Fundamentals of Educational Activities of Physical Education Teacher : A Manual]. Kyiv : KNT [in Ukrainian].
4. Kovalchuk, L. O. (2007). *Formuvannia imidzhu maibutnoho vchytelia u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin v klasychnomu universyteti* [Formation of the Future Teacher's Image in the Process of Studying Pedagogical Disciplines in the Classical University], *Visnyk Lvivskoho universytetu* [Bulletin of Lviv University], Series Pedagogics 22(2), 65–74 [in Ukrainian].
5. Popova, L. I. (2003). *Imidzh sovremennogo pedagoga* [The Image of a Modern Teacher], *Narodnoe obrazovanie*, 2, 234–237 [in Russian].
6. Radul, V. V., Kravtsov, V. O., Mykhailichenko, I. M. (2007). *Osnovy profesiinoho stanovlennia osobystosti suchasnoho vchytelia : navchalnyi posibnyk* [Fundamentals of Professional Development of the Personality of a Modern Teacher: A Manual]. Kirovohrad : Polygraphic-Publishing Center LLC "Imex LTD" [in Ukrainian].
7. Chepeliuk, A., Pavliv, I., Fedak, O. (2013). *Osnovni skladovi psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia fizychnoi kultury* [The Main Components of Psychological and Pedagogical Preparation of a Teacher of Physical Culture], *Naukovyi*

Chasopys Natsionalnoho Pedahohichnoho Universytetu Imeni M. P. Drahomanova. Seria 15. "Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury / Fizychna kultura i sport" : zbirnyk naukovykh prats [Journal of National Pedagogical Drahomanov University. Series 15. "Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture / Physical Culture and Sports" : Collection of Scientific Works]. In H. M. Arzuitov (Ed.), Vol. 2, 7 (33), 412–418 [in Ukrainian].

8. Shyian, B. M. (2002). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv: *navchalnyi posibnyk. Chastyna 2* [Theory and Methods of Physical Education of Students : A Manual. Part 2]. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

9. Yazlovetskyi, V. S., Markova, O. V., Yazlovetska O. V. (2014). *Novitni tekhnologii u fizychnomu vykhovanni ta sporti : navchalnyi posibnyk* [New Technologies in Physical Education and Sports : A Manual]. Kirovohrad : Printing company "Exclusive Systems" [in Ukrainian].

10. Yazlovetska, O. V., Shevchenko, O. V. (2018). Pedahohika fizychnoho vykhovannia ta sportyvnoi diialnosti: *navchalnyi posibnyk* [Pedagogy of Physical Education and Sports Activity : A Manual]. Kharkiv [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Актуальність цієї праці полягає в тому, що сучасний учитель фізичної культури має бути готовим до змін, які відбуваються під впливом глобалізаційних процесів у світі, здатним до систематичної роботи над собою, постійного самовдосконалення та пошуку гнучких технологій навчання, ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічної взаємодії. На сучасному етапі для вчителів фізичної культури наявність професійного іміджу є необхідною умовою, яка дає йому змогу показати себе учням як професіонала і може бути засобом поліпшення ефективності освітнього процесу. Розглянуто поняття "професійний імідж" вчителя фізичної культури як важливої умови ефективної професійної діяльності. Визначено й охарактеризовано основні компоненти професійного іміджу (предметно-професійний, соціально-поведінковий та особистісний). Розглянуто й проаналізовано чинники, які формують імідж майбутнього вчителя фізичної культури. Доведено, що в процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін необхідно розвивати в них здатність до саморегулювання, культуру зовнішнього вигляду, культуру педагогічного спілкування, лексичне багатство майбутнього вчителя фізичної культури. Для іміджу педагога значущими є не тільки набуття вмінь у галузі педагогічної техніки, а й опанування іншими спеціальними вміннями. Імідж майбутнього вчителя фізичної культури створюється як на основі його реальної поведінки, так і під впливом оцінних суджень й думок про нього учнів, колег та інших учасників педагогічного процесу. Обґрунтовано, що ефективність створення і формування професійного іміджу студентів закладів вищої педагогічної освіти залежить від вміння та здатності застосовувати стратегії, пов'язані з інноваційними педагогічними технологіями, і може бути забезпечена створенням необхідного освітнього середовища, яке сприяє формуванню в майбутніх учителях фізичної мотивації та інтересу до підвищення власного професійного рівня, розкриттям сутності та змісту формування іміджу.

Ключові слова: майбутні учителі фізичної культури, професійний імідж.

УДК: 377.3:334.7-057.86(043.3)

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-345-352

The school of business as one of the factors of professional education's multy-degree system

Школа бізнесу як один із чинників ступеневої професійної освіти

Svetlana Stebljuk,

Candidate of Pedagogical Sciences

<https://orcid.org/0000-0002-2827-6805>

svetasteblyuk@gmail.com

Mukachevo Cooperative Trade and
Economic College

✉ Mukachevo, Transcarpathian
region, 89600

Світлана Стеблук,

кандидат педагогічних наук

<https://orcid.org/0000-0002-2827-6805>

svetasteblyuk@gmail.com

Мукачівський кооперативний
торговельно-економічний коледж

✉ м. Мукачеве, Закарпатська
область, 89600

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 11, 2019

ABSTRACT

The article reveals one of the forms of non-auditing activity of the educational institution of the economic direction and business school in particular. The author sets the goal of forming the economic competence of graduates of secondary schools at the business school classes in college conditions, which is one of the factors in ensuring multy-degree system of education. There were tasks: to find out the role of the business school in Ukraine and abroad, to uncover the organization and conducting of classes of such school based on an educational institution of economic direction. The research of this problem was conducted in two directions: theoretical and practical research. The theoretical study of the question gave an opportunity to find out the various forms of business schools. As an example, a business school providing additional information for entrepreneurs, a counseling form, as an extracurricular work. On the basis of the trade and economic institution of education, a business school was organized in order to attract students from secondary schools in Transcarpathian region to economic education, to study the basics of economic sciences, to acquire skills, to navigate themselves in the current market conditions, and to cause an interest in future entrepreneurial activity.

The form of conducting the research was not lecture or practical lessons, but innovative ones. The training was made in the form of a game in accordance with the scientific principles, accessibility, communication with life, emotional training. The training session enabled the students to create groups, where participants had common interests, to get acquainted, and identify the leader. It was established (according to the results of the questionnaire of the participants) that the most productive were the quest lessons and business simulation classes. Our observation has shown that such classes develop the creativity of modern youth, the actual vision of business development and proved the effectiveness of such business schools. It was also stated that students had a motivational interest in future studying on economic faculties. Youth Business Projects Contest «Businessman in 5 Minutes», which was conducted in our college, showed the presence of entrepreneurial inclinations, as the proposed projects were aimed at their own vision of improving the business situation in Transcarpathian region, and this brought up the feeling of citizenship and patriotism. It was found out that multy-degree

system of education within the framework of “school-college-university” is effective. The organization of business schools should help the future entrants to get acquainted with the world of professions, to become interested in domestic educational institutions.

Key words: *multy-degree system of education, extracurricular work, business school, innovative teaching methods.*

Вступ. Реформування національної системи освіти передбачає зміни в підходах до навчання за всіма її рівнями. За роки незалежності професійна освіта України зазнала змін у спрямованості на розбудову держави, утвердження європейських освітніх стандартів, удосконаленні її змісту. У Законі України “Про вищу освіту” (2014) визначено рівні згідно з європейськими стандартами: початковий (короткий цикл); перший (бакалаврський); другий (магістерський); третій (освітньо-науковий); науковий. Відповідно до цього названі ступені: молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії, доктор мистецтва; 5) доктор наук (Ст. 5. Розділ 2).

У статті 10 (Розділ 2) Закону України “Про освіту” зазначено всі рівні освіти, серед яких: дошкільна освіта; початкова освіта; базова середня освіта; профільна середня освіта; перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти, другий (базовий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти; третій (вищий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти, передвища освіта; перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, другий (магістерський) рівень вищої освіти; третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень вищої освіти; науковий рівень вищої освіти. *Таким чином, ступеневість освіти забезпечується взаємозв'язком між загальноосвітніми та закладами вищої освіти.*

У вивченні дисциплін економічного спрямування важливе значення надається сформованим у студентів компетенціям на будь-якому рівні освітнього процесу. Тому дослідження означеної проблеми в контексті освітніх реформ є актуальним.

Формування системи багаторівневої безперервної освіти як єдиного освітнього простору було в центрі дослідження низки науковців (В. Андрущенко, С. Вітвицька, І. Зязюн, О. Ковальчук, В. Кремень, В. Манько, Н. Ничкало, Л. Пшенична, С. Сисоєва та ін.). Так, Л. Пшенична наголошує на тому, що важливим потенціалом розвитку національної освіти є активне впровадження ступеневої системи підготовки висококваліфікованих фахівців, компетентних у передових досягненнях світової науки та здатних креативно мислити, самостійно застосовувати набуті знання (Пшенична, 2013: 283). Вважається, що вітчизняна освіта повинна “будуватися на основі принципів композиційного проектування, системності, функціональності й ускладнення професійних функцій, яке ускладнення функцій відбувається зі зростанням рівня цілей, масштабів технологічних систем діяльності, невизначеності ситуацій, а також часової віддаленості прояву результатів діяльності. Це означає, що фахівець певного освітньо-кваліфікаційного рівня здатний виконувати функції свого і нижчих рівнів, але не вищих рівнів діяльності” (Манько, 2005: 6). Нами сконцентровано увагу на дослідженнях, які містять

міждисциплінарні зв'язки та позааудиторну роботу в закладах освіти. Відтак, Л. Покудіною встановлено, що “міждисциплінарність – це науково-педагогічна новація, яка породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним в межах окремо взятої науки (дисципліни) з її специфічним, вузькоорієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження. Також “міждисциплінарність” у широкому, функціональному її розумінні – це зіткнення, взаємопроникнення, синергія різних наук (дисциплін), що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростання взаємодії, взаємозбагачення методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання” (Покудіна, 2018: 14).

Л. Смеречак, розглядаючи проблему формування професійних інтересів майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі педагогічного університету, визначила її “як складник системи навчально-виховної професійно спрямованої діяльності вищого навчального закладу, що здійснюється за межами регламентованого навчальним планом процесу професійної підготовки і спрямована на реалізацію навчальних, науково-дослідницьких і виховних завдань відповідно до чинних стандартів професійної підготовки фахівців – соціальних педагогів – із урахуванням потреб, інтересів, нахилів і здібностей студентів” (Смеречак, 2010: 17). Дослідницею пропонувалися такі форми роботи: тижні професійної майстерності соціального педагога, семінари-тренінги, скарбниці соціального педагога, прес-релізи, зустрічі з випускниками, провідними фахівцями в галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи, прес-конференції, майстер-класи для дітей-інвалідів та дітей-сиріт за участю студентів (Смеречак, 2010: 13). Позааудиторна робота студентів, за визначенням З. Курлянд, – “це процес, в якому домінує елемент самореалізації. Вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються ... Розвитку творчості студентів сприяють різні форми та види позааудиторної навчально-виховної роботи (організація дискусійних студентських клубів, клубів за інтересами, індивідуальні консультації та ін.)” (Курлянд, 2007: 396).

У процесі нашої наукової розвідки акцентувалася увага на міждисциплінарних зв'язках під час вивчення економічних дисциплін засобами позааудиторної діяльності.

Метою статті є формування економічної компетенції у випускників загальноосвітніх навчальних закладів на заняттях школи бізнесу в умовах коледжу, що є одним із чинників забезпечення ступеневої освіти. Завдання: з'ясувати стан досліджуваної проблеми в практиці роботи закладів освіти в Україні та за кордоном; розкрити особливості організації школи бізнесу для учнів загальноосвітніх навчальних закладів на базі коледжу.

Методи та методики дослідження. Вивчення означеної проблеми проводилося за двома напрямками: теоретичним та практично-дослідницьким. На початковому етапі дослідження вивчали практику

організації такої школи в інших закладах освіти та за кордоном. Методи наукового дослідження: аналіз, порівняння, спостереження за освітнім процесом, опитування, узагальнення.

Результати та дискусії. У США бізнес-школи є поширеною формою навчання, що має системний характер. Як з'ясувалося, це можуть бути літні стажування, програма full-time за дворічним навчанням. Американські університети у своїх навчальних програмах мають досить чітке академічне спрямування, а також майже половину навчального часу займає case study – метод навчання з використанням кейсів. Він з'явився у США, в бізнес-школі Harvard University. Європейські бізнес-школи передбачають однорічне навчання за гнучкими освітніми програмами. Хоча воно і більш насичене, ніж дворічне, але, безсумнівно, набагато привабливіше для тих, хто не хоче витратити два роки кар'єри. Процедура вступу до європейських шкіл також більш гнучка, в той час як основна маса американських шкіл жорстко обмежують терміни подачі заяв (не пізніше початку весни, а іноді і січня поточного року). Більшість європейських бізнес-шкіл, включаючи найбільш престижні, використовують систему “безперервних термінів” (бізнес-освіта в різних регіонах світу).

У практиці роботи вітчизняних ЗВО має місце створення бізнес-шкіл з метою надання консультативної допомоги, профорієнтаційної роботи. Цікавою є освітня програма бізнес-освіти для дітей і підлітків Міжнародної мережі MINIBOSS BUSINESS SCHOOL, яка складається з 18 дисциплін: психологія особистісного зростання, сімейна економіка, мікроекономіка, макроекономіка, підприємництво, маркетинг, генерація ідей, ораторське мистецтво, проектний менеджмент, ІТ для бізнесу та ін. Означена школа – це міжнародна освітня мережа XXI століття, що впроваджує новітні технології навчання дітей і підлітків через призму всебічного розвитку особистості. Заняття проводяться за спеціально розробленою авторською методикою (інтерактивні уроки з застосуванням практичних бізнес-кейсів, рольових ігор, складання бізнес-планів, участь у Чемпіонатах з підприємництва серед школярів Міжнародної освітньої мережі MINIBOSS BUSINESS SCHOOL) (Бізнес-освіта для дітей і підлітків Міжнародної мережі MINIBOSS BUSINESS SCHOOL).

Теоретичний аналіз показав, що бізнес школи за кордоном і в Україні мають певні відмінності.

Професійна діяльність автора статті в коледжі економічного спрямування дала можливість з'ясувати стан готовності абітурієнтів з економіки для подальшого навчання у закладах вищої освіти. Встановлено, що, навчаючись у загальноосвітньому навчальному закладі, окремі школярі обирають майбутній фах за економічним спрямуванням. Опитування їх (72 респонденти) засвідчило, що інтерес до цих дисциплін був викликаний певною мотивацією – бажанням навчатись за економічною спеціальністю, володіти економічними компетенціями. Дирекцією начального закладу було надано таку можливість у рамках проведення школи “Обери професію”. Метою бізнес-школи стало залучення учнів загальноосвітніх шкіл Закарпатської області до

економічної освіти, вивчення основ економічних наук, набуття умінь орієнтуватися в сучасних ринкових умовах, викликати зацікавленість до майбутньої економічної діяльності. Бізнес школа нараховувала 80 слухачів. На першому занятті було запропоновано для обговорення орієнтовний план роботи. Ознайомившись з планом, слухачі внесли доповнення щодо тлумачення окремих економічних питань, як-от: поняття “попит, пропозиція”. Отже, для занять було запропоновано розглянути такі питання: Що означає бути підприємливим?; Ринок. Інфраструктура ринку; Попит та пропозиція; Складові успіху підприємницької діяльності; Конкуренція в бізнесі; Кодекс етики в підприємстві; Економічна система України і її входження у Європейський простір.

Слід зазначити, що формою проведення були не лекційні чи практичні заняття, а інноваційні. Навчання проводилося в ігровій діяльності з дотриманням принципів науковості, доступності, зв'язку з життям, емоційності навчання.

Перше заняття мало форму тренінгу, що дало можливість учням створити групи за інтересами, познайомитись, визначити лідера. План проведення тренінгу:

1) вправа “Знайомство”. Учасник тренінгу на “квітках” з паперу вписує своє ім'я, школу, в якій навчається, та вказує очікування від заняття. Викладач-тренер пропонує стати в коло і відрекомендуватися, після чого паперові “квіти” ставлять у кошик;

2) завдання “Шукаю товариша”. Слухачі складають оголошення про пошук товариша, формуючи список вимог до кандидата, весь набір яростей, якими він повинен володіти. Оголошення має привернути увагу правильним оформленням думок, креативністю;

3) міркування-есе “Моя думка”. Доповнити речення “Підприємець – це людина.....”;

4) рольова гра “Взаємне інтерв'ю”. Школярі, виконуючи роль журналістів телебачення, мають скласти коротку розповідь про успішне підприємство свого регіону;

5) дискусія “Коло ідей”. До кожної літери поняття “підприємець” дібрати слово на позначення риси, якими має бути наділена сучасна бізнес людина.

Питання для обговорення:

– Які риси з написаних Ви вважаєте найважливішими?

– Чи обов'язково мати всі ці риси?

– Як Ви розумієте поняття “чесність у бізнесі”?

Анкетування учасників на останньому засіданні бізнес школи показало, що найбільш привабливим стало квест-заняття та заняття “бізнес-симуляція”. На квест-занятті учасники проектували інфраструктуру острова, що мав стати центром туристичного бізнесу. Уміло розподіляючи стартовий капітал, вели торги з постачальниками з метою придбання обладнання для ресторану, товарних та сировинних ресурсів, формували меню, створювали рекламу. Командна робота

показала креативність сучасної молоді, власне бачення розвитку бізнесу та довела необхідність володіння такими якостями, як взаємоповага, толерантність, комунікабельність, вміння уникати конфліктних ситуацій.

Метою заняття “бізнес-симуляції” був пошук можливих дій у певних ситуаціях в бізнесі при відсутності ризику для компанії мати збитки. За основу нами взято Інструкцію для викладачів щодо проведення бізнес-симуляції “Роздрібна торгівля” версія “Міні” для студентів економічних ЗВО та Бізнес-шкіл (Проведення бізнес-симуляції “Роздрібна торгівля” версія “Міні”) і проведено за планом.

1. Учасники розподіляються на команди (по 3-5 осіб кожна) і очолюють компанії.

2. Виходячи із умов, викладених в інструкції і звіту про економічні показники початкового кварталу, учасники аналізують ситуацію на змодельованому ринку.

3. Відносно ситуації на ринку приймають рішення (обсяги закупівлі, розмір націнки, реклама, персонал та ін.).

4. Рішення команд аналізуються за допомогою математичної моделі, і таким чином, стає зрозумілим, як економіка реагує на ці рішення.

5. Викладач повідомляє учасникам гри про результати прийнятих ними рішень і передає кожній команді її примірник комп’ютерних роздруківок.

6. З урахуванням результатів та інших змін (наприклад, ситуації на ринку) учасники ще раз оцінюють їх позицію на ринку та приймають відповідні рішення.

Серед інших занять проводилися заняття питань – відповідей, умовних екскурсій успішними підприємствами, конкурс на складання Кодексу етики в підприємстві. Наше дослідження за діяльністю школи бізнесу показало, що вона частково забезпечує ступеневу освіту, мотивацію до вивчення економічних дисциплін, формує моральні норми поведінки, дає можливість ознайомитися з основами професії фахівця з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, розвиває лідерські якості.

У практиці роботи коледжу стало проведення Молодіжного конкурсу бізнес-проектів “Бізнесмен за 5 хвилин”, метою якого була популяризація підприємницьких ініціатив учнів 9-11 класів. На фінальну частину конкурсу зібралася чимала кількість школярів, що представляли майже всю географію Закарпатського регіону. Учні продемонстрували проекти різної тематики: “Лялька твоєї мрії”, “Вишивка як прикраса”, база відпочинку “Holiday” та інші. Переможці були відзначені дирекцією навчального закладу.

За результатами вступу 2018-2019 н. р. 86% слухачів стали студентами Мукачівського кооперативного торговельно-економічного коледжу, що підтверджує ефективність створення таких шкіл за інтересами на базі закладів вищої освіти. Вважаємо, що організація таких бізнес-шкіл повинна допомогти майбутнім абітурієнтам визначитись у світі професій, зацікавитись вітчизняними навчальними закладами.

Висновки. Таким чином, нами з’ясовано роль бізнес школи в практиці роботи України та за кордоном, розкрито організацію та

проведення занять на базі навчального закладу економічного спрямування. З'ясовано, що діяльність бізнес шкіл допомагає майбутнім абітурієнтам дізнатися про вітчизняні заклади вищої освіти, їх пріоритети, умови навчання, спрямувати їх на вибір майбутньої професії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні створення кластерів за участю закладів освіти.

Література

1. Бізнес-освіта для дітей і підлітків Міжнародної мережі MINIBOSS BUSINESS SCHOOL Електронний ресурс. Режим доступу: http://lviv.miniboss-school.com/p/blog-page_22.html

2. Бізнес-освіта в різних регіонах світу. Електронний ресурс. Режим доступу: http://osvita.ua/add-education/pro_mba/7324/

3. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва: автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Тернопіль, 2005. – 41с.

4. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; За ред.. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

5. Покудіна Л. С. Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Хмельницький, 2018. – 20 с.

6. Проведення бізнес-симуляції «Роздрібна торгівля» версія «Міні» для студентів економічних ВНЗ та бізнес-шкіл. Інструкція для викладачів // EcoSim Business Simulations 2003, Business Solutions 2006, Борис Жаліло 2006.

7. Пшенична Л. Особливості розвитку системи вищої освіти України в контексті суспільства знань / Л. Пшенична // Витоки педагогічної майстерності, 2013. – Випуск 11. – С.278-284

8. Смеречак Л. І. Формування професійних інтересів майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі педагогічного університету автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Черкаси, 2010. – 23 с.

References

1. *Biznes-osvita dlya ditej i pidlitkiv Mizhnarodnoyi merezhi MINIBOSS BUSINESS SCHOOL* [Business education for children and teens of the International network MINIBOSS BUSINESS SCHOOL] URL: http://lviv.miniboss-school.com/p/blog-page_22.html

2. *Biznes-osvita v riznykh regionax svitu* [Business education in different regions of the world] URL: http://osvita.ua/add-education/pro_mba/7324/

3. Manko V. M. (2005) *Teoretychni ta metodychni osnovy stupenevogo navchannya majbutnix inzheneriv-mexanikiv silskogospodarskogo vyrobnyctva* [Theoretical and methodical bases of engineer-mechanics stepwise training on field of an agricultural production]: avtoref. dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoyi osvity. – Ternopil, 41[inUkrainian].

4. *High School Pedagogy (2007)* / N. N. Kurland, R. I. Khmlyuk, A. V. Semenov and others; Ed. .. Z. N. Kurland. – Kyiv .: Knowledge, 495 [inUkrainian].

5. Pokudina L. S. (2018) *Mizhdyscyplinarnyj pidxid do profesijnoyi pidgotovky majbutnix bakalavriv z finansiv, bankivskoyi spravy ta straxuvannya* [Interdisciplinary Approach to Professional Training of Future Bachelors in Finance, Banking and

Insurance]; avtoref. dys.... kand. ped. nauk : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoyi osvity. – Xmelnyckyj, 20 [in Ukrainian].

6. Provedennya biznes-symuljacyji “Rozdribna torgivlja” versija “Mini” dlya studentiv ekonomichnyx VNZ ta biznes-shkil [Conducting business simulation version of «Mini» for students of economics and business schools]. Instrukcija dlya vykladachiv // EcoSim Business Simulations 2003, Business Solutions 2006, Borys Zhalilo 2006.

7. Pshenychna L. (2013) *Osoblyvosti rozvytku systemy vyshhoyi osvity Ukrayiny v konteksti suspilstva znan* [Characteristics of the Development of the Higher Education System of Ukraine in the Context of the Knowledge Society]. Vytoky pedagogichnoyi majstemosti. – Vypusk 11. 278-284 [in Ukrainian].

8. Smerechak L. I. (2010) *Formuvannya profesijnyx interesiv majbutnix socialnyx pedagogiv u pozaaudytornij roboti pedagogichnogo universytetu* [The formation of professional interests of future social pedagogues in extracurricular work of pedagogical university]: avtoref. dys..... kand. ped. nauk : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoyi osvity. – Cherkasy, 23 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито одну з форм позааудиторної діяльності навчального закладу економічного спрямування – бізнес школи. Автором була поставлена мета формування економічної компетенції у випускників загальноосвітніх навчальних закладів на заняттях школи бізнесу в умовах коледжу, що є одним із чинників забезпечення ступеневої освіти. Завданнями стало з'ясувати роль бізнес школи в практиці роботи України та закордоном, розкрити організацію та проведення занять на базі навчального закладу економічного спрямування. Дослідження з означеної проблеми проводилося за двома напрямками: теоретичному та практично-дослідницькому. Теоретичне вивчення питання дало можливість з'ясувати різні форми проведення бізнес шкіл. Як приклад, бізнес школа надання додаткової інформації для підприємців, консультаційна форма, позааудиторна робота. На базі торговельно-економічного закладу освіти було організовано бізнес школу з метою залучення учнів загальноосвітніх шкіл Закарпатської області до економічної освіти, вивчення основ економічних наук, набуття умінь орієнтуватися в сучасних ринкових умовах, викликати зацікавленість до майбутньої підприємницької діяльності.

Формою проведення були не лекційні чи практичні заняття, а інноваційні. Навчання проводилося в ігровій формі з дотриманням принципів науковості, доступності, зв'язку з життям, емоційності навчання. Тренінг-заняття дав можливість учням створити групи за інтересами, познайомитись, визначити лідера. Встановлено за результатами анкетування учасників, що найбільш привабливим стало квест-заняття та заняття “бізнес-симуляція”. Наше спостереження показало, що такі заняття розвивають креативність сучасної молоді, власне бачення розвитку бізнесу та довело ефективність таких бізнес шкіл. Встановлено, що в школярів з'явився мотиваційний інтерес до майбутнього навчання за економічними спеціальностями. Проведений Молодіжний конкурс бізнес-проектів “Бізнесмен за 5 хвилин”, показав наявність підприємницьких нахилів, так як запропоновані проекти були спрямовані на власне бачення щодо покращення бізнес-клімату Закарпаття і це виховувало почуття громадянськості, патріотизму. Встановлено, що ступенева освіта в рамках “школа-коледж-університет” є ефективною. Організація бізнес-шкіл повинна допомогти майбутнім абітурієнтам визначитись у світі професій, зацікавитись вітчизняними навчальними закладами.

Ключові слова: ступенева освіта, позааудиторна діяльність, бізнес школа, інноваційні методи навчання.

УДК 378: 811.161.2

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-353-360

The distance learning course as a form of organization the independent training of technical specialties' students

Дистанційний курс навчання як форма організації самостійної україномовної підготовки студентів технічних спеціальностей

Neonila Tilniak,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer

<https://orcid.org/0000-0002-5135-7646>

nilatilnyak@gmail.com

Lilia Sidorenko,

Senior Lecturer

<http://orcid.org/0000-0002-6547-4050>

zubatoklili@ukr.net

Неоніла Тільняк,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач

Лілія Сидоренко,

старший викладач

Anastasiia Tilnyak,

Student

anastasiatilnyak@gmail.com

*National Technical University of
Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv
Polytechnic Institute"*

Анастасія Тільняк,

студентка

*Національний технічний
університет України "Київський
політехнічний інститут імені Ігоря
Сікорського"*

✉ 37 Peremohy Ave.,
Kyiv, 03056

✉ пр-т Перемоги, 37
Солом'янський район, м. Київ, 03056

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 02, 2019

ABSTRACT

The concept of modernization of modern higher education involves the training of qualified, competent specialists at the level of world standards. As the international practice shows, a modern specialist in any field of activity, effectively realizes their professional abilities only if they assimilate the values that have been formed by previous generations for centuries. The special role in this is played by disciplines of the humanitarian cycle, which are taught to students at NTUU "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". They promote humanization of technical education, overcoming the narrow-faced thinking of future engineers and specialists. One of such humanitarian disciplines at the university is "Ukrainian language of professional communication".

In order to improve the quality of education through the introduction of new forms, methods of training and dissemination in higher education of modern information technologies at NTUU "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", teachers of the Department of Ukrainian Language, Literature, and Culture of the Department of Linguistics introduced a distance learning course "Ukrainian language of professional communication" for bachelors in all areas of training, which allows each student to work in an individual mode under the guidance of teachers.

Application of new information and telecommunication technologies in the educational process, creation, and use of modern electronic teaching aids and distance courses solve complex tasks of forming a single educational information environment. Today, integration of modern pedagogical and information technologies, their wide introduction into the educational process is very important.

In the system of vocational education, issues of linguistic culture, in particular the culture of professional communication, are of particular importance. Imperfect knowledge of the Ukrainian language leads to the appearance of a significant number of typical errors, reducing the overall level of the culture of speech. An important role in mastering students' knowledge of the course "Ukrainian language of professional communication" is given to independent work, which gradually becomes one of the leading forms. Independent work stimulates the problematic, controversial nature of learning, enhances the creative activity of students in the process of mastering professional and general education knowledge. The concept of activation, optimization, and intensification of all parts of the educational process becomes an integral part of modern didactics. Outside the classroom process, the subject is expanding the amount of material to be absorbed (both theoretical and applied), assisting in preparing for the tests and examinations in professional disciplines.

Key words: *Ukrainian language of professional communication, distance learning course, independent work, formation of language skills and students' skills.*

Вступ. Динамічні процеси, що супроводжують соціально-економічне суспільство, зумовлюють підготовку конкурентоспроможних фахівців, які вільно орієнтуються в сучасному інформаційному просторі. Належне володіння державною мовою у фаховій комунікації є важливим чинником для здобуття майбутньої професії, оскільки дає можливість правильно вибудовувати спілкування, виражатися точно, чітко і зрозуміло та вільно використовувати різні мовні конструкції, що розширить комунікативні надбання. Раціональне застосування комунікативних стратегій і тактик дозволить використовувати інформацію відповідно до своїх потреб, створювати власні мовні ресурси для міжособистісної взаємодії в будь-яких життєвих ситуаціях.

Застосування нових інформаційних і телекомунікаційних технологій в освітньому процесі, створення і використання сучасних електронних навчальних посібників та дистанційних курсів вирішують складні завдання формування єдиного освітнього інформаційного середовища. Сьогодні необхідна інтеграція сучасних педагогічних та інформаційних технологій, їх широке впровадження в освітній процес.

Вищі заклади освіти покликані формувати національно-мовну особистість, що має достатні лінгвістичні знання з мови й уміє послуговатися мовними ресурсами всіх стилів та жанрів. Проте в навчанні української мови професійного спілкування донині існують певні труднощі й негативні тенденції щодо самостійної роботи студентів технічних спеціальностей.

Метою статті є висвітлення змісту та структури електронного дистанційного курсу "Українська мова професійного спілкування" як форма організації самостійної роботи студентів технічних спеціальностей.

Важливу роль в оволодінні студентами знаннями з курсу "Українська мова професійного спілкування" відводять самостійній

роботі, що поступово стає однією з провідних форм навчання. Самостійна робота стимулює проблемний, дискусійний характер навчання, підвищує творчу активність студентів у процесі оволодіння професійними й загальноосвітніми знаннями.

Для традиційної педагогіки притаманне залучення студентів до самостійної роботи лише з навчальною літературою, представленою на паперових носіях, але, враховуючи темпи розвитку сучасної вищої освіти, використання електронних навчальних носіїв для організації підготовки самостійної роботи студентів технічних спеціальностей є необхідною. У наш час, коли система вищої освіти України зазнає реформування, згідно зі стандартами Болонського процесу, питання модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти та впровадження інтерактивних технологій навчання в підготовці майбутніх інженерів є, як ніколи, актуальним.

З метою підвищення якості освіти за рахунок упровадження нових форм, методів навчання та поширення у вищій освіті сучасних інформаційних технологій у НТУУ “КПІ ім. Ігоря Сікорського” викладачами кафедри української мови, літератури та культури факультету лінгвістики запроваджено дистанційний навчальний курс “Українська мова професійного спілкування” для бакалаврів усіх напрямів підготовки, що дозволяє кожному студентові працювати в індивідуальному режимі під керівництвом викладачів.

У Положенні, затвердженому Наказом МОН України про дистанційне навчання, зазначено, що “під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій” (НТУУ “КПІ”, 2000: 12).

Навчальний матеріал дистанційного курсу повністю відповідає навчальній програмі для бакалаврів усіх напрямів підготовки технічних, гуманітарних та соціально-економічних спеціальностей та узгоджений з навчальними планами КПІ ім. Ігоря Сікорського.

Метою дистанційного курсу з української мови професійного спілкування є формування в студентів здатностей щодо: оптимального вибору комунікативно виправданих мовних засобів для певного формату спілкування; коректного застосування одиниць усіх мовних рівнів – фонетичного, морфологічного, семантичного, синтаксичного тощо – для висловлення думки в усій необхідній для професійного спілкування складності й повноті; послугоування фаховими і загальномовними лексикографічними та іншими довідковими джерелами; роботи з фаховими текстами в аспекті їхнього повноцінного сприйняття, створення та відтворення; збалансованого вживання загальнонаукової, міжгалузевої та вузькоспеціальної термінології; застосування норм культури усного й писемного мовлення; участі в професійному монолозі, діалозі, полілозі та

ефективного ведення фахової дискусії; застосування різноманітних вербальних і невербальних засобів впливу на співрозмовника, вироблення навичок його сприйняття і розуміння.

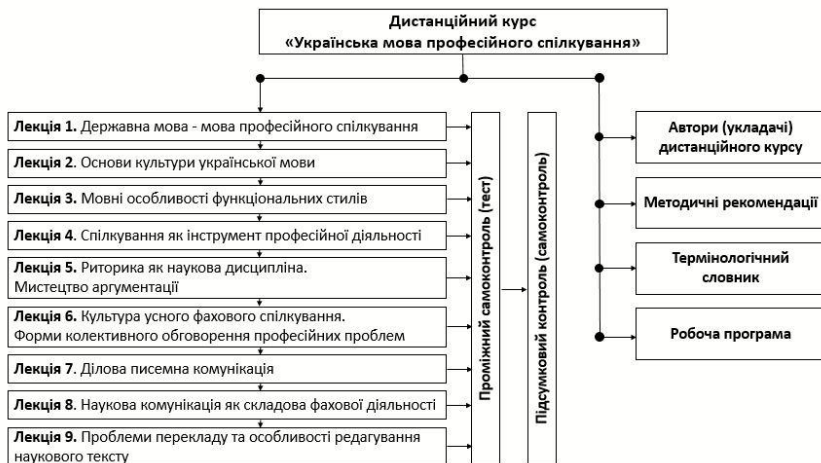


Рис. 1. Схема дистанційного курсу «Українська мова професійного спілкування»

У дистанційному курсі послідовно розглянуто 9 лекційних тем та матеріали практичних занять, розміщено питання та завдання для самоконтролю, надано літературу до кожної з тем, що допоможе майбутнім інженерам денної та заочної форм навчання самостійно опанувати курс «Українська мова професійного спілкування». Студенти мають можливість використовувати термінологічний словник та перевіряти рівень засвоєння кожної з тем за допомогою тестових завдань різного формату складності. Форма викладу матеріалу в дистанційному курсі відповідає вимогам алгоритмізації діяльності відповідно до вимог комп'ютерних технологій навчання (Попов, 2002: 121).

Це зумовлює необхідність удосконалити теорію і практику навчання мови у закладах вищої освіти технічного профілю, підвищення рівня культури фахового мовлення для професійної комунікації, яка є визначальною в становленні особистості майбутнього фахівця технічного профілю (Алексюк, 1993:336).

Якісна перебудова освітнього процесу у ЗВО неможлива без удосконалення традиційних підходів, істотного оновлення змісту мовної освіти та запровадження ефективних технологій навчання.

Аналіз законодавчих документів про освіту, науково-методичної літератури з досліджуваної теми дозволяє стверджувати, що останнім часом змістовий аспект навчальних планів і програм вищої школи спрямований на інтеграцію, гуманізацію та гуманітаризацію: фахівець

будь-якого профілю, технічного зокрема, повинен мати не тільки ґрунтовну технічну підготовку, усвідомлене ставлення до майбутнього фаху, розвинену пізнавальну мотивацію, а й інтелектуальний потенціал та мовленнєву культуру, адже "... гуманітарний розвиток особистості передбачає сформоване логічне й образне мислення, є необхідною передумовою гуманітаризації вищої технічної освіти (Дроздова, 2001:44)".

Як окремих вид навчальної діяльності студентів виділяють самостійну роботу – самостійну діяльність студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує він її самостійно під керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі. Роль викладача при цьому зводиться до визначення конкретних завдань студентові, складання методичних рекомендацій, рекомендації посібників, списку необхідної літератури.

Проблему самостійного здобуття знань учнями та студентами досліджували Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, С. Рубінштейн та ін. У працях науковців розкрито провідну роль самостійної роботи в розвитку мислення і здібностей особистості, обґрунтовано необхідність залучення учнів до творчості в процесі навчання, з'ясовано деякі напрями формування пізнавальної активності й самостійності.

У студіях Л. Бондар, В. Буряка, М. Данилова, І. Лернера, О. Малихіна, Н. Половникової, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, Т. Шамової та ін. доведено, що самостійна робота є засобом підвищення усвідомленості й дієвості матеріалу, що вивчається. У працях цих учених-дидактів окреслено підходи до практичного розв'язання проблеми організації самостійної роботи. Н.Голуб, Л. Жарова, Р. Нізамов, А. Смирнов визначили й детально описали процеси організації самостійної роботи.

Виконання самостійної роботи дозволяє студентам оволодіти навчальною дисципліною, сформувати навички самостійної роботи в науковій і професійній діяльності, здатність брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення. Самостійна робота сприяє поглибленню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності.

Опрацювання фахових джерел, узагальнення досвіду роботи викладачів вищої школи дають підстави узагальнити основні функції самостійної роботи: виробити в студентів психологічну настанову на систематичне розширення й поглиблення своїх знань; посилити інтерес до вивчення української мови професійного спілкування; сприяти опануванню комунікативних стратегій у формах монологу, діалогу та полілогу; забезпечити занурення студентів у професійний контекст; виробити в студентів уміння орієнтуватися в інформаційних потоках; сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей; забезпечити двобічний зв'язок між студентом і викладачем у різних діалогових режимах; давати змогу об'єктивно оцінити рівень здобутих знань, сформованих умінь і навичок з предмета, бачити шляхи професійного зростання.

Серед різних видів позааудиторної самостійної роботи виділяють роботу з підручниками й навчальними посібниками, підготовку до практичних занять, написання рефератів та підготовку до заліків. Усі ці види сприяють формуванню вмінь аналізувати явища й процеси, правильно встановлювати зв'язки й взаємовідношення між ними, підходити до питання з різних боків, зокрема виокремлення істотних ознак, глибокого розкриття суті явищ і подій, самостійного засвоєння найважливіших положень науки.

Згідно з вимогами програми навчальної дисципліни студенти після засвоєння дистанційного курсу з української мови професійного спілкування мають продемонструвати такі результати навчання: основних етапів формування, становлення і розвитку української мови; особливостей стилів та жанрів сучасної української літературної мови; основних норм сучасної української літературної мови; законів спілкування, основних засобів спілкування; умов ефективного професійного спілкування; видів документів за класифікаційними ознаками, правил оформлення реквізитів; жанрів наукового мовлення та особливостей їхнього оформлювання; типів та видів перекладу, основ редагування; правильно використовувати мовні засоби відповідно до комунікативних намірів; влучно висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності; знаходити, аналізувати інформацію профільного спрямування; укладати тексти офіційно-ділового характеру; створювати навчально-наукові тексти в жанрах, які відповідають професійній підготовці; послуговуватися різними типами словників під час перекладу та редагування наукових текстів; якісно реалізувати комунікативні наміри в професійному полі, що є засадничим для подальшої соціалізації студентів як фахівців; формувати та структурувати тексти наукового та офіційно-ділового стилів.

Дистанційний курс “Українська мова професійного спілкування” розміщено в системі MOODLE – КПІ ім. Ігоря Сікорського. Цей курс може використовуватися в традиційному (змішане навчання) та заочному навчанні й сприятиме організації самостійної роботи студентів, що дасть змогу проводити поточні й підсумкові зрізи знань (Кривонос, 2015: 49).

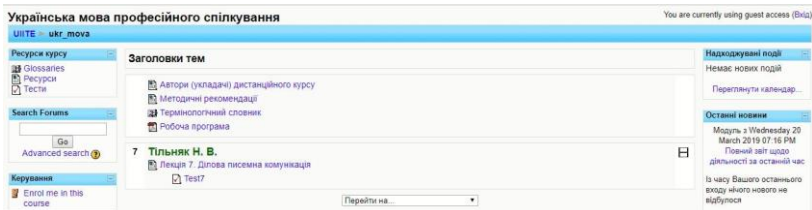


Рис. 2. Дистанційний курс “Українська мова професійного спілкування”

Висновки. Мультимедійний засіб навчання в стислій формі має надати студентам основну інформацію з питань сучасного ділового

мовлення, стилістичної забарвленості текстів різних жанрів, основні вимоги до складання та оформлення документів. Дистанційний курс “Українська мова професійного спілкування” дозволяє студентам засвоювати навчальні матеріали в індивідуальному інтерактивному режимі та є альтернативою до традиційних засобів навчання. Кожен студент має змогу підтримувати постійний зворотній зв'язок з викладачем, отримуючи у разі необхідності консультацію чи інструктаж.

Отже, дистанційний курс “Українська мова професійного спілкування” є універсальною дидактичною структурою, що інтегрує та синтезує педагогічні та сучасні інформаційні освітні технології.

Література

1.Алексюк А. М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий [та ін.]. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.

2.Дроздова І. П. Формування мовної компетенції у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів Східної України (на матеріалі курсу ділової української мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Дроздова Ірина Петрівна. – К., 2001. – 248 с.

3.Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2000 р. – К.: НТУ «КПІ», 2000. – 12 с.

4.Кривонос О. М. Використання елементів дистанційного навчання у процесі вивчення сучасних інформаційних технологій студентами-філологами / О. М. Кривонос, М. П. Кривонос // Міжнародний науковий журнал. – 2015. – № 7. – С. 48 – 55.

5.Попов Н.С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: [монография] / Н.С. Попов, Р.П. Мильруд, Л.Н. Чиксина – М. : Изд-во : Машиностроение – 1, 2002. – 128 с.

References

1.Aleksyuk A. (1993). *Organizaciya samostijnoyi roboty studentiv v umovax intensyfikaciyi navchannayuk* [Organization of independent work of students in conditions of intensification of training], K.: ISDO, 336 [in Ukrainian].

2.Drozдова I. (2001). *Formuvannya movnoyi kompetenciyi u studentiv texnichnyx specialnostej vyshnyx navchalnyx zakladiv Sxidnoyi Ukrayiny (na materiali kursu dilovoyi ukrayinskoyi movy)* [Formation of linguistic competence among students of technical specialties of higher educational institutions of Eastern Ukraine (based on the course of business Ukrainian language)], K., 248 [in Ukrainian].

3.NTUU “KPI” (2000). *Koncepciya rozvytku dystancijnoyi osvity v Ukrayini (zatverdzheno Postanovoyu Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 20 grudnya 2000 r.)* [The Concept of the Development of Distance Education in Ukraine (approved by the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of December 20, 2000)], K.: NTUU «KPI», 12 [in Ukrainian].

4.Kryvonos O. (2015). *Vykorystannya elementiv dystancijnogo navchannya u procesi vyvchennya suchasnyx informacijnyx tehnologij studentamy-filologamy* [Using the elements of distance learning in the process of studying modern information technologies by students-philologists], *Mizhnarodnyj naukovyj zhurnal*, 7, 48 – 55 [in Ukrainian].

5.Popov N. (2002). *Metodyka razrabotky multimedijnykh uchebnykh posobiy* [Methodology for the development of multimedia textbooks], M: Mashynostroeny, 1, 128 [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Концепція модернізації сучасної вищої освіти передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів. Як свідчить міжнародна практика, сучасний фахівець у будь-якій сфері діяльності ефективно реалізує свої професійні здібності лише за умов засвоєння ним цінностей, що формувалися попередніми поколіннями протягом століть. Особливу роль у цьому відіграють дисципліни гуманітарного циклу, які викладають студентам у НТУУ “КПІ ім. Ігоря Сікорського”. Вони сприяють гуманізації технічної освіти, подоланню вузькофахового мислення майбутніх інженерів та фахівців. Однією з таких гуманітарних дисциплін в університеті є “Українська мова професійного спілкування”.

З метою підвищення якості освіти за рахунок впровадження нових форм, методів навчання та поширення у вищій освіті сучасних інформаційних технологій у НТУУ “КПІ ім. Ігоря Сікорського” викладачами кафедри української мови, літератури та культури факультету лінгвістики запроваджено дистанційний навчальний курс “Українська мова професійного спілкування” для бакалаврів усіх напрямів підготовки, що дозволяє кожному студентові працювати в індивідуальному режимі під керівництвом викладачів.

Застосування нових інформаційних і телекомунікаційних технологій в освітньому процесі, створення і використання сучасних електронних навчальних посібників та дистанційних курсів вирішують складні завдання формування єдиного освітнього інформаційного середовища. На сьогодні дуже важливою є інтеграція сучасних педагогічних та інформаційних технологій, їх широке впровадження в освітній процес.

У системі фахової освіти питання мовної культури, зокрема культури професійного спілкування, набувають особливого значення. Недосконале знання української мови спричиняє появу значної кількості типових помилок, знижує загальний рівень культури мовлення. Важливу роль в оволодінні студентами знаннями з курсу “Українська мова професійного спілкування” відводять самостійній роботі, яка поступово стає однією з провідних форм. Самостійна робота стимулює проблемний, дискусійний характер навчання, підвищує творчу активність студентів у процесі оволодіння професійними й загальноосвітніми знаннями. Поняття активізації, оптимізації та інтенсифікації всіх ланок навчально-виховного процесу стають невід’ємними складовими сучасної дидактики. Поза аудиторне опрацювання тем розширює обсяг засвоєного матеріалу (як теоретичного, так і прикладного), допомагає в підготовці до заліків та іспитів з фахових дисциплін.

Ключові слова: українська мова професійного спілкування, дистанційний навчальний курс, самостійна робота, формування мовних умінь та навчоч студентів.

УДК 373.3/5.064.2[373.3/5.016:81'243
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-361-368

Tasks with algorithms, OR-quests and acr-discussion in the context of preparation of future linings

Завдання з алгоритмами, OR-квести та аур-дискусії в контексті підготовки майбутніх лінгвістів

Охана Khalabuzar,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Оксана Халабузар,

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0003-2338-0854>
oxa-khalabuzar@ukr.net

Berdiansk State Pedagogical
University

✉ 4 Schmidta St.,
Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100

Бердянський державний
педагогічний

✉ вул. Шмідта, 4,
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 20, 2019

ABSTRACT

The article focuses on the necessity of forming a culture of logical thinking of future teachers and logical knowledge in particular. Reforming the education system of Ukraine, which is connected with global integration into the global educational space, the introduction of a person-oriented, humanistic paradigm, the implementation of developmental vocational training, makes intensification of the requirements for the professional thinking of the future linguist, which should be characterized by such features as: autonomy, flexibility, reflexivity, creativity, systemicity, criticality, openness, etc. Adherence to favorable conditions that will help develop personal qualities will allow a specialist to successfully solve both life and professional tasks, create favorable conditions for the training of future students, their education, comprehensive harmonious development in accordance with the requirements of the present. The above transformational processes make it necessary to introduce in the process of professional training future linguists such essential technologies that will contribute to the formation of a culture of their professional thinking in general and the culture of logical thinking in particular, which envisages improvement of logical knowledge and intelligence of future specialists.

Taking into account that mastering modern information technologies is one of the main components of specialist training, an online resource was developed and applied in the educational process, aimed at mastering the basics of the necessary knowledge about the culture of logical thinking. In order to remotely formulate logical thinking, students perform tasks that are posted on a blog site, make summaries of the material provided on the site.

During the formation of logical knowledge and skills also should be used project methodology. Preparation of projects requires students of a significant level of formation of the culture of logical thinking, because the need is for the ability to analyze information, highlight the main thing, generalize, draw conclusions and predict the effectiveness of the projects being developed.

The potential possibilities of non-standard tasks with logical load, focused on mastering of logical knowledge and skills of future specialists during professional-pedagogical training of specialists in higher educational establishments (on the basis of humanitarian disciplines) are revealed.

Key words: formation of a culture of logical thinking, reforming the education system of Ukraine, methodical methods, non-standard tasks with logical loading.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України, яке пов'язане з глобальною інтеграцією освітнього середовища, упровадженням особистісно орієнтованої, гуманістичної парадигми, реалізацією розвивального професійного навчання, обумовлює інтенсифікацію вимог до професійної підготовки майбутнього лінгвіста, мислення якого має характеризуватися такими рисами, як самостійність, гнучкість, рефлексивність, креативність, системність, критичність, відкритість та ін. Дотримання сприятливих умов, що допоможуть розвинути особистісні якості, дозволить фахівцеві успішно вирішувати як життєві, так і професійні завдання, створювати сприятливі умови для навчання майбутніх учнів, їхнього виховання, всебічного гармонійного розвитку відповідно до запитів сьогодення. Наведені вище трансформаційні процеси обумовлюють упровадження в процес професійної підготовки майбутніх лінгвістів таких сучасних технологій, що сприятимуть формуванню культури їх професійного мислення взагалі та культури логічного мислення зокрема, що передбачає вдосконалення логічних знань та умінь майбутніх спеціалістів.

Аналіз досліджень і публікацій. Одним із напрямів підвищення якості підготовки лінгвістів є розвиток мислення особистості, який досліджували В. Гриньов, Г. Дмитренко, Є. Іванов, В. Лозова, С. Марисюк, І. Нікольська, В. Осинська, В. Паламарчук та інші. Окремі аспекти усвідомленню знань за допомогою умовиводів розкрито в працях О. Івіна, П. Копніна. Пошуку шляхів розвитку логічного мислення лінгвістів присвячено кандидатські дисертації Г. Лаврешиної, О. Федоренко, Хачімян та ін. В умовах сучасності, зростання обсягу наукової інформації, особливого значення набуває раціональна побудова процесу навчання у закладі вищої освіти. Глобалізоване, інформатизоване суспільство вимагає оновлення процесу фахової підготовки лінгвістів, що передбачає розробку та імплементацію сучасних, модернізованих актуальних методик із застосуванням комп'ютерних технологій, завдань з логічним навантаженням.

Отже **метою** нашої розвідки є окреслення значення та функціональної імплементації нестандартних завдань, завдань з алгоритмами, інтерактивними кодами в контексті фахової підготовки майбутніх лінгвістів.

Зважаючи на те, що оволодіння інформаційними технологіями є одним із компонентів фахової підготовки лінгвіста, необхідно застосовувати в освітньому процесі актуальні інтернет-ресурси, спрямовані на вдосконалення фахових знань та умінь. З метою дистанційного формування навичок студенти мають виконувати

завдання, які розміщуються на сайті-блозі, моніторити власні досягнення та отримувати feed-back.

За допомогою завантажених мобільних додатків можна організувати та провести тематичний пізнавальний квест. На задалегідь підготовлених локаціях студенти мають віднайти кодовані запитання (Og-codes), відповісти на них та отримати алгоритми для вирішення наступних завдань. Робота з сучасними інтерактивними технологіями, гаджетами сприяє інтенсифікації пізнавальної активності, стимулює позитивну мотивацію щодо вивчення гуманітарних дисциплін.

Під час фахової підготовки майбутніх лінгвістів також слід застосовувати і проетну методику. Підготовка проектів вимагає від студентів значного рівня сформованості культури логічного мислення, адже необхідними є вміння аналізувати інформацію, виокремлювати головне, узагальнювати, робити висновки та прогнозувати ефективність розроблених проектів.

Як відомо, робота над проектом передбачає: презентацію орієнтовної тематики проектів; самостійне визначення студентами обраної теми, обґрунтування практичної значущості; добирання аргументованого матеріалу; створення дослідницько-пошукової команди; розробку проекту та вибір шляхів його реалізації, розподіл обов'язків; визначення потенційних методів дослідження, наукових джерел інформації; колективне обговорення проектів кожної дослідницької команди; внесення коректив, затвердження плану роботи; вирішення завдань; оформлення результатів; подання результатів дослідження, яке може бути у формі захисту проекту, усного звіту з презентацією наочного матеріалу. І саме захист проектів може бути реалізований дистанційно, он-лайн, за допомогою різноманітних мобільних додатків. Надзвичайно цікавою є форма роботи зі студентами у форматі відео-конференції за допомогою додатку Skype, що зозволяє студентам співпрацювати між собою на відстані. Також варто звернути увагу на безкоштовні додатки ooVoo, iChat і FaceTime або Flash Meeting.

Під час формування особистості майбутніх лінгвістів, здатних до одержання вивідних звань як результату самостійної розумової діяльності, що має перетворювальний характер, необхідними та актуальними є знання, з яких робляться висновки, тобто підстави для одержання нових знань під час роботи над нестандартними, креативними завданнями. Так, наприклад, на заняттях ми пропонуємо певний алгоритм завдання: "Уважно прочитайте англomовний семпл із "Володаря перстнів" Дж. Р. Р. Толкіна, перекладіть, проаналізуйте сцену, де вперше постає герой (Гендальф), окресліть головну думку, схарактеризуйте героя, надайте можливі перспективи перебігу подій, зробіть висновки. Запропонований алгоритм завдання уникає репродуктивності мислення, адже воно полягає в тому, щоб змусити студентів зробити самостійний крок – висновок про особистість героя. Цей пізнавальний етап вимагає виявлення їхньої активності: застосування власного досвіду, спостережливості не тільки на основі літературних джерел, але й

життєвої, обґрунтування самостійно зроблених висновків про те, що герой, напевно, є талановитим оратором, цілеспрямованою, впевненою в собі людиною.

Самостійне вирішення проблемних питань, отримання вивідних знань на заняттях гуманітарного циклу спирається на уміння аналізувати отриману інформацію, що дозволить студентам перейти до більш складної розумової діяльності у процесі формування культури логічного мислення. Більш високий рівень когнітивної активності характеризується тим, що студенти, отримуючи базовий висновок у готовому вигляді, самостійно залучають необхідні фактичні дані та наявні в них знання, виділяючи з них ті якості, які є необхідними для обґрунтування певної тези даного положення. На підставі отриманих даних студенти мають самостійно обґрунтувати висновки. Завдання з логічним контентом можуть бути різного характеру. Наприклад:

1) Під час пошуку інформації щодо біографії письменника за спогадами і за документами (Що довідалися про Едгара По з підручників, хрестоматії?).

2) Під час ознайомлення з творчою спадщиною автора, його планами й задумами, які допомагають студентам більш глибоко аналізувати образи-персонажі, встановлювати художню цінність твору, розкривати фактори розвитку письменника (Які сторінки свого життя використовувала Дж.Роулінг?)

3) Під час вивчення семплів із творів, що несуть ідейне, виховне навантаження, для більш глибокого проникнення у сутність твору. Аналіз семплів дозволяє робити висновки про художню майстерність письменника. (Наприклад, студентам пропонується перечитати уривок К. Льюїса з “Хроніки Нарнії”, який зображує пейзаж навколо озера. Студенти мають перекласти його та розкрити, якими засобами письменник створює картину, що відбиває християнські релігійні мотиви).

4) При виявленні характеру негативних літературних героїв, їхніх відносин з іншими героями й про умови формування їхніх поглядів (Енн Маккеафрі “Білий Дракон”).

Самостійно отримані студентами знання можуть бути перевірені як під час опитування, так і в процесі засвоєння нових знань з нової теми, що вимагає вивідних знань студентів із попередніх тем.

Активність студентів на цьому рівні виявляється в доказовості мислення. Під час занять слід надати інформацію, що обґрунтування істинності певного положення складається з тези та аргументів. Студенти мають знати, як встановлюється логічний зв'язок між аргументами та фактами. Наприклад, надаємо інструкцію-завдання, що містить основну тезу, яка має стати головною метою доказу, тому не може бути аргументом. Завдання студентів полягає в тому, щоб самостійно формулювати твердження, що доводять чи заперечують істинність головної тези. У процесі вирішення певної проблеми студенти встановлюють, розкривають, з'ясовують зв'язки між підставою й судженням. Процес правильної аргументації спонукає до активного

виявлення активності, логічності мислення, самостійності більш високого рівня. Факти є основою для аргументів, а вірно інтерпретувати вивідні зв'язки. На думку закордонних та вітчизняних дослідників, значення аргументації в процесі навчання є досить значимим. Завдання на доказовість під час вивчення літератури можна використовувати на всіх етапах її дослідження. Вони можуть бути використані:

1) при вивченні життєвого шляху автора для доказовості значущості епохи для суспільно-політичного розвитку особистості. Наприклад:

– описати соціальне розшарування на матеріалі “Шагренневої шкіри” О. Бальзака;

– довести, що твори “Вершники Перна” та “Білий Дракон” відбивають соціальні проблеми молоді.

3) при розкритті ідейного задуму твору, особливостей і ролі героїв. Типовими в здійсненні такої мети можуть бути, наприклад, такі питання:

– “Зміст поеми “Слово про полк Ігорів” – заклик князів до єдності перед навалюю монголів”. Довести це положення.

– Довести, що “Фауст” Гьоте просякнений духом того часу.

При обґрунтуванні приналежності художнього твору до певного напрямку, відповідності певному жанру. Наприклад, при досягненні означеної мети можна навести таке завдання;

– Довести, що твір Е. По “Крук” є романтичним.

– довести, що твір Джоан К. Роулінг «Гаррі Поттер» є художнім (фентезійним)

4) При доведенні художньої майстерності письменника, наприклад, “точність та стислість – ось перші переваги прози”, – пише О. Пушкін у статті “Про прозу”. Як ці вимоги здійснив поет при описі буревію в повісті “Капітанська донька?”

– Довести, що в романі Кафки “Перетворення” пейзаж підкорюється розкриттю ідейного задуму твору.

Систематичне залучення доказовості в процесі формування культури логічного мислення активізує процес засвоєння логічних знань, впливає на розвиток студентів, спонукаючи їх виявляти активність і самостійність у конкретній формі – розв’язанні пізнавальних завдань на доведення.

Найвищий рівень пізнавальної активності характеризується творчою діяльністю студентів, спрямованою на встановлення й розкриття сутності проблеми, для чого варто усвідомити: а) значення тих понять, сутність яких треба встановити; б) сформулювати положення, яке необхідно обґрунтувати (на попередньому рівні воно дано у готовому вигляді), відібрати фактичний матеріал для підтвердження аргументів (характер діяльності, як і при рішенні завдань другого рівня). Сприятливі умови для фахової підготовки лінгвістів виникають на заняттях з літератури, історії, мови, суспільствознавства тоді, коли викладач, рекомендує студентам певні тексти, документи, факти, пропонує проаналізувати їх і поставити питання, відповіді на які розкрили б сутність

досліджуваних явищ.

Під час виконання завдань з логічними навантаженнями слід акцентувати увагу на необхідності розвитку навички ефективного здобування інформації з відкритого тексту та рефлексії стосовно власної діяльності. Так, з метою зміцнення рефлексивної позиції та збагачення методичного арсеналу можна запропонувати студентам провести “Бінарну лекцію”, яка є продовженням і розвитком проблемного викладу матеріалу в діалозі двох лекторів. Необхідно змодельувати ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома “спеціалістами”, які наприкінці лекції мають проаналізувати власну діяльність та дати їй оцінку. Перевагами такої лекції є актуалізація набутих знань, створення проблемної ситуації, розгортання системи доведення, закріплення вміння вести дискусію, виділяти головне, узагальнювати та критикувати.

З метою підвищення в студентів рівня культури логічного мислення можна розробити та провести заняття-дискусію “АУР” (Актуалізація, усвідомлення, рефлексивна позиція). Таке заняття вимагає керованого читання, що має за мету активізацію когнітивної діяльності студентів та вдосконалення їхнього логічного мислення. На початку заняття-дискусії учасників інформують щодо подальшого спільного пофрагментарного читання уривку, надають матеріали про автора. Студенти отримують інструкцію та вказівку щодо читання тексту лише до вказаного моменту.

Інструкція:

1. Прочитайте перший абзац тексту. Зверніть увагу на тон автора, на уяву побудову фраз. Після того, як ви прочитаєте речення другого абзацу, зверніть увагу на виразність кольорів, стилістичні засоби.

Перша зупинка: *Коли студенти прочитали уривок, їм слід запропонувати надати відповіді на запитання: Що ви відчували, під час читання першого абзацу? Що ви відчуваєте тепер, коли прочитано вже два абзаці? Розкажіть, що ви побачили або почули у своїй уяві? (Переформулювання) Спробуйте передбачити перебіг подій, що матиме місце? Обґрунтуйте вашу думку? (Інтерпретація)*

Друга зупинка: *Прочитайте текст до вказаного місця. Під час читання намагайтеся уявити детальну картину подій. Після того, як ви закінчили читати, підніміть сигнальну картку.*

Третя зупинка: *Коли студенти закінчили читати, їм варто запропонувати відкласти текст і надати відповіді на запитання: Яку картину намалювала ваша уява? Яке враження справили на вас образи? Як ви думаєте, що трапиться далі? (Аналіз) Чому ви так думаєте? Що вас змушує так думати? (Синтез)*

Четверта зупинка: *Прочитайте останню частину уривку. Коли всі закінчили читати студентам слід поставити запитання: Як ви думаєте, що є позитивним у перебігу подій? Що негативне? Обґрунтуйте власні думки. Яким би чином ви його закінчили? Чому? (Синтез)*

Студентам варто надавати достатньо часу для роздумів, адже

результатом цього стануть цікаві, розгорнуті відповіді. Після проведення першої частини заняття слід провести її аналіз у формі відкритої дискусії. Проведення заняття-дискусії АУР дозволяє учасникам чітко сформулювати мету навчальної діяльності; спонукає до активної дискусії; заохочує студентів мислити логічно та творчо; знаходити відповіді на запитання; полегшує висловлення власних думок; формує позитивну атмосферу толерантності до думок співрозмовників; дозволяє студентам розвивати в собі здатність розкривати сутність персонажів твору; полегшує процес логічного мислення; удосконалює культуру логічного мислення; зміцнює рефлексивну позицію. На заняттях з англійської мови слід проводити “Презентацію ідей”, що передбачає чітку організацію як з боку викладача, та і з боку студентів. Важливим організаційним компонентом є розподіл ролей. Викладач обирає роль потенційного клієнта компанії, що надає можливість частково керувати ходом гри, наводити запитання, змушувати студентів аналізувати вислови опонентів та критикувати їх, а також аргументувати власну точку зору та приймати нестандартні рішення.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що спеціально організована робота студентів, спрямована на подальший професійний розвиток, знайде відбиття і в зміні якості успішності студентів з різних гуманітарних дисциплін. Безперечно, фахова лінгвістична діяльність передбачає ціннісне ставлення до оволодіння логікою мислення, а також теоретико-практичну готовність студентів, пов'язану з прагненням до аналізу, узагальнення, осмислення роботи, що потребує оновлення змісту завдань, їхньої модернізації та застосування сучасних інформаційних технологій під час фахової підготовки майбутніх лінгвістів.

Перспективи подальших досліджень. Постають питання: на якій стадії та в яких формах повинні подаватися логічні знання студентам, як на основі отриманих знань сформувати вміння та навички логічного мислення. які у подальшому розвитку перетворюються на стереотипи мислення? Яка форма подачі знань під час педагогічного процесу є більш доцільною фахової підготовки лінгвістів: лекційна або різновид бесіди з елементами письмових блоків матеріалу? Саме вирішення цих питань і є метою нашого подальшого дослідження.

Література

1. А.Арно, П.Николь. Логика или умение правильно мыслить. – М.: Наука, 1991. – С. 30.
2. Лаврешина Г.Ю. Формування логічної культури старшокласників у процесі навчання: Автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.01/ – Кривий Ріг, 2000. – 21 с.
3. Недалякова К.В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: Дис. канд. Пед. Наук: 13.00.04. – Одеса, 2003. – 218с.
4. Тихомирова О.В. Логика в системе образования. – М.: Наука, 2003. – 230 с.

References

1. A.Arno, P.Nykol. Lohyka ili umenye pravylno mislyt. – М.: Nauka, 1991. – S. 30.
2. Lavreshyna H.Yu. Formuvannia lohichnoi kultury u protsesi navchannia:

Avto-ref. dys. kand. ped. nauk.: 13.00.01/ – Kryvyi Rih, 2000. – 21s.

3. Nediialkova K.V. Pedagogichni umovy intelektualnoho rozvytku maibutnikh uchyteliv matematyky u protsesi fakhovoi pidhotovk: Dys. kand. Ped. Nauk: 13.00.04. – Odesa, 2003. – 218s.

4. Tykhomyrova O.V. Lohyka v systeme obrazovanyia. – M.: Nauka, 2003. – 230 s.

АНОТАЦІЯ

У статті акцентується увага на необхідності формування культури логічного мислення майбутніх вчителів та логічних знань зокрема. Реформування системи освіти України, пов'язане з глобальною інтеграцією у глобальний освітній простір, упровадженням особистісно орієнтованої, гуманістичної парадигми, реалізацією розвивального професійного навчання, зумовлює інтенсифікацію вимог до професійного мислення майбутнього лінгвіста, яке має характеризуватися такими рисами, як самостійність, гнучкість, рефлексивність, креативність, системність, критичність, відкритість та ін. Дотримання сприятливих умов, що допоможуть розвинути особистісні якості, дозволить фахівцеві успішно вирішувати як життєві, так і професійні завдання; створювати сприятливі умови для навчання майбутніх учнів, їхнього виховання, всебічного гармонійного розвитку відповідно до запитів сьогодення. Наведені вище трансформаційні процеси обумовлюють упровадження в процес професійної підготовки майбутніх лінгвістів таких сучасних технологій, які сприятимуть формуванню культури їх професійного мислення взагалі та культури логічного мислення зокрема, що передбачає удосконалення логічних знань та умінь майбутніх спеціалістів.

Зважаючи на те, що оволодіння сучасними інформаційними технологіями є одним з основних компонентів фахової підготовки спеціаліста, було розроблено та застосовано в освітньому процесі інтернет-ресурс, що спрямований на оволодіння основами необхідних знань щодо культури логічного мислення. З метою дистанційного формування логічного мислення студенти виконують завдання, які розміщуються на сайті-блозі, складають конспекти наданого на сайті матеріалу.

Під час формування логічних знань та умінь також слід застосовувати і проетну методіку. Підготовка проектів вимагає від студентів значного рівня сформованості культури логічного мислення, адже необхідними є вміння аналізувати інформацію, виокремлювати головне, узагальнювати, робити висновки та прогнозувати ефективність розроблених проектів.

Розкрито потенційні можливості нестандартних завдань з логічним навантаженням, орієнтованих на оволодіння логічними знаннями та вміннями майбутніми спеціалістами під час професійно-педагогічної підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти (на матеріалі гуманітарних дисциплін).

Ключові слова: *формування культури логічного мислення, Реформування системи освіти України, проетні методики, нестандартні завдання з логічним навантаженням.*

УДК 378.091.33:792.8

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-369-376

The meaning of adagio forms at classical dance studies in the process of professional preparation of choreographic students in higher education institutions

Значення форми adagio на уроках класичного танцю у процесі професійної підготовки студентів-хореографів у закладах вищої освіти

Liliia Chervonska,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-4906-684X>

chervonskay@ukr.net

Лілія Червонська,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Alona Uskova,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer

<https://orcid.org/0000-0002-3274-9978>

uskovaalena555@gmail.com

Альона Ускова,

кандидат педагогічних наук, старший
викладач

*Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University,*

✉ 20 Hetmanska St.,
Melitopol, Zaporozhye region,
72300

*Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького*

✉ вул. Гетманська, 20,
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72300

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 13, 2019

ABSTRACT

In the article the peculiarities of the construction of the form of adagio and its significance in classical dance lessons in the process of preparing choreographers in higher education institutions are considered. The content of the concept of "adagio", which is defined as a dance form, which consists of varieties of battement development, slow-moving poses (tour lent), port-de-bras, various renverse, grand fouette, tour sur le cou-de-pied, tour in big poses. Different forms of adagio (educational, training, deployed (large), dancing) have been determined and analyzed and their significance in the process of preparation of future specialists in classical dance classes. The article substantiates the method of mastering the adagio forms by students-choreographers in the course of studying the discipline "Theory and methodology of classical dance teaching" at different courses of study. The method of mastering by future specialists of different forms of adagio during professional training in higher educational institutions is in accordance with the content of the work program on discipline "Theory and methodology of teaching classical dance", taking into account the general principles of education (accessibility, graduality, systemicity). The first course of adagio consists of the simplest forms of releve lent at 90 °, battement developpe, temps lie, port-de-bras, performed at a slow pace and on the entire foot. In the second course of studying the discipline, "The theory and methodology of classical dance teaching", adagio consists of

a variety of coordinated demi rond de jambe developpe, rond de jambe developpe, as well as slow paced ups in 90° in large poses. In the third year, the training of future specialists adagio acquires a finished form, which is complicated by different turns in large poses, long-lasting stability on high palls in poses at 90° with simultaneous transitions from posture to posture with different techniques, preparation for tour and tour in large poses, tour sur le cou-de-pied. At the last course of studying the subject "The theory and methodology of teaching classical dance" adagio consists of a variety of rotational movements – tour, renverse, fouette.

Key words: *classical dance, adagio form, students-choreographers, exercise, dance movements.*

Вступ. Дисципліна "Теорія і методика викладання класичного танцю" є провідною в системі професійної хореографічної освіти. Питаннями теорії і методики викладання її активно займаються сучасні вітчизняні педагоги-науковці (І. Білоусенко, Н. Корисько, А. Рехлицька, Л. Цвєткова, С. Шалапа та інші), зазначаючи, що опанування класичним танцем слід розглядати як одну з необхідних умов для забезпечення якості навчання, яка не лише розвиває тіло танцюриста, але й формує культуру спілкування, художній смак (Цвєткова, 2013).

Дисципліна "Теорія і методика викладання класичного танцю" допомагає студентам вивчати основи хореографічного мистецтва, розвивати необхідні професійні якості і дані – як фізичні, так і психологічні, і художні. Опанування майбутніми фахівцями дисципліною "Теорія і методика викладання класичного танцю" забезпечує правильну постановку всіх частин тіла, виховання навичок, а пізніше – розвиток координації, вивчення основних елементів у "чистому" вигляді та в комбінаційному поєднанні. Оволодіння основами класичного танцю поєднує в собі суворе дотримання правил виконання рухів і вправ з розвитком творчої свободи (Цвєткова, 2013:27).

У змісті уроку класичного танцю важливу роль відіграють навчально-танцювальні форми *adagio*. За своїми освітніми функціями вони є кульмінацією екзерсису на середині класу, яка виховує в майбутніх фахівців почуття пози, правильну координацію рухів, кантиленність переходів від руху до руху, а також музикальність і танцювальність. Необхідною умовою професійної підготовки студентів-хореографів на уроках класичного танцю є опанування різноманітністю форм *adagio*.

Мета цієї статті полягає у висвітленні особливостей побудови форми *adagio* та її значення на уроках класичного танцю в процесі професійної підготовки студентів-хореографів у вищих закладах освіти. Реалізація мети, поставленої в статті, передбачала вирішення таких завдань:

- уточнити сутність поняття "*adagio*";
- визначити і проаналізувати різні форми *adagio*, їх значення у процесі підготовки студентів на уроках класичного танцю;
- обґрунтувати методику опанування форм *adagio* у процесі вивчення дисципліни "Теорія і методика викладання класичного танцю" на різних курсах навчання у вищих закладах освіти.

Методи та методики дослідження. Теоретико-методологічний аналіз проблеми професійної підготовки студентів-хореографів у процесі опанування дисципліною “Теорія і методика викладання класичного танцю” здійснювався за допомогою аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення педагогічного досвіду з означеної проблеми.

Результати та дискусії. Сучасна хореографічна педагогіка з класичного танцю базується на працях Н. Базарової, А. Ваганової, В. Костровицької, В. Мей, А. Писарьова, Н. Тарасова та інших. Педагогічно-хореографи акцентують значущість форми *adagio* у вихованні апломбу танцівників, тобто стійкості корпусу в умовах правильної координації рухів. На їхню думку, найважливішою функцією форми *adagio* є формування і закріплення навичок стійкості на всій стопі і на півпальцях однієї ноги (в динаміці розвитку координаційної та технічної складності вправ, що входять до його складу). Стійкість є запорукою виразності виконання, тому що дає виконавцю відчуття цілісності, зібраності всієї фігури. А однією з істотних змістовних функцій *adagio* є розвиток “почуття пози” або “почуття форми” у виконанні навчальних елементів (Ваганова, 2002).

Досліджуючи питання методики викладання класичного танцю в процесі професійної підготовки студентів-хореографів в умовах вищої школи, сучасні вітчизняні педагоги-науковці І. Білоусенко, Н. Корисько, А. Рехлицька, Л. Цветкова, С. Шалапа та інші акцентують увагу на необхідності розуміння майбутніми фахівцями сутності та змісту різноманітних форм *adagio*, їх значення у процесі вивчення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю” на різних курсах навчання (Цветкова, 2013).

У загальноприйнятому смисловому значенні *adagio* визначається як повільний, спокійний темп, який має відношення до музичного мистецтва. У класичному танці поняття *adagio* має декілька смислових значень:

- основна частина уроку класичного танцю, що виконуються в повільному темпі, сутність якої полягає в динаміці зміни поз, котрі сприяють формуванню стійкості, уміння гармонійно поєднувати рухи ніг, рук та корпусу (Цветкова, 2013:32);

- танцювальна форма, яка складається з різновидів *battement developpe*, повільних поворотів в позах (*tour lent*), *port-de-bras*, різноманітних *renverse*, *grand fouette*, *tour sur le cou-de-pied*, *tour* у великих позах (Костровицька, 1976);

- у балеті – це одна з форм танцю (соло, дуети або солістів і кордебалету) з використанням найширшої палітри рухів, підтримок, поз, обертань і стрибків (Шалапа, 2015).

В екзерсисі класичного танцю розрізняють такі форми *adagio*: навчальна форма *adagio*; тренажна форма *adagio*; розгорнута форма *adagio* (велике *adagio*); танцювальна форма *adagio*.

Вивчення студентами-хореографами навчальної форми *adagio* передбачає опанування ними великих поз класичного танцю. Навчальна форма *adagio* виконується біля станка і на середині залу. Музичний розмір навчальної форми *adagio* може бути 4/4 (8 тактів або 16 тактів) та

3/4 (16 тактів або 32 такту). Навчальна форма *adagio* завжди виконується з двох ніг (правої та лівої ноги). Основними рухами навчальної форми *adagio* є *battement releve lent*, *battement developpe* та їх різновиди, що вивчаються і виконуються в трьох напрямках (вперед, вбік, назад), а також рухи, які виконуються у двох напрямках (*en dehors* і *en dedans*).

У класичному танці існує загальноприйнята форма *adagio* – *temps lie*. *Temps lie* – це усталена комбінація рухів на середині залу, які поступово ускладнюються у процесі опанування студентами-хореографами основ класичного танцю. Термін “*temps lie*” означає “взаємопов’язані темпи” і передбачає безперервність, скоординованість, узгодженість виконання. *Temps lie* як самостійна форма має велике значення в розвитку координації рухів рук, ніг, голови і корпусу студентів, впливає на формування артистизму, виразності виконання у майбутніх фахівців. *Temps lie* виконується завжди плавно.

Особливістю танцювальної комбінації *temps lie* є різноманітність її форм. На початковому етапі танцювальна комбінація виконується зі спрямованим у підлогу носком стопи, у подальшому *temps lie* ускладнюється за рахунок перегинів корпусу, відкриванням ноги на 90°, введення підйому на пів-пальці, обертів і стрибків. Розучування руху *temps lie* починається з основної форми, в повільному темпі. Музичний розмір руху *temps lie* може бути 2/4, 4/4 або 3/4.

Тренажна форма *adagio* спрямована на закріплення знань, умінь і навичок виконання, сприяє розігріву кістково-м’язової системи студентів для подальшої репетиційної роботи. Тренажна форма *adagio* може включати в себе раніше вивчені і відпрацьовані рухи: *temps lie*, *battement divide en quart*, італійське *adagio* та інші.

Робочою програмою дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю” передбачено вивчення форми великого *adagio* на останніх курсах навчання студентів-хореографів. Досвід попередніх років навчання майбутніх фахівців дозволяє перейти від схематичного, чисто механічного виконання рухів, до найскладніших розумінь класичного танцю – художнього витоку руху, коли перехід від одного руху до іншого здійснюється великою групою сполучних рухів, тому що саме вони утворюють танцювальні комбінації, надаючи основним рухам гармонійність, створюючи те середовище, в якій живе танець. Під час виконання розгорнутої форми *adagio* студенти-хореографи демонструють рівень знань та вмінь, отриманих за попередні курси навчання на уроках класичного танцю.

Форма великого *adagio* має художню завершеність, яка спрямована на розвиток музикальності, танцювальності і виразності виконання у студентів-хореографів. Комбінація великого *adagio* може виконуватися не тільки в помірному темпі, але й прискореному і відрізняється в побудові тим, що в нього включається велика кількість обертальних рухів, *tours*, *renverse*, *fouettes* і деякі стрибки. Велике *adagio* на старших курсах навчання студентів-хореографів виноситься в окрему частину уроку класичного танцю і виконується після екзерсису на

середині залу. Тривалість великого *adagio* займає не менше 32 тактів. Разом з тим, варіативність тривалості великого *adagio* як окремої частини уроку класичного танцю може бути різноманітною.

Основним завданням студентів старших курсів під час виконання танцювального *adagio* є вибудовування великої танцювальної фрази, здатність перейнятися всією складністю її змісту, продиктованої змістовними властивостями музики. Під час створення танцювального *adagio* майбутнім фахівцям необхідно враховувати, що вибір музичного матеріалу є первинним, а руховий ряд створюється і накладається на задалегідь підібрану музичну композицію.

Сама назва танцювального *adagio* пояснює його значення та місце у структурі уроку класичного танцю, що покликане наблизити виконання студентів до сценічного, за допомогою включення в його склад сценічних форм рухів і їх характерних поєднань, різних танцювальних підходів (*preparation*), що сприяють більш широкому сценічному виконанню програмних рухів, а також використання поз – все це є структурними ознаками форми танцювального *adagio*. Здатність майбутніх фахівців будувати велику танцювальну фразу досягається за допомогою поєднання різнопланових, різнохарактерних рухів, що складають структуру форми танцювального *adagio*. Різноманітному їх поєднанню між собою сприяє включення в “текст” танцювального *adagio* рухів сполучного характеру. За їхньою допомогою навчальне-комбіноване завдання набуває форму, наближену до сценічної, де мова класичного танцю сприймається не як набір окремих навчальних рухів, а як єдиний хореографічний текст. До сполучних рухів відносяться рухи невисокої динаміки, що мають дрібну структуру, лаконічні за формою, використання яких допомагає з’єднанню двох основних рухів або частин форми. До них відносяться: види *pas-de-bourree*, повороти в V позиції на півпальцях, повороти *soutenu*, *pas de basque par terre*, переходи через IV позицію на *demi-plie*, *pas ballance*, *pas glissade* тощо. Функцію сполучних рухів у великому *adagio* часто виконують окремі рухи пальцевої техніки, що виконуються на півпальцях, до них відносяться: крок *coupe*, крок *jete* (зазвичай з просуванням по діагоналі), *pas glissade en tournant*, *jete en tournant*, *soutenu en tournant*, *pas de bourree suivi* (на місці, в повороті, з просуванням), *pas couru*, *releve* на півпальцях в різні пози тощо. В окремих випадках сполучну роль можуть виконувати форми *port-de-bras*. У чоловічому сценічному танці, на противагу жіночому, *adagio* як танцювальна форма не зустрічається, але його вивчення однаково необхідно як в жіночому, так і в чоловічому класі, тому що воно нерозривно пов’язане з стрибками, в першу чергу з великими, і надає їм правильну форму (Костровицька, 1976).

Методика опанування різних форм *adagio* студентами-хореографами під час професійної підготовки у вищих закладах освіти відбувається відповідно до змісту робочої програми з дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю”. Під час опанування майбутніми фахівцями різних форм *adagio* необхідно дотримуватись певних вимог та

загальних принципів – доступності, поступовості, системності тощо.

На першому році навчання *adagio* складається з найпростіших форм *releve lent* на 90°, *battement developpe*, *temps lie*, *port-de-bras*, що виконуються в повільному темпі і на всій ступні. Комбінування завдань з включенням програмних елементів, що формують навички стійкості на одній нозі з одночасною робочою ногою на 90°, можна віднести до навчальної форми *adagio*. На другому курсі вивчаються різноманітні по координації *demi rond de jambe developpe*, *rond de jambe developpe*, а також повільні підйоми на півпальці у великих позах на 90°.

На третьому році навчання *adagio* набуває закінчену форму, яка ускладнена різними поворотами в великих позах, тривалого стійкістю на високих півпальцях в позах на 90° з одночасними переходами з пози в позу різними прийомами, *preparation* до *tour* і *tour* в великих позах, *tour sur le cou-de-pied*. Темп *adagio* в деякій мірі прискорюється. З цього року навчання *adagio* рекомендується виконувати студентам, поєднуючи його у комбінації з *battement tendu jete* і закінчуючи маленькими *tour sur le cou-de-pied*. На останньому курсі *adagio* набуває умовний характер, яке може виконуватися не лише в помірному темпі, але і в прискореному. Велике або танцювальне *adagio* складається з обертальних рухів: *tour*, *renverse*, *fouette* тощо.

Протягом усіх років навчання під час засвоєння студентами-хореографами різних форм *adagio* на уроках класичного танцю викладачу також необхідно враховувати розподіл правильного м'язового навантаження. Розвиток танцювальної майстерності майбутніх фахівців не виключає роботи над розвитком стійкості, координації, витривалості під час виконання *adagio* запланованих робочою програмою. Складаючи *adagio*, педагогу необхідно пам'ятати, що стійкість виробляється за допомогою взаємозв'язку декількох різних рухів на одній і тій же опорній нозі. Тільки достатня тривалість, напруженість і складність роботи опорної ноги, передбачена в побудові *adagio*, сприяє розвитку "віртуозної стійкості" (Костровицька, 1976).

Необхідно також враховувати, що розвиток стійкості, особливо віртуозної, вимагає напруженої, достатньо складної і різноманітної роботи вестибулярного апарату. Цим пояснюється обов'язкове включення до складу *adagio* рухів, елементів, що розвивають гарну орієнтацію студентів по точках класу (різні переходи з пози в позу *en tournant*, *tour lent* в пози, *tour sur le cou de pied* і *tour* у великі пози тощо). Існують спеціальні прийоми ускладнення координації, наприклад, використання в побудові, крім логічного розвитку координації рухів, прийому "контр руху", тобто контрастного зіставлення протилежних напрямків у розвитку координації. Подібні "незручні" комбінації ставлять перед студентами додаткові складності, виховують спритність, зібраність, вміння володіти своїм тілом, виробляють апломб.

Разом з тим, викладачу не слід захоплюватися занадто складними поєднаннями рухів, можливо, цікавими й ефективними з точки зору балетмейстерської винахідливості, але такими, що не відповідають

навчальній меті. Надмірна складність побудови будь-якої форми *adagio* не тільки не сприяє, а й перешкоджає розвитку стійкості студентів, впливаючи на відсутність зосередженості уваги майбутніх фахівців, точності і відповідності виконання рухів.

Також, під час створення будь-якої форми *adagio*, педагогу бажано враховувати, що поєднання рухів в різних формах *adagio* має відповідати логіці музично-хореографічного розвитку. Рухи слід komponувати так, щоб положення корпусу студентів в кінці одного руху було б вихідним для виконання наступного. Безпомилково складеними комбінованими завданнями *adagio* вважаються такі, під час виконання яких майбутні фахівці долають труднощі, що не перевищують їх фізичні можливості і хореографічну підготовку.

Висновки. Таким чином, у класичному танці форма *adagio* є однією з найважливіших танцювальних комбінацій, що зумовлює розвиток апломбу, виробленню витривалості й потужності ніг у студентів-хореографів. Опанування різними формами *adagio* майбутніми фахівцями впливає на їх сприйняття і розуміння сутності класичного танцю не як комплексу складних танцювальних елементів, виконання яких спрямовано на фізичний розвиток, а виражальних засобів, здатних передавати різноманітні змістові відтінки, почуття.

Література

1. Базарова Н., Мей В. Азбука классического танца / Н. Базарова, В. Мей. – Л.: Искусство, 1983. – 207 с.
2. Ваганова А. Основы классического танца / А. Ваганова. – СПб.: Лань, 2002. – 192 с.
3. Костровицкая В., Писарев А. Школа классического танца / В. Костровицкая, А. Писарев. – Л.: Искусство, 1976. – 272 с.
4. Рехліцька А., Білоусенко І. Рухи класичного танцю у схемах : навч.-метод. посібн. для студ. вищ. навч. закл. спец-ті «Хореографія» / А.Рехліцька, І.Білоусенко. – Херсон: ХДУ, 2014. – 72 с.
5. Тарасов Н. Классический танец / Н. Тарасов. – М.: Искусство, 1981. – 479 с.
6. Цветкова Л. Методика викладання класичного танцю : підручник. / Л.Цветкова – К.: Альтерпресс, 2013. – 324 с.
7. Шалала С., Корисько Н. Методика роботи з хореографічним колективом: підручник / С. Шалала, Н. Корисько. – Ч. 1 – К.: НАКККіМ, 2015. – 252 с.

References

1. Bazarova N., Mej V. (1983). *Azbuka klassy`cheskogo tancza* [The basics of classical dance]. Leningrad: Y`skusstvo, 1983, 207 p. [in Russian].
2. Vaganova A. (2002). *Osnovy klassy`cheskogo tancza* [The basics of classical dance]. – SPb.: Lan`, 192 p. [in Russian].
3. Kostrovyc`kaya V., Py`sarev A. (1976) *Shkola klassy`cheskogo tancza* [School of classical dance]. Leningrad: Y`skusstvo, 272 p. [in Russian].
4. Rexlicz`ka A., Bilousenko I. (2014) *Ruxy` klasy`chnogo tancyu u sxemax : navch.-metod. posibn. dlya stud. vy`shh. navch. zakl. specz-ti «Xoreografiya»* [Classical dance with the schemes: the starting-methodical nursery for students of the public schools laid out in the specialty "Choreography"]. Xerson: XDU, 72 p. [in Ukrainian].
5. Tarasov N. (1981). *Klassy`chesky`j tanecz* [Classical dance]. Moskva:

У`skusstvo, 479 p. [in Russian].

6.Czvyetkova L. (2013). *Metody`ka vy`kladannya klasy`chnogo tancyu. Pidruchny`k.* [Methodology of classical dance teaching. Textbook]. Kyiv: Al`terpress, 324 p. [in Ukrainian].

7.Shalapa S., Kory`s`ko N. (2015). *Metody`ka roboty` z xoreografichny`m kolekty`vom: pidruchny`k* [Method of work with choreographic team: textbook]. Ch. 1. Kyiv: NAKKIM, 252 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто особливості побудови форми adagio та її значення на уроках класичного танцю в процесі підготовки студентів-хореографів у вищих закладах освіти. У роботі розкрито зміст поняття “adagio”, що визначається як танцювальна форма, яка складається з різновидів battement developpe, повільних поворотів у позах (tour lent), port-de-bras, різноманітних renverse, grand fouette, tour sur le sou-de-pied, tour у великих позах. Визначено й проаналізовано різноманітні форми adagio (навчальна, тренажна, розгорнута (велика), танцювальна) та їх значення в процесі підготовки майбутніх фахівців на уроках класичного танцю. У статті обґрунтовано методiku опанування студентами-хореографами форми adagio в процесі вивчення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю” на різних курсах навчання. Методика опанування майбутніми фахівцями різних форм adagio під час професійної підготовки у вищих закладах освіти відбувається відповідно до змісту робочої програми з дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю”, враховуючи загальні принципи (доступності, поступовості, системності). На першому курсі навчання adagio складається з найпростіших форм releve lent на 90°, battement developpe, temps lie, port-de-bras, що виконуються в повільному темпі і на всій ступні. На другому курсі вивчення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю” adagio складається з різноманітних по координаті demi rond de jambe developpe, rond de jambe developpe, а також повільні підйоми на півпальці у великих позах на 90°. На третьому році навчання майбутніх фахівців adagio набуває закінченої форми, яка ускладнюється різними поворотами в великих позах, тривалою стійкістю на високих півпальцях в позах на 90° з одночасними переходами з пози в позу різними прийомами, preparation do tour і tour в великих позах, tour sur le sou-de-pied. На останньому курсі вивчення дисципліни “Теорія і методика викладання класичного танцю” adagio складається з різноманітних обертальних рухів – tour, renverse, fouette.

Ключові слова: класичний танець, форма adagio, студенти-хореографи, екзерсис, танцювальні рухи.

УДК 378.011.3-051:74/76

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-377-386

Professional preparation of future art teachers in the process of color study

Професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення кольорознавства

Zarina Shokirova,
teacher

Заріна Шокірова,
викладач

<https://orcid.org/0000-0002-0399-4421>

Zarinashokirova1988@gmail.com

Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii
Skovoroda
State Pedagogical University,

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний
університет імені Григорія
Сковороди”

✉ 30 Sukhomlynsky Str.,
PereiaslavKhmelnytskyi,
Kyiv region, Ukraine,
08401

✉ вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська область,
08401

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 04, 2019

ABSTRACT

The article raises the problem of formation of professional skills of future teachers of fine arts in the process of studying color studies.

Study of color studies is an important component of the whole system of preparing the future teacher of fine arts. The development of the skills of artistic perception and the ability to use color as a means of artistic expression is the main development of the artistic direction of the competence and skill of future teachers-artists, which forms the aesthetic and spiritual perception of the world, develops creative abilities, a sense of color in nature.

The main goal of artistic education of youth is the formation of the spiritual culture of the individual, the involvement of children in cultural values. In this process, much depends on the artistic as well as the spiritual culture of the teacher of fine arts. Through the artistic and aesthetic preparation of schoolchildren, the teacher must form an artistic perception in them through practical creative activity, improve the visual skills and skills, and on this basis develop creative abilities, provide an opportunity to create a visual image.

Color studies examines the theory of the use of color in various fields of human art and design. It is aimed at other training courses, which take into account color work that is relevant to general artistic development, and special issues of artistic design and artistic design. Knowledge in color studies contributes to the formation of a holistic view of the artistic and aesthetic qualities of color, patterns and uniqueness of the creation of colorful harmony of artistic, composition and color in the design of objects, various methods of using color in the construction of composition, contrasts and nuances, and the relation of color with other components of artistic form, such as line, plastic, light-colored. The article deals with the generalized and systematic patterns of color perception, which will help students to understand the art of painting. This knowledge will help develop associative-thinking thinking, artistic imagination, ability to observe, match and analyze color.

Key words: *skill, vocational training, artistic education, teacher of fine arts, color studies, aesthetic education of creative abilities, painting.*

Постановка проблеми. Однією з найважливіших проблем сучасної педагогічної науки є підготовка вчителів образотворчого мистецтва, які здійснюють естетичне виховання та художню освіту підростаючого покоління. Висококваліфікований фахівець, який навчає дітей розумінню мистецтва живопису, зокрема має володіти цілим комплексом загальних і спеціальних знань, умінь живопису, зокрема кольорів.

На сьогодні розроблені програми з образотворчого мистецтва, які передбачають удосконалення підготовки вчителя загалом і щодо кольорів зокрема. Завдяки цьому зростають вимоги до професійного рівня фахівців, котрі покликані навчати мистецтву в школах, коледжах та інших закладах освіти. Саме тому *актуальним* є комплексний аналіз наявних та впровадження нових методик професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення кольорознавства.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У науковій та методичній літературі існує значна кількість теоретичного матеріалу з проблем вивчення кольору. Питанням закономірностей живописного зображення та прийомів передачі кольору в епоху Відродження приділяли увагу такі великі художники й учені, як Л. Альберті (Альберті, 1937), Леонардо да Вінчі (да Вінчі, 2001) та ін.

Велике значення для підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва становлять висловлювання та розробки з колористики, залишені в літературній спадщині Е. Делакруа (Делакруа, 1960), (Делакруа, 1961), В. Оствальдом (Оствальд, 1926) та ін., які мають безпосередній вплив на розвиток кольорознавства.

Для дослідження проблеми безсумнівний інтерес представляють авторські концепції сприйняття і використання кольору, розроблені В. Іттеном (Іттен, 2001), В. Кандинським (Кандинский, 2001), М. Матюшиным (Жадова, 1974), думки про кольори таких художників, як В. Ван Гог (Ван Гог, 1966), А. Матісс (Матісс, 2001), Б. Йогансон (Йогансон, 1952), М. Кримов (Ситнина, 1984), К. Петров-Водкін (Петров-Водкин, 1982), Г. Шегаль (Шегаль, 1957), К. Юон (Юон, 1969).

Методичні аспекти сприйняття та відтворення кольору в процесі навчання живопису знайшли своє відображення в педагогічних творах видатних російських художників-педагогів О. Іванова (Губер, 1969), К. Коровіна (Баулін, 2014), І. Рєпіна (Рєпин, 1958), які відстоювали необхідність постановки окоміру, виховання цілісного сприйняття колірних якостей природи і передачі колірної багатства навколишньої дійсності.

У дослідженнях вищезгаданих художників-педагогів підкреслюється важливість формування колористичного сприйняття і розвитку навичок передачі кольору в студентів художньо-графічних факультетів, зазначені окремі показники та складові структури розуміння, бачення і способи правильного володіння кольором. Проте менш вивченою залишається проблема обґрунтування науково-теоретичних

засад колористичної підготовки майбутніх учителів до творчої діяльності.

Визначаючи методичну основу навчання колористичної грамоти, в ході дослідження бралися до уваги положення фундаментальних теорій поетапного формування розумових дій (Гальперин, Талызина, 1968), програмованого навчання (Беспалько, 1989) та проблемного навчання (Загвязинский, 1982).

Мета дослідження полягає у висвітленні методики професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення кольорознавства.

У ході дослідження були поставлені такі **завдання**: розкрити та обґрунтувати важливість і ефективність засвоєння в освітньому процесі відомостей про знання основ теорії кольорознавства з метою розвитку художньої творчості студентів; співвіднести теорію про колір живопису, композиційно-художні закономірності досягнення гармонії в методиці навчання кольору в живописі; виявити особливості особистісно-орієнтованої методики, основні положення якої сприяють вирішенню проблем підвищення якості набутих знань під час навчання майбутніх учителів малювання.

Методи та методики дослідження. Вивчення колірних закономірностей, форм, методів, прийомів та засобів образного вираження, що дозволяють педагогу правдиво і глибоко відображати у своїх творах навколишній світ, є одним із основних завдань навчання на художньо-графічних факультетах. Для з'ясування специфіки навчання колористиці майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідно звернутися до її історичного аналізу в художній освіті та розглянути методи роботи з кольорами окремих митців і педагогів.

Важливу роль у становленні сучасної системи навчання живопису і колористиці зіграли ідеї окремих художників-педагогів, таких, як М. Кривов (Ситнина, 1984), К. Петров-Водкін (Петров-Водкин, 1982) тощо. Їхні колірні концепції ґрунтуються на глибоких знаннях і методах роботи з кольором майстрів минулого, починаючи з епохи Відродження (XIV–XVI ст.), в яку стався перехід від домінуючої ролі кольору до станкового живопису. Варто зазначити, що епоха Відродження ознаменувала розвиток локального колориту, найбільшим майстром якого був П'єро делла Франческа (1410–1492). Згодом Леонардо да Вінчі (1452–1519) встановив, що розмаїття кольорів, яке вперше спостерігалось в стародавніх римлян та греків, може бути обмеженим, тому, відмовляючись від яскравої барвистості, він будував свої полотна на тонких тональних переходах. Серед кольорів особливу увагу він приділяв білому і чорному як “основним фарбам”, які дають велике різноманіття відтінків. Крім того, художник увів у живопис техніку “sfumato” (в перекладі з італійської – “зник як дим”), яка полягала в пом'якшенні контурів предметів, приглушеності всіх кольорів м'яким атмосферним серпанком.

Ключову роль у побудові методики практичного освоєння студентами колористичної грамоти та вирішенні широкого кола колірних задач, що включають питання теорії та практики художньої творчості,

відіграють методи інформативно-пояснювального, репродуктивного і продуктивного характеру, принципи проблемно-методологічного підходу і системно-діяльній орієнтації майбутніх учителів-художників, що дозволяє реалізувати освітні, розвивальні та виховні функції навчання. Однак у методиці вивчення кольору потрібна спеціальна трансформація цих принципів, яка має визначити особливості структурної побудови системи навчальних завдань та їхньої тематики, а також спільної роботи викладачів і студентів в освітньому процесі. При цьому враховується те, що професійне використання кольору в діяльності майбутнього вчителя тісно пов'язане з аналізом різних явищ і процесів дійсності, які вимагають особливих форм відображення. Студент має володіти розвиненим кольоровим баченням, щоб мати можливість формувати образні уявлення на базі візуального та понятійно-логічного матеріалу, який напрацьовується на стадії дослідження різних якостей кольору. Активність таких уявлень сприяє виробленню в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва вміння цілісно, організовано і професійно відтворювати у своїй свідомості складні явища дійсності і потім їх використовувати на практиці.

Результати та дискусії. В історії художньої освіти навчання кольору завжди відігравало суттєву роль. Нині дослідники приділяють увагу цьому процесу у зв'язку з необхідністю підвищення рівня професіоналізму вчителя і розвитку його творчих здібностей. У висловлюваннях відомих художників відзначається, що вивчення колірних закономірностей є умовою успіху творчої діяльності (Йогансон, 1952), (Ситнина, 1984).

Для більш повного розуміння сутності колористичної підготовки вчителя образотворчого мистецтва необхідно розібратися з таким поняттям, як “колористика” і визначити його зв'язок з поняттям “кольорознавство”.

Кольорознавство – систематизована сукупність фізіології та психології, в основі якої лежать процеси розрізнення і сприйняття кольору. Кольорознавство включає теорію колірної зору, фізичну теорію кольору та питання виміру й кількісного його вираження (Дряпика, Савченко, 2002: 45). Це загальноприйняте визначення близьке до іншого, не менш відомого визначення, у якому зазначено, що кольорознавство вивчає і розкриває головні закономірності колірних явищ природи, пояснює їх з хімічної, фізичної, фізіологічної, естетичної точок зору та узагальнює ці закономірності. Таке визначення дає Г. Ашкеназі, стверджуючи, що кольорознавство є наукою, яка займається питаннями сприйняття, встановлення, розрахунку і вимірювання кольору (Ашкеназі, 1985).

Таким чином, кольорознавство охоплює значні галузі наукових знань про колір, систематизує їх у єдине ціле і спрямовує, в першу чергу, на підготовку майбутніх учителів, що мають справу з кольорами, фарбами, орнаментами у виробничій сфері.

Колористику низка фахівців визначають як розділ науки про колір, що вивчає його теорію та практику в різних сферах людської діяльності.

Зокрема, А. Єфімов визначає колористику як науку про колір, що включає, крім традиційного кольорознавства, ще й колірну культуру, колірну гармонію, колірні переваги, колірне мовлення. Вона впливає на психофізіологічний фундамент, його сприйняття та фізичні основи кольору, одночасно враховує кольоро-культурні уявлення суспільства і тому стосується практично всіх сфер людського буття (Єфімов, 1990: 5).

Отже, колористику можна розуміти як загальну науку про колір, яка містить систематизовану сукупність фізіології, фізики, психології і суміжних з ними галузей, що досліджують природний феномен кольору та сукупність даних естетики, філософії, теорії й історії мистецтва, етнографії, філології, котрі вивчають колір як явище культури. Колористика розглядає колір з різних сторін і площин, що потрібно для комплексної підготовки майбутнього вчителя, оскільки роль кольору в шкільній діяльності відіграє провідну роль. Зокрема, застосування кольору охоплює широке коло творчих завдань, а також навчальної, методичної, позакласної роботи; вчителі образотворчого мистецтва беруть участь в оформленні різних приміщень, виставок, експозицій, стендів, посібників. При цьому діапазон практичного використання кольору вчителями дуже широкий, починаючи від добору потрібного кольору до усвідомленого використання його емоційно-психологічного та естетичного впливу.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва має здійснюватися на науковій основі, що передбачає вивчення кольорової грамоти і розгляд різних колірних явищ у педагогічній та творчій діяльності, оскільки в наш час потрібні педагоги та художники, котрі володіють досить високим рівнем колірної культури.

Підготовка вчителів образотворчого мистецтва є складним процесом, що потребує постійного вдосконалення та поглиблення теоретичних засад, пошуку й запровадження нових методів і прийомів з усіх дисциплін образотворчого циклу. Найважливішою проблемою загальної системи навчання на художньо-педагогічному факультеті є розвиток у студентів сприйняття кольору та здатності до його відтворення в навчально-творчих роботах. Тому вдосконалення колористичної підготовки, що включає розуміння, бачення та застосування кольору в творчій і педагогічній діяльності, багато в чому сприяє підвищенню рівня професіоналізму майбутніх фахівців. Слід зазначити, що навчання колористичі є одним із ефективних засобів естетичного виховання. Вивчення колірної грамоти забезпечує підготовку кваліфікованих педагогів для закладів загальної середньої освіти, здатних навчати учнів образотворчому мистецтву на високому теоретичному рівні, спрямованому на практичне вирішення колористичних завдань і розумінню психологічного та душевного стану.

Важливим твердженням є те, що розвиток кольорового бачення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає оволодіння прийомами професійного сприйняття, постановку бачення. Дані психофізіології зорового сприйняття свідчать про те, що ці процеси нерозривно пов'язані і формуються в процесі діяльності людини. Тому

важливим є об'єднання в цілісну систему теорії і методики оволодіння розумінням, баченням і застосуванням кольору в творчій і педагогічній діяльності та включення цих компонентів у практику роботи майбутнього вчителя.

Розвиток колористичного бачення майбутніх художників-педагогів і передача теоретичних знань про колір особливо важливі на початковому етапі навчання, коли закладається фундамент професійних знань і навичок студентів. Цей період потребує наукової обґрунтованості викладу питань теорії і послідовності оволодіння методами та прийомами колористичного бачення, цілеспрямованого застосування кольору.

Нині у всіх закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки (КНР) під час підготовки фахівців зі спеціальності “Образотворче мистецтво” впроваджується курс із досконалого вивчення кольорознавства, одним із завдань якого є дозвіл і заохочення проявів індивідуальності у творчості, повага до свого “Я”. У зв'язку з цим викладачі повинні не тільки поглиблювати теоретичні знання студентів, але і знайти зв'язок між особистістю внутрішнього світу майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та кольором.

Варто зазначити, що процес колористичної підготовки повинен охоплювати всі етапи переходу від накопичення емпіричного досвіду і його узагальнення у формі системи теоретичних понять з колористики і сутності та механізмів образотворчого мистецтва до пошуку способів перетворення теорії в метод. Це дозволяє вільно використовувати всі можливості кольору як при поясненні конкретних явищ та процесів дійсності, так і під час власної професійної й творчої діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Таку методику можна впроваджувати лише в рамках спеціально організованого навчання у закладі вищої освіти.

У навчанні майбутніх художників-педагогів колористичної грамоти провідне значення має колірна виразність живопису, яка з художньої точки зору визначається як якість твору мистецтва. Вона наявна у творі в тому випадку, коли художник уміє відтворити в картині сутність явища, його характерні особливості.

Видатний вітчизняний психолог С. Рубінштейн вважав, що кольорам властива певна виразність, яка не є результатом асоціації й перенесення символіки кольору, а якістю, і залежить значною мірою від установки спостерігача (Рубінштейн, 2004: 525).

Таким чином, основу колірної виразності становить зорове сприйняття, обумовлене не тільки відчуттями, що задіюють емоційну та інтелектуальну сферу особистості, але й усім її минулим досвідом. Унаслідок цього колористична підготовка майбутніх художників-педагогів, що включає розуміння сутності явища колірної виразності та використання його якостей у художніх роботах, вимагає спеціального вивчення особливостей зорового сприйняття кольору, у тому числі фізичних та психологічних стимулів.

Важливу роль для для майбутніх художників-педагогів відіграє

вивчення колірних переваг, оскільки, виявляючи взаємозв'язок між домінуючими кольорами в малюнках дітей і рівнем їх творчих здібностей, можна визначити схильність школярів до кольорового сприймання. Крім того, розглядаючи питання кольоросприйняття, студенти мають можливість зазирнути «всередину себе», проаналізувати особисті колірні пристрасті, спробувати урізноманітнити свою колірну палітру, що, зрештою, вплине на якість навчальних і творчих робіт майбутніх художників-педагогів.

Уміння художника загострити, підкреслити характерне в зображуваному явищі з метою естетичного впливу на глядача ґрунтується на знанні закономірностей кольору і його багатосторонніх зв'язків, прямих і зворотних, таких, як колір і світло, колір і форма, колір і матеріал; знаннях з теорії колірної гармонії, знайомство з якими дозволяє майбутнім педагогам легше і більш вільно експериментувати з колірними поєднаннями, втілюючи творчі ідеї у формі виразних, естетичних колористичних композицій. Вивчення всіх цих аспектів сприяє найбільш повній реалізації ідеї майбутнього художника-педагога в кольорі, грамотній роботі над кольоровою композицією.

Отже, колористична підготовка майбутніх учителів повинна йти інтегративно з вивченням композиційних закономірностей і базуватися на взаємозв'язках усіх дисциплін освітнього процесу, тобто бути елементом єдиного комплексу, де всі складними доповнюють і пояснюють один одного, вирішуючи колірні завдання своїми специфічними методами.

Головною умовою вдосконалення колористичної підготовки вчителя образотворчого мистецтва є розвиток його здібностей виконувати за допомогою кольору творчі та педагогічні завдання, тому при визначенні основних критеріїв здатності до творчої і педагогічної діяльності в контексті проблеми дослідження за основу було взято аналіз наукового матеріалу з психології.

Висновки. Таким чином, учителю образотворчого мистецтва слід сприяти розвитку художньо-творчих здібностей учнів засобами образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва. У зв'язку з цим для майбутніх педагогів цього напрямку важливим є розуміння особливостей візуального художнього образу, знання процесів його створення, вміння працювати з різними художніми матеріалами і володіти прийомами, засобами й техніками оформлювального та декоративно-ужиткового мистецтва. Тобто, перед викладачами закладів вищої освіти постає завдання підготовки учителя образотворчого мистецтва інтегративного типу, здатного як до власної творчої діяльності зі створення художніх творів, так і до організації педагогічного процесу з метою розвитку творчості учнів, залучення їх до образотворчого мистецтва.

У подальших дослідженнях можливим є більш детальний аналіз методик підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти.

Література

1. Альберти Л. Б. 10 книг о зодчестве., Т.2. М.: Всесоюз. акад. архитектуры, 1937. –792 с.
2. Ашкенази Г. И. Цвет в природе и технике. 4-е изд., перераб. и доп. / Г. И. Ашкенази. – М.: Энергоатомиздат, 1985. – 96 с.
3. Баулин, Н. Б. Чёрный цвет в колорите станковой живописи К. А. Коровина / Н. Б. Баулин // Научные труды. – СПб., 2014. – С. 146–155.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
5. Бонь О. І. Історія України: курс лекцій: навч. посіб. / О. І. Бонь, О.Л. Іванюк. – К.: Вища школа, 2008. – 463 с.
6. Ван Гог В. Письма / В. Ван Гог. – Л.–М.: Искусство, 1966. – 604 с.
7. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: 1968. – 134 с.
8. Губер А. А. Александр Андреевич Иванов. Письма и записные книжки / А. А. Губер // Мастера искусства об искусстве: в 7 т. М.: [Искусство](#), 1969. – Т. 6: Искусство народов СССР XIV—XIX вв. – 543 с.
9. Делакруа Э. Дневник. В 2-х т. / Э. Делакруа. Т.І. – М.: Изд-во АХ СССР, 1961. – 451 с.
10. Делакруа Э. Мысли об искусстве, о знаменитых художниках / Э. Делакруа. – М.: Изд-во АХ СССР, 1960. –282 с.
11. Дряпіка В. І., Савченко Н. С. Розкриваючи естетичні цінності українського народного мистецтва / В. І.Дряпіка, Н. С. Савченко // Книга для вчителя. – Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 151 с.
12. Ефимов А.В. Колористика города / А. В. Ефимов. – М.: Стройиздат, 1990. – 272 с.
13. Жадова Л. Цветовая система М. Матюшина / Л. Жадова // Искусство. №8, 1974. – С. 38–42.
14. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 158 с.
15. Иванов В. Разговор о тоне в живописи // Юный художник. 1986. №6. -34-38 с.
16. Иогансон Б. В. За мастерство в живописи. (Сборник статей и докладов) / Б. В. Иогансон. – М.: Изд-во АХ СССР, 1952. – 223 с.
17. Иттен И. Искусство цвета / И. Иттен. – М.: Изд. Д. Аронов, 2001. – 96с.
18. Кандинский В. В. Избранные труды по теории искусства. В 2-х т. / В. В. Кандинский. – Т.1. – М.: Гилея, 2001. –390 с.
19. Кириченко М. А. Український народний декоративний розпис : навч. посіб. / М. А. Кириченко. – К. : Знання-Прес, 2006. – 228 с.
20. Леонардо да Винчи. Суждения о науке и искусстве / да Винчи Леонардо. – СПб.: Азбука, 2001 – 704 с.
21. Матисс А. Заметки живописца / А. Матисс. – СПб.: Азбука, 2001. – 640 с.
22. Носаченко Т. Б. Стародавнє мистецтво як засіб етнокультурного виховання студентів/ Т. Б. Носаченко // Сборник научных докладов “Научная и техническая информация в планировании и осуществлении научных исследований и реализации проектов”. – Варшава, 2014. – Ч. 3. – С. 72– 76.
23. Оствальд В.Ф, Цветоведение / В.Ф. Оствальд; перевод З. О. Мильмана, под редакцией и с предисловием С. В. Кравкова. – М. Л. : Акционерное общество „Промиздат“, 1926. – 204 с.
24. Петров-Водкин К. С. Хлыновск. Пространство Эвклида. Самаркандия / К. С. Петров-Водкин. – Л.: Искусство, 1982. – 655 с.
25. Репин И. Е. Из воспоминаний / И. Е. Репин. – М.: [Советская Россия](#),

1958. – 174 с.

26. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.

27. Ситнина М. Мастера Советского искусства. Н.П.Крымов / М.Ситнина // Юный художник. – №9, 1984. – С. 6–12.

28. Шегаль Г. М. Колорит в живописи: заметки художника / Г. М. Шегаль. – М.: Искусство, 1957. – 76 с.

29. Юон К. Ф. Об искусстве. В 2-х т. / К.Ф. Юон. – Т.1. – М.: Сов. художник, 1969. – 384 с.

References

1. Alberti L. B. (1937). *10 knig o zodchestve. T.2.* М.: Vsesoyuz. akad. Arhitektury. Ashkenazi G. I. (1985). *Tsvet v prirode i tehnikе. 4-e izd., pererab. i dop.* М.: Energoatomizdat.

2. Baulin, N. B. (2014). Chyorniy tsvet v kolorite stankovoy zhivopisi K. A. Korovina. *Nauchnyye trudyi.* pp. 146–155.

3. Bepalko V. P. (1989) *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii.* М.: Pedagogika.

4. Bon O. I. (2008). *Istoriya Ukraini: kurs lektsiy: navch. posib.* К.: Vischa shkola.

5. Van Gog V. (1966). *Pisma.* L.–М.: Iskusstvo.

6. Galperin P. Ya., Talyzina N. F. (1968) *Formirovanie znaniy i umeniy na osnove teorii poetapnogo usvoeniya umstvennykh deystviy.* М.

7. Guber A. A. (1969). Aleksandr Andreevich Ivanov. Pisma i zapisnyye knizhki. *Mastera iskusstva ob iskusstve: v 7 t., p 543 p.*

8. Delakrua E. (1961) *Dnevnik. V 2-h t.* М.: Izd-vo AH SSSR.

9. Delakrua E. (1960) *Myсли ob iskusstve, o znamenitnykh hudozhnikakh.* М.: Izd-vo AH SSSR.

10. Dryaplka V. I., Savchenko N. S. (2002) Rozkrivayuchi estetichni tsinnosti ukraiinskogo narodnogo mistetstva. *Kniga dlya vchitelya,* 151 p.

11. Efimov A.V. (1990). *Koloristika goroda.* М.: Stroyizdat.

12. Zhadova L. (1974). Tsvetovaya sistema M. Matyushina. *Iskusstvo, #8,* pp. 38–42.

13. Zagvyazinskiy V. I. (1982). *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya.* М.: Pedagogika.

14. Ivanov V. (1986). Razgovor o tone v zhivopisi. *Yunyiy hudozhnik, #6,* pp. 34-38.

15. Ioganson B. V. (1952) *Za masterstvo v zhivopisi. (Sbornik statey i dokladov).* М.: Izd-vo AH SSSR.

16. Itten I. (2001). *Iskusstvo tsveta.* М.: Izd. D. Aronov.

17. Kandinskiy V. V. (2001). *Izbrannyye trudyi po teorii iskusstva. V 2-h t.* М.: Gileya.

18. Kirichenko M. A. (2006). *Ukraiinskiy narodniy dekorativniy rozpis : navch. posib.* К.: Znannya-Pres.

19. Leonardo da Vinci. (2001). *Suzhdeniya o nauke i iskusstve.* SPb.: Azbuka.

20. Matiss A. (2001). *Zametki zhivopistsa.* SPb.: Azbuka.

21. Nosachenko T. B. (2014). Starodavne mistetstvo yak zasib etnokulturnogo viovannya studentiv. *Sbornik nauchnykh dokladov «Nauchnaya i tehnicheskaya informatsiya v planirovanii i osuschestvlenii nauchnykh issledovaniy i realizatsii proektov», ch. 3,* pp. 72– 76.

22. Ostvald V.F. (1926). *Tsvetovedenie.* М.- L. : Aktsionerhoe obschestvo „Promizdat“.

23. Petrov-Vodkin K. S. (1982). *Hlyinovsk. Prostranstvo Evklida. Samarkandiya.* L.: Iskusstvo.

24. Repin I. E. (1958). *Iz vospominaniy*. M.: Sovetskaya Rossiya.
25. Rubinshteyn C. L. (2004). *Osnovyi obschey psihologii*. SPb.: Piter.
26. Sitnina M. (1984). *Mastera Sovetskogo iskusstva*. N.P.Kryimov. *Yunyiy hudozhnik*, #9, pp. 6–12.
27. Shegal G. M. (1957). *Kolorit v zhivopisi: zametki hudozhnika*. M.: Iskusstvo.
28. Yuon K. F. (1969). *Ob iskusstve. V 2-h t*. M.: Sov. hudozhnik.

АНОТАЦІЯ

У статті піднімається проблема формування професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення кольорознавства.

Вивчення кольорознавства є важливим компонентом всієї системи підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Розвиток навичок художнього сприйняття та вмінь користування кольором як засобом художнього вираження є основною становлення мистецької компетентності та майстерності майбутніх учителів-художників, що формує естетичне та духовне сприйняття світу, розвиває творчі здібності, відчуття кольору в природі.

Основною метою художньої освіти молоді є формування духовної культури особистості, залучення до культурних цінностей. У цьому процесі багато залежить від художньої, а також духовної культури вчителя образотворчого мистецтва. Здійснюючи художньо-естетичну підготовку школярів, педагог повинен формувати в них художнє сприйняття через практичну творчу діяльність, удосконалювати образотворчі вміння та навички, і вже на цій основі розвивати творчі здібності, забезпечувати можливість створювати зоровий образ.

Кольорознавство вивчає теорію використання кольору в різних галузях людської діяльності мистецтва і дизайну. Воно спрямоване на інші навчальні курси, в яких урахується робота з кольором, що забезпечує загальнохудожній розвиток і спеціальні вміння художнього проектування в дизайні. Знання з кольорознавства сприяють формуванню цілісного уявлення про художньо-естетичні властивості кольору, закономірності та унікальність створення кольорової гармонії мистецького твору та колориту в дизайні об'єктів, різних прийомів використання кольору в побудові композиції, контрастів і нюансів та співвідношення з іншими компонентами художньої форми, такими, як лінія, пластика, світлотінь. У статті розглянуті узагальнені та систематизовані закономірності сприйняття кольору, які допоможуть студентам осягнути мистецтво живопису. Ці знання сприятимуть розвитку асоціативно-образного мислення, художньої уяви, вміння спостерігати, порівнювати та аналізувати кольори.

Ключові слова: *майстерність, фахова підготовка, мистецька освіта, вчитель образотворчого мистецтва, кольорознавство, естетичне виховання творчі здібності, живопис.*

УДК 378.147

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-387-392

The role of gamification exercises created with the help of the Hot Potatoes program in the formation of ship engineers' communicative competence

Роль гейміфікованих вправ, створених за програмою Hot Potatoes, у формуванні комунікативної компетентності суднових механіків

Alona Yurzhenko,

Specialist of the Second Category,
Teacher

<https://orcid.org/0000-0002-6560-4601>
helen18@online.ua

Maritime college of Kherson State
Maritime Academy
✉ 20 Ushakova st.,
Kherson, 73000

Альона Юрженко,

спеціаліст другої категорії,
викладач

Морський коледж Херсонської
державної морської академії
✉ вул. Ушакова, 20,
м. Херсон, 73000

Original manuscript received January 30, 2019

Revised manuscript accepted April 04, 2019

ABSTRACT

Our research deals with the use of innovation technologies in the professional training of future marine specialists, namely ship engineers. As the title implies the article describes the role of gamification activities (educational exercises in the form of a game) created with the help of the Hot Potatoes program and placed in LMS MOODLE (Learning management system Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Couple of "gamification activities" definitions are listed. The advantages of gamification activities while studying English for specific purpose are mentioned (diversify of the routine implementation of typical exercises in the educational and communicative electronic environment, increasing of motivation, prolonged term of interest in solving the problem and increasing of the probability of achieving the studying goal). The types of Hot Potatoes program gamification activities (JClose, JMatch, JQuiz, JCross, JMix, The Masher) are described. Their application in electronic courses in LMS MOODLE to study Maritime English for professional purpose is described. The elements of gamification of every created with the help of Hot Potatoes program activity are listed (points and marks, the possibility of using hints and clues, visual progress, the right to mistake, the opportunity to start the game again, game design – the presence of special buttons). It is highlighted that JClose allows teachers to create gap-filled activities with gamification elements; JMatch creates activities to match elements of two groups; JQuiz uses four types of tasks (Short answer; Multiple choice; Mixed; Alternative choice) and creates quiz; JCross creates crosswords; JMix mixes types of activities; The Masher allows to create units from the packages of the above types of exercises program automatically.

The article proves that Hot Potatoes program exercises diversify the routine implementation of typical exercises in electronic courses of LMS MOODLE, increase motivation of students to study and learn English for specific purpose, extend the term of interest etc. To make further research in this field we are going to study Qedoc, Xerte and

iSpring programs and the role of created with their help gamification activities in formation of the communicative competence of future marine specialists, namely ship engineers.

Key words: *gamification activities, LMS MOODLE, Hot Potatoes, ship engineers, communicative competence.*

Вступ. Широке використання у наш час в освіті отримали новітні технології, серед яких особливо популярним є інформаційно-освітнє електронне середовище навчального закладу, що дозволяє зібрати необхідні навчально-методичні матеріали в одному місці, забезпечує постійний доступ до них та до інтерактивних вправ тощо (Волошинов, 2018). Однією із проблем використання інформаційно-освітнього електронного середовища ми вбачаємо в лімітованій кількості інструментів, які забезпечують інтерактивні вправи та розміщення їх в електронному середовищі (Чернявський, 2013: 250).

До вітчизняних дослідників, які вивчали роль інформаційно-освітнього електронного середовища навчального закладу в підготовці студентів, відносимо таких: В. Бикова, Р. Гуревича, С. Григор'єва, І. Захарову, М. Козяра, С. Сисоєву, С. Панюкова, С. Позднякова, О. Кузнецова та ін. Вчені пропонували використовувати різні компоненти електронного середовища, одним із яких є інтерактивні вправи. Вони стали предметом низки досліджень О. Пометун, Л. Пироженко, О. Комар, О. Ганик, О. Винницької-Осипович, І. Черешнюк, О. Нестеренко, В. Парашич та ін. Серед новітніх методик підвищення мотивації до навчання однією з найбільш ефективних є гейміфікація, яка пропонує використовувати вправи, що перетворюють навчання у гру. Дослідженням гейміфікації як новітнього явища в навчанні займалися Б. Качан, О. Пасічник, В. Ярова, О. Ткаченко, А. Митева, Д. Попов, Л. Сергеева та ін. Однією із програм для створення гейміфікованих вправ є Hot Potatoes, що стала предметом досліджень С. Богданова, О. Пивненко, L. Hughes, J. Stanford, I. Wild, S.P. Hillar, M. Cooch та ін.

Мета статті – окреслити роль та місце гейміфікованих вправ, створених за допомогою програми Hot Potatoes у формуванні комунікативної компетентності майбутніх суднових механіків.

Методи та методики дослідження. Задля досягнення окресленої мети нами був використаний комплекс взаємопов'язаних методів, а саме: метод термінологічного аналізу (задля тлумачення поняття "гейміфіковані вправи"), узагальнення даних, методологічні методи (компетентнісний підхід, системний підхід, діяльнісний підхід та гейміфікований підхід).

Результати та дискусії. Наведемо декілька тлумачень поняття "гейміфіковані вправи". У своїх дослідженнях багато сучасних науковців визначають гейміфіковані вправи (від англ. "game" – гра) як освітні у вигляді гри (наприклад: DuoLingo, Ribbon Hero, ClassDojo, GoalBook, The World Peace Game та ін.). Стосовно викладання іноземної мови дослідники тлумачать гейміфіковані вправи як такі, метою яких є формування, вдосконалення та розвиток навичок і вмінь студентів у різних видах мовленнєвої діяльності шляхом багаторазового й

різноманітного виконання мовленнєвих дій, які стають особистісно значущими для суб'єкта навчання, оскільки вмотивовані участю його в ігровій діяльності (Шерман, 2014: 191).

Програма Hot Potatoes дозволяє створювати гейміфіковані вправи та розміщувати в освітньо-комунікативному електронному середовищі ЗВО. До переваг цієї програми ми відносимо: простоту у використанні; різноманітність типів вправ; можливість використання декількох типів завдань у одній вправі; наявність звітів, які показують відповідь студента; оцінювання створених вправ платформою, на якій вони розташовані, та виставлення оцінок за виконання вправ у електронний журнал. Одна діяльність HotPot складається з необов'язкової сторінки входу, вправи електронного навчання та додаткової вихідної сторінки. Інтерактивна веб-сторінка такого формату пропонує викладачам використовувати текстові, аудіо- та візуальні підказки та записувати їхні відповіді.

Для використання програми Hot Potatoes як діяльності освітньо-комунікативного електронного середовища ЗВО адміністратор системи додає в модулі елемент курсу Hot Potatoes. Після цього в електронних курсах викладач має змогу додати діяльність Hot Potatoes, яку потрібно створити за допомогою однойменної програми на власному електронному пристрої. Для початку роботи з програмою потрібно обрати тип вправи із шести запропонованих: JCloze, JMatch, JQuiz, JCross, JMix, The Masher (Рис.1).



Рис. 1. Шість типів вправ програми Hot Potatoes

Вправа типу JCloze дозволяє створювати завдання із пропусками, які студент має заповнити словами/словосполученнями/частинами речення/реченнями/параграфами тексту. Кожен пропуск може мати підказку, створену викладачем: слово-синонім/антонім/дефініцію/приклад використання лексичної одиниці. Усі пропущені слова автоматично розміщуються після завдання. Текст завдання автоматично створюється програмою: Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "[?]" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues! (Заповніть усі пропуски, потім натисніть "Перевірити", щоб порівняти з вашою відповіддю. Використовуйте кнопку

"Підказка", щоб отримати випадкову літеру, якщо ви не знаєте відповіді. Ви також можете натиснути кнопку "[?]", щоб отримати підказку. Зверніть увагу, що ви втрачаєте поінти, якщо використовуєте підказки!).

Вправу типу JCloze використовуємо для вивчення нових лексичних одиниць, перевірки вивченого лексичного та граматичного матеріалу тощо.

На рис. 2 можна побачити приклад використання цього типу вправи в освітньо-комунікативному електронному середовищі MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) для вивчення англійської мови за професійним спрямуванням майбутніми судновими механіками (Дендеренко, 2015: 28).



Рис. 2. Вправа типу JCloze для перевірки лексичних одиниць теми "Надзвичайні ситуації на морі" (Emergencies at sea)

Вправа типу JMatch дозволяє створювати завдання, де студент має порівняти дві групи елементів, які можуть мати формат тексту, відео або аудіо. Викладач пропонує підказку, яка буде відображатися при першому завантаженні елементів другого стовпчика. Усі елементи другого стовпчика переміщуються програмою автоматично. Викладач має змогу при створенні вправи перемістити елементи першого стовпчика та обрати пункт, який може бути використаним для прикладу. Програма автоматично створює завдання: Match the items on the right to the items on the left (Зіставте елементи правого стовпчика із елементами лівого стовпчика).

Вправу типу JMatch використовуємо для вивчення та перевірки нових лексичних одиниць, граматичного матеріалу, розвитку навичок читання тощо.

На авторських електронних курсах вивчення англійської мови для майбутніх суднових механіків використовуємо такі завдання цього типу вправ: порівняти слова/словосполучення та їх синоніми/антоніми/дефініції; параграфи тексту та їх заголовки; діалоги та їх закінчення/початки/пропущені слова/словосполучення/фрази; питання та відповіді.

Рис. 3 показує приклад використання цього типу вправи на платформі MOODLE для вивчення англійської мови за професійним спрямуванням (тема "Надзвичайні ситуації у машинному відділенні").

Engine Room emergencies

Matching exercise автоматична інструкція

Match the items on the right to the items on the left.

Check кнопка перевірки

Engine room fire	It may start from an electrical source but if unchecked, it may spread to oils and fuels. Foam is the best fire-fighting means to fight an oil fire, and the emergency squad will proceed to the scene of a fire in the engine room with the portable foam making equipment.
Tank explosion	Its the most serious emergency situation, in the bodded condition the saving of life is of the most importance, because there may be little that the emergency squad can achieve.
Pump room fire	In the event of a fire in the cargo pump-room the CO ₂ foam system should be activated without delay after making sure that the space is battened down and all ventilation

елементи перетягування




Рис. 3. Приклад вправи типу JMatch на платформі MOODLE електронного курсу "Англійська мова за професійним спрямуванням"

Вправа типу JQuiz (Вікторина) дозволяє створити вікторину з необмеженою кількістю питань чотирьох типів: альтернативний вибір, коротка відповідь, змішаний, множинний вибір. Альтернативний вибір дозволяє обрати правильну відповідь із декількох варіантів, множинний (рис. 4) – кілька правильних відповідей. Коротка відповідь дозволяє написати відповідь одним або декількома словами. Змішаний тип питання поєднує типи питань із відповіддю відкритого типу та множинний вибір: після неправильної відповіді (викладач визначає кількість неправильних відповідей) питання типу "коротка відповідь" трансформується в питання типу "множинний вибір". Програма автоматично формує текстове повідомлення після відповіді на кожне питання: студент бачить свій прогрес у відсотках та у цифрах (1/4).

Firefighting quiz

Quiz

Your score is 100%. текст після правильної відповіді

Questions completed so far: 1/4

можливість розміщення всіх питань на одній сторінці → Show all questions

1 / 4 ↔ перехід на наступну сторінку

They are fitted in fire retardant bulkhead to provide access from the same. They are self closing type doors with no hold back arrangement.

A. Fire doors ← правильно відповідь

B. Fire Pumps

C. Fire Main Piping and Valves

D. Fire Hose and Nozzles




Рис. 4. Приклад питання типу JQuiz (Множинний вибір) теми "Firefighting" (Пожежогасіння)

Вправа типу JCross дозволяє створити кросворд, завдання якого полягає у вписуванні літер у перехресні рядки клітинок накресленої фігури так, щоб за горизонталлю та вертикаллю вийшли загадані слова.

Вправа типу The Masher дозволяє автоматично створити юніти з пакетів вищеперерахованих типів вправ програми.

До елементів гейміфікації вищезазначених вправ ми відносимо: поінти, можливість використання підказок, візуальний прогрес, право на помилку, можливість розпочати гру знову, ігровий дизайн (наявність кнопок "[?]", "???", ":-)", ":-(", "?", "=>").

Висновки. Новітні технології в освіті диктують свої вимоги до професійної підготовки сучасного морського фахівця, де використання освітньо-комунікативного електронного середовища закладу є на часі. Вправи, створені за допомогою програми Hot Potatoes, урізноманітнюють рутинне виконання типових вправ у освітньо-комунікативному електронному середовищі, підвищують мотивацію майбутніх фахівців, подовжують термін зацікавленості у вирішенні проблеми та збільшують ймовірність досягнення мети. На електронних курсах вивчення англійської мови вправи програми Hot Potatoes сприяють формуванню комунікативної компетентності студентів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у дослідженні програм Qedoc, Xerte та iSpring для створення гейміфікованих вправ та розміщення їх на електронних курсах для формування комунікативної компетентності майбутніх судових механіків. Саме діяльність Hot Potatoes може обробляти вправи, створені за допомогою вищеперерахованих програм.

Література

1. Волошинов С. А. Реалізація компетентнісного підходу у ступеневій підготовці морських фахівців / С.А.Волошинов // Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. – 2018. – Том 6, №1. – С. 49-55.
2. Дендеренко О. О. Шляхи формування професійної компетентності судового механіка при вивченні інтегрованого курсу гідромеханіки у морському коледжі / О. О. Дендеренко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2015. – № 21. – С. 27-30.
3. Чернявський В. В. Стандартизація підготовки фахівців морської галузі на засадах компетентнісного підходу / В. В. Чернявський // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 250- 253
4. Шерман М.І. Інформаційна культура майбутніх інженерів-судноводіїв як психолого-педагогічний феномен/ М.І.Шерман, О.М. Безбах //Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць ХНТУ. – Вип.1 (10). – Херсон, 2014. – С. 190-193.

References

1. Voloshynov, S. A. (2018). Reallzatslya kompetentnIsnogo pldhodu u stupenevly pldgotovtsl morskih fahlvtslv [Realization of a competent approach in the stage training of marine specialists], Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. 6 (1), 49-50 [in Ukrainian].
2. Denderenko, O. O. (2015). Shliakhy formuvannia profesiinoi kompetentnosti

sudnovoho mekhanika pry vyvchenni intehrovanoho kursu hidromekhaniky u morskomu koledzhi [Professional ship engineers' competence foundation during the study integrated courses in fluid mechanics maritime college], Collection of scientific works of the Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. The series is pedagogical. (21), 27-30 [in Ukrainian].

3. Chernyavs'kyy, V. V. (2013). Standartyzatsiya pidhotovky fakhivtsiv mors'koyi haluzi na zasadayh kompetentnisnoho pidkholdu [Standardization of training specialists in the maritime industry on the basis of a competent approach], Collection of scientific works of the Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. The series is pedagogical. (19), 250-253 [in Ukrainian].

4. Sherman, M., & Bezbah, O. (2014). Informatsiyana kul'tura maybutnikh inzheneriv-sudnovodiyiv yak psykholoho-pedahohichnyy fenomen [Information culture of future engineers-ship navigators as a psychological and pedagogical phenomenon], Actual problems of public administration, pedagogy and psychology: Edited volume of KNTU works. 1 (10), 190-193 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Наші дослідження присвячено використанню інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх морських фахівців, а саме суднових механіків. Як видно з назви, стаття описує роль гейміфікованих вправ (навчальні вправи у вигляді гри), створених за допомогою програми Hot Potatoes і розміщених у LMS MOODLE (Системі управління навчанням, модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). Перераховані декілька визначень "гейміфікованих вправ". Окреслено переваги гейміфікаційної діяльності при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням (урізноманітнення рутинного виконання типових вправ у навчально- комунікативному електронному середовищі, підвищення мотивації, тривалий термін зацікавленості у вирішенні проблеми та підвищення ймовірності досягнення мети). Описуються типи гейміфікованих вправ програми Hot Potatoes (JClose, JMatch, JQuiz, JCross, JMix, The Masher). Описано їх застосування в електронних курсах у LMS MOODLE для вивчення морської англійської мови за професійним спрямуванням. Перераховані елементи гейміфікації кожної створеної за допомогою програми Hot Potatoes програмної діяльності (поінти та відзнаки, можливість використання підказок та ключів, візуальний прогрес, право на помилку, можливість знову почати гру, ігровий дизайн – наявність спеціальних кнопок). Підкреслюється, що вправа типу JMatch передбачає відповідність елементів двох груп; JQuiz використовує чотири типи завдань (Коротка відповідь. Множинний вибір. Змішаний тип. Альтернативний вибір) і буде вікторину; JCross кросворди; JMix змішує види діяльності; Masher дозволяє створювати модулі з пакетів вищезазначених типів вправ програми автоматично.

Стаття свідчить про те, що в програмах Hot Potatoes розширюється повсякденне виконання типових вправ в електронних курсах LMS MOODLE, підвищується мотивація студентів до навчання та вивчення англійської мови за професійним спрямуванням тощо. У подальших наших дослідженнях планується проаналізувати роль програм Qedoc, Xerte та iSpring у формуванні комунікативної компетентності майбутніх морських фахівців.

Ключові слова: гейміфіковані вправи, LMS MOODLE, Hot Potatoes, суднові механіки, комунікативна компетентність.

УДК 378.146

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-393-403

**Theoretical aspects of educational achievements diagnostics
of future teachers in the United States of America**

**Теоретичні аспекти діагностики навчальних досягнень майбутніх
учителів у Сполучених Штатах Америки**

Liliya Yaroshchuk,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

Лілія Ярошук,
кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0002-4862-5590>

lilia_y77@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ 4 Schmidta St.,

✉ вул. Шмідта, 4

Berdyansk, Zaporizhzhia region,

м. Бердянськ, Запорізька обл.,

71100

71100

Original manuscript received January 17, 2019

Revised manuscript accepted April 04, 2019

ABSTRACT

The features of diagnostics of educational achievements of future teachers in modern pedagogy in the United States of America are analysed in the article .

The article contains the analysis of the features of the future american teachers achievements in modern pedagogy in the USA.

It is stated that oral exams are unaccepted in America. The tests orientated to the detection of the certain knowledge level of the particular program and the mastering of the program material take significant place in the process of the diagnostics of the knowledge quality level in the higher educational institutions of the United States of America.

The evaluation of quality level of knowledge of the university students takes place on the basis of tests according to the 100 points system, in particular, every teacher has own criteria of evaluation and own requirements to the students that are represented in detail in a working program that deals with the summary and tasks of the program of higher educational establishment.

Diagnostics of quality level of knowledge of students in the USA happens mainly with the help of computer and the students are estimated by the least dignity humiliation, by letters.

After the finishing studying in a higher educational institution the American teachers who are beginners are obliged to get a license after passing tests of their basic skills, general knowledge and subject matter knowledge, pedagogical knowledge and subject – specific pedagogical knowledge.

Criteria of selection of the students to higher pedagogical establishments are: certificate with high points which is available after secondary education test passing o of SAT or ACT, entrance examination.

Rating and credit systems are the control forms and possibility to measure Grade Point Average – GPA of the student.

Today the education system in the USA faces global changes: following the swift development of modern technologies, America prepares the new generation of

professional on-line teachers .

The article contains the most interesting student traditions that existed and still exist in order to attract good luck during the examinations.

Stories of past student life told by the postgraduate student of the Binghamton university from the state New York deserve attention too.

Thus, diagnostics of educational achievements of the future teachers in the USA concentrates attention of teacher not on the estimation shown in points, but on the necessity of the individual approach to every student, understanding of difficulties at mastering of educational material and its practical use.

Key words: future teachers, knowledge, diagnostics, tests, estimation, academic achievement, students.

Вступ. Інтеграція українського суспільства у світовий простір, створення та укріплення взаємозв'язків педагогічних і наукових спільнот різних країн світу закономірно актуалізують потребу у вивченні принципів, тенденцій, стану та перспектив розвитку педагогічної освіти з метою визначення більш ефективних напрямів розвитку педагогіки освіти та можливість використання, адаптації до умов нашої країни (Бахмат, 2015: 15).

Ми у своєму дослідженні розглянемо досвід американських викладачів щодо діагностики рівня знань майбутніх учителів у Сполучених Штатах Америки

Оцінювання навчальних досягнень студентів розглядали Н. Батечко, Н. Бахмат, І. Булах, І. Зварич, Ю. Вороненна, М. Нагач, Л. Кухар, С. Шандрук та ін.

Мета статті – вивчення та аналіз особливостей діагностики навчальних досягнень майбутніх учителів у сучасній педагогіці в Сполучених Штатах Америки.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети в роботі були використані такі загальнонаукові методи дослідження: метод теоретичного узагальнення, якісного аналізу та синтезу; системного аналізу; емпіричні; бесіди з американськими викладачами і студентами.

Результати та дискусії. Учитель – одна й найпоширеніших професій у США, яка нараховує 3,4 млн учителів початкової та середньої школи. 76% складають жінки, лише 44% молодші 40 років, трохи більше половини мають магістерський ступінь.

Хочемо одразу зауважити, що усні іспити в Америці не прийняті, оскільки більшість їх проходить у вигляді тестів з різними типами питань. Крім того, є обов'язкові домашні завдання, які або складають на парі викладачу, або надсилають йому електронною поштою. Тобто, американські студенти навчаються не тільки в період сесії, а й протягом року. Оцінку з курсу виставляють на підставі роботи студента протягом семестру. Складно знайти навчальний курс, підсумковий бал з якого – результат на іспиті наприкінці семестру. Кожний викладач на початку семестру роздає студентам Syllabus, у якому подані всі вимоги до предмета, завдання, структура курсу, а також повідомляє, із яких

компонентів складається підсумкова оцінка.

Значне місце в процесі діагностування студентів вищих навчальних закладів США займають тести, зорієнтовані на визначення певного рівня знань відповідної програми та опанування студентами університетів програмним матеріалом.

Часто в університетах оцінювання якісного рівня знань студентів відбувається за допомогою Мічеган тест (Michigan test). Оцінювання якісного рівня знань студентів відбувається за допомогою літер та певного відсотка, до якого включено: відвідування навчального процесу студентами, написання поточних тестів, плідну роботу в аудиторії, виконання заключного тесту і завдань за темою розробленого проекту (виконання творчої роботи).

Наприклад, викладач здійснює оцінювання якісного рівня знань студентів своєї групи в такому співвідношенні: 10 балів – відвідування лекцій та семінарів; 15 балів – робота в аудиторії; 30 балів – заключний тест; 15 балів – поточні тести; 30 балів – виконання завдань за темою розробленого проекту.

Отже, оцінювання якісного рівня знань студентів в університеті відбувається на основі тестів за 100-бальною системою, зокрема, кожен викладач має свої критерії оцінювання і власні вимоги до студентів, які детально відображені в робочій програмі, що відповідає змісту і завданням програми вищого навчального закладу. На першому занятті викладачі ознайомлюють студентів із своїми вимогами до опанування навчального предмета, і кожен з них отримує відповідну програму з розробленими критеріями оцінювання якісного рівня знань.

Діагностування якісного рівня знань студентів у вищих навчальних закладах США відбувається під керівництвом викладача, який здійснює загальний інструктаж стосовно виконання тестових завдань та письмових контрольних робіт, що мають кодові позначки і розшифровуються після здійснення процесу оцінювання знань, а отримані бали графічно подаються технічними працівниками на дошці рейтингових результатів. Кожен студент вищого навчального закладу США може з'ясувати свій рейтинговий показник в опануванні навчального предмета. Діагностування якісного рівня знань студентів США відбувається переважно за допомогою комп'ютерів, а оцінки знань виставляють з найменшим приниженням гідності студентів – літерами (Зварич, 2008: 12).

В американській системі оцінка знань студентів буквена: А – 5, В – 4, С – 3, F – 2. Двійка, як і інші оцінки, виставляється в усі документи. За А студент повинен набрати за семестр від 91 до 100 балів, F виставляється за кількість балів менше 60. Тому, аби уникнути такої ситуації, студентам пропонують отримати W, яке означає, що студент просто не завершив курс. За два тижні до останнього екзамену студент повинен повідомити адміністрацію про те, що він залишається на повторний курс і отримує W (Andersen, 1973).

Під час контролю знань студентів при компетентісному навчанні слід чітко визначити рівень оволодіння компетентністю, яка поєднує

теоретичні і практичні навички. Сьогодні визначення компетентності майбутніх учителів у США відбувається на основі двох критеріїв:

✓ оцінка знань, яка дозволяє визначити рівень розуміння й володіння навчальними дисциплінами (за допомогою тестових завдань);

✓ оцінка здібностей (діяльності), що визначає поведінку вчителя-початківця під час практичних занять та проходження педагогічної практики в школі (Andersen D., Cooper J., Dickson G., 1973).

Зауважимо, що професійною структурою, яка визначає освітні стандарти у США, є штат. У свою чергу, Міністерство освіти штату використовує допомогу трьох організацій: the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) та the National Board for Professional Teaching Standard (NBPTS) (*Testing teacher candidates, 2001: 19*). Так, INTASC займається розробкою стандартів для вчителів-початківців, NCATE – для кандидатів у викладачі, а NBPTS – встановлює вимоги для професійних педагогів (*Testing teacher candidates, 2001: 20*).

Після завершення навчання у ВНЗ, американські вчителі-початківці зобов'язані отримати ліцензію, пройшовши тестування з базових (basic skills), загальних (general knowledge) і предметних знань (subject matter knowledge), педагогічної компетентності (pedagogical knowledge) та педагогічної компетентності з предмета (subject-specific pedagogical knowledge) (*Testing teacher candidates, 2001: 50–54*). Додамо, що термін її дії коливається від 1 до 10 років та залежить від рівня майстерності, знань і досвіду вчителя.

Таким чином, система ліцензійних тестів забезпечує ґрунтовну й об'єктивну оцінку знань майбутніх вчителів, так як проводиться незалежними організаціями, що не мають жодного стосунку до процесу навчання. Варто зазначити, що кожен штат самостійно вибирає види й типи тестування та встановлює прохідний бал. Разом із тим, успішне виконання ліцензійного тесту, навчальних вимог, проходження педагогічної практики й отримання позитивної рекомендації навчального закладу є найважливішими ознаками компетентності майбутнього вчителя.

Найбільш відомими навчальними закладами, де можна отримати педагогічну спеціальність в США, є коледжі: Західної Арізони (Arizona Western College) і Клінтон Коледж (Clinton Community College), а також Магавк Велі Коледж (Mohawk Valley Community College). Найпрестижнішими університетами є Гарвардський, Принстонський, Єльський і Стенфордський.

Критерії відбору студентів у вищі педагогічні заклади: надання довідки з високими балами, отриманими за проходження тестів на отримання середньої освіти SAT або АСТ, складання вступного іспиту. Після зарахування для першокурсників обов'язковим є вивчення курсу "Вступ до фаху". Одним з основних вимог у педагогічних ЗВО залишається рекомендаційні листи (letters of reference), що представляють собою особисту характеристику або опис академічних компетенцій студента. Так, у вимогах для першокурсників, вступників на

педагогічні спеціальності університету природничих та гуманітарних наук Оклахоми, значиться: успішне закінчення підготовчого курсу “Вступ до спеціальності” (Orientation to Teaching), розрахованого на 30 годин; показник середнього бала – 2.5; успішне проходження стандартизованого тесту; тест за якістю володіння англійською мовою усного мовлення та аудіювання; наявність позитивних рекомендацій, складання вступного тесту. При співбесіді враховуються емоційна стабільність, уміння грамотно говорити і писати (Ирхина, 2008: 167).

Багаторівневу систему вищої освіти складають “бакалаврат” – “магістратура” – “докторантура”, у якій бакалаврат готує студента до професійної діяльності, а магістратура виступає післявузівською формою освіти, де функціонують і різні альтернативні програми, наприклад “Магістр мистецтв у викладанні” (Master of Arts in Teaching). Більше того, у педагогічних коледжах США передбачені додаткові курси педагогічного мистецтва і майстерності, на яких приділяється особлива увага шліфуванню мови, пропонуються позитивні моделі спілкування.

Навчання побудоване на принципах індивідуалізації та варіативності, що передбачає індивідуальний освітній маршрут відповідно до можливостей і здібностей кожного студента, ґрунтуючись на спеціалізації і виборі з додаткових предметів. У педагогічній освіті США на загальноосвітні предмети відводиться 32–50% навчального навантаження. Навчальний план складається 20–30 курсів за вибором. Блок спеціальних навчальних дисциплін (30–50%) містить вступні курси за фахом для студентів першого, другого і третього років навчання і курси підвищеної складності (Pulliam, 2005: 113).

Рейтингова система і кредитна системи – це форми контролю та можливість виміряти загальну академічну успішність студента (Grade Point Average – GPA). Вимогами до якості кінцевих результатів педагогічної освіти в США є: академічна компетентність випускника педагогічного ЗВО, педагогічні знання, успішне застосування їх у процесі навчання, педагогічна практика. За умови набору позитивних оцінок випускник отримує диплом про закінчення університету, який не дає права викладати в школі. Як і багато випускників університету, молоді фахівці повинні отримати ліцензію на роботу в школі.

Єдиних вимог як до атестації педагогічного складу, так і вчителів немає у всіх 50 штатах. Зазвичай, Департамент освіти або державне сертифікаційне правління видає сертифікати, які дозволяють учителям працювати саме в цьому штаті. Сорок чотири з п'ятдесяти штатів вимагають щонайменше завершення чотирирічного курсу навчання зі ступенем бакалавра, для викладання у вищій школі потрібно 5 років навчання. Для початкового навчання в 36 штатах досить 2 років навчання, а інші вимагають завершення чотирирічного курсу навчання і отримання ступеня бакалавра (Дмитриев, 2005: 115).

Сьогодні ж система освіти в США зазнає глобальних змін: йдучи за стрімким розвитком сучасних технологій, Америка готує нове покоління професійних педагогів онлайн. Тепер отримати диплом фахівця у сфері

педагогіки можна максимум за два роки, навіть не з'являючись у навчальному закладі. Нововведення так захопило американців, що в країні відкриваються інтерактивні веб-ЗВО. Згідно з даними департаменту освіти США, ще в 2010 році педагогічний склад шести найуспішніших навчальних закладів країни складала педагогіки, що отримали віртуальну експрес-освіту. У окремих штатах, таких, як Колорадо, працюють віртуальні ЗВО – 21st Century Virtual Academy і ColoradoVirtual Academy (COVA) – на базах державних освітніх установ. Стати професійним педагогом у США тепер може той, хто пройде одно- або дворічні курси, які коштують в середньому 30–55 тисяч доларів за всю експрес-програму навчання. Зустрічі з викладачами відбуваються в он-лайн режимі в заздалегідь обговорений, зручний для студента час, вони необмежені в терміні й побудовані за бажанням студента. Стратегію навчання він теж може вибрати самостійно.

Після закінчення програми студенти складають он-лайн іспити, і, отримавши диплом магістра, починають викладати в школі або ЗВО. Вибір віртуальних педагогічних програм варіюється залежно від первинної професійної підготовки студента: адміністрація, помічники вчителів, тьютори, педагогіки тощо. При цьому більшість віртуальних ЗВО гарантують подальше працевлаштування майбутнім американцям (Муравьєва, 2012).

У процесі нашого дослідження знайшли найцікавіші студентські традиції, які існували та існують і дотепер для того, аби привернути удачу на сесії. Так, у Принстонському університеті студенти складають письмові екзамени за відсутності в аудиторії викладачів. Уся справа в “Кодексі чесності” – урочистій клятві, яку дають першокурсники. Відповідно до неї, студент як порядна людина зобов'язується не списувати. А в Джорджтаунському університеті студенти відкручують стрілки з годинника вежі Nealy Hall і відправляють посилкою до Ватикану. Незважаючи на посилення охорони і благання адміністрації, стрілки і далі пропадають з годинника раз на 5–6 років.

Дуже цікаво ділитися враженнями про минуле студентське життя аспірантка Бінгемтонського університету зі штату Нью-Йорк Анастасія Любас (Любас, 2018). З власного досвіду вона зазначає, що в навчальному процесі в Америці найголовніше – аналітичне та критичне мислення, важливість інтроспекції та рефлексії не лише над прочитаним, а й над тим, як вивчене стосується життя студентів. Важливо також уміти бути гнучким та вміти синтезувати весь свій досвід для того, аби бути успішним науковцем, студентом, учителем, викладачем. На семінарах професор виконує роль модератора, що провокує дискусію незручними питаннями, підсумовує аргументи дискусантів та деколи читає міні-лекції для спрямування дискусії в потрібне русло. Семінари, які відбуваються раз на тиждень, студент відвідує два або три на семестр. На кожний семінар дають завдання прочитати матеріали зі списку літератури, деколи це може бути монографія, кілька статей, фільми та інші джерела. Вимогою також є читання різними мовами, зокрема німецькою та

французькою у випадку континентальної філософії або ж іншими мовами залежно від того, що обговорюється. Поширені студентські презентації та короткі письмові рефлексії над прочитаним, підсумування аргументів автора певної статті чи книги, що неабияк важливо для подальшої роботи над дослідженнями. Однією з вимог курсу є написання есе з використанням текстів, які обговорюються протягом семестру, а також інших джерел, опрацьованих студентами. Ці есе часто обговорюються на міні-конференціях наприкінці семестру, які нагадують презентації, доопрацювати й подати у вигляді наукової статті чи доповіді. Величезну роль відіграє професіоналізація студентів та підготовка їх до академічного ринку праці. Для цього проводяться майстер-класи з педагогіки, дослідження наукових публікацій, конференцій у тій царині, у якій студент планує працювати надалі. Потрібно вміти себе чітко позиціонувати, знати фахівців у своїй сфері та усвідомлювати наукову новизну власного дослідження. Семінари можна відвідувати на різних кафедрах. Після відвідування семінарських занять в перші роки навчання студенти проводять власні дослідження та пишуть, так званий, дисертаційний проспект, у якому роблять огляд літератури та подають результати наукового дослідження. Навчальні плани індивідуалізовані, підлаштовані під потреби студентів. Існують обов'язкові предмети, проте їх обмежена кількість, решта – за вибором, оскільки студенти дуже часто отримують два ступені на кількох кафедрах і їм потрібно набрати різну кількість кредитів. Серед найбільших переваг – можливість брати курси тоді, коли це найзручніше для самого студента/студентки. До прикладу, якийсь курс не пропонується цього семестру, тож є змога взяти його наступного. Так студенти потрапляють до того професора, у якого дуже хотіли б прослухати курс, або ж прослухати його після якогось іншого, коли отримають необхідні базові знання, або ж визначаться зі своїми науковими зацікавленнями. Лекції поширені в точних науках, бізнес адмініструванні; семінарські заняття – під час вивчення гуманітарних дисциплінах. В Україні ми звикли до професорів-лекторів, які відповідальні за свій курс від початку до кінця, включно з оцінюванням. В Америці професор, який читає лекції, має помічників, асистентів та деколи Graders (тих, хто проводить оцінювання). Асистентами переважно є не викладачі, як в українських ЗВО, а студенти-аспіранти, які або ведуть дискусійну секцію, або читають студентські роботи та подають оцінки викладачеві на розгляд. Такий розподіл обов'язків дає можливість лектору зосередитись на підготовці матеріалу та проведенні власних наукових досліджень, написанні монографій та статей. Ключовими в американській освіті на всіх рівнях є свобода наукового пошуку та демократичність у взаєминах поміж студентами та викладачами і студентами. Викладачі також поставлені в умови, коли їхні стосунки зі студентами вимірюються не науковим авторитетом, а тим, як і які освітні послуги вони надають. Студенти навчені академічної чесності, зокрема вони очікують, що доведеться багато самостійно працювати і не можна вдаватися до плагіату робіт. До деяких викладачів можна звертатись на

ім'я, як до друга, але це не означає, що статус викладача прирівнюється до студента. Кожен студент також має свою університетську електронну скриньку, яка зберігається за ним на все життя. Доступ до бібліотечних колекцій надзвичайно демократичний. Потрібну публікацію можна знайти в електронному каталозі, виписати індекс та підійти до відповідного стелажа і взяти книгу. Водночас, студент може тримати близько 200 книг на своєму абонементі. Для студентів, докторантів та магістрантів є спеціальні офіси в самій бібліотеці, які мають книжкові полиці, столи, крісла, які замикаються на ключ, там можна залишити свій ноутбук і навіть спальник. У бібліотеці є кафе, а також поділений простір з диванами, комп'ютерами, сканерами, принтерами, кімнатами для зустрічей та спільної роботи над проектами. Бібліотеки – це місця для коворкінгу та зустрічей, місця, де хочеться проводити час.

Недоліками вважає Анастасія Любас (Любас, 2018) те, що в університеті не існує поняття потоку чи академічної групи, оскільки студенти навіть на одній кафедрі рідко слухають одночасно ті самі курси. Більшість з них навіть не знають інших своїх однолітків, нерідко заняття відвідують студенти різних років навчання, першокурсники із старшоккурсниками, а деякі навіть і магістри та докторанти, якщо курс пропонується і для бакалаврів, і для студентів вищого рівня.

Висновки. Таким чином, можна констатувати, що діагностика навчальних досягнень майбутніх учителів у США зосереджує увагу викладача не на оцінці, вираженій у балах, а на потребі індивідуального підходу до кожного студента, розумінні труднощів при засвоєнні навчального матеріалу й застосуванні його на практиці. У подальших своїх дослідженнях плануємо розглянути, як діагностують знання студентів у країнах Сходу.

Література

- 1.Бахмат Н. В. Особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи у США. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісяч. наук.-метод. журн. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2015. № 9 (40). С. 15–20.
- 2.Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета. Москва: Народное образование, 2005. 224 с.
- 3.Зварич І. М. Педагогічні засади оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. С. 12–14.
- 4.Ирхина И. В., Широкова М. В. Проблемы качества педагогического образования в США: управленческий аспект. Сучасний український університет: теорія і практика впровадження інноваційних технологій: зб. матер. VII Міжнар. наук.-метод. конф. (до 60-річчя Сумського державного університету) 22–24 квітня 2008 року. Суми : СумДУ, 2008. Ч. I. С. 167–168.
- 5.Любас А. Студент VS Викладач. Як у світі? Америка. URL: <http://journal.knu.ua/versus/студент-vs-викладач-2/>
- 6.Муравьева А. Обучение педагогов в США уходит в Сеть. URL: <http://izvestia.ru/news/529551#ixzz3Li6gPH3E>
- 7.Andersen D., Cooper J., Dickson G. Competency based teacher education. Berkeley, California, 1973. 123 p.
- 8.Testing teacher candidates: the role of licensure tests in improving teacher quality / Karen J. Mitchell, David Z. Robinson, Barbara S. Plake, Kaeli T. Knowles.

Washington, DC, 2001. 472 p. URL: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=10090&page=R1

9. Pulliam J. History of Education in America. NJ: Merrill, 2005. P. 113.

References

1. Bakhmat, N. V. (2015). Osoblyvosti profesijno-pedagoghichnoji pidgotovky vchyteliv pochatkovoji shkoly u SSHa. Osvita ta rozvytok obdarovanoji osobystosti: shhomisjach. nauk.-metod. zhurn. Kyjiv: In-t obdarovanoji dytyny NAPN Ukrajinny, 9 (40), 15–20.
2. Dmitriev, G. D. (2005). Anatomija amerikanskogo universiteta. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2005. 224 s.
3. Zvarych, I. M. (2008). Pedagoghichni zasady ocinjuvannja znanj studentiv u vyshhykh navchalnykh zakladakh SSHa. (Dys. kand. ped. nauk), Kyjiv.
4. Irhina, I. V., Shirokova, M. V. (2008). Problemy kachestva pedagogicheskogo obrazovanija v SSHa: upravlencheskij aspekt. Suchasnij ukrains'kij universitet: teorija i praktika vprovadzhennja innovacijnih tehnologij. Sumi : SumDU.
5. Ljubas A. Student VS Vykladach. Jak u sviti? Ameryka. Retrieved from <http://journ.knu.ua/versus/student-vs-vykladach-2/>
6. Murav'eva A. Obuchenie pedagogov v SSHa uhodit v Set'. Retrieved from <http://izvestia.ru/news/529551#ixzz3Li6gPH3E>
7. Andersen, D., Cooper, J., Dickson, G. (1973). Competency based teacher education. Berkeley, California.
8. Testing teacher candidates: the role of licensure tests in improving teacher quality (2001) / Karen, J. Mitchell, David, Z. Robinson, Barbara, S. Plake, Kaeli T., Knowles. Retrieved from http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=10090&page=R1
9. Pulliam J. (2005) History of Education in America. NJ: Merrill.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано особливості діагностики навчальних досягнень майбутніх учителів у сучасній педагогіці в Сполучених Штатах Америки.

Зазначено, що усні іспити в Америці не прийняті. Значне місце в процесі діагностування якісного рівня знань студентів вищих навчальних закладів США займають тести, які зорієнтовані на визначення певного рівня знань відповідної програми і опанування студентами університетів програмним матеріалом.

Оцінювання якісного рівня знань студентів в університеті відбувається на основі тестів за 100-бальною системою, зокрема, кожен викладач має свої критерії оцінювання і власні вимоги до студентів, які детально відображені в робочій програмі, яка відповідає змісту і завданням програми вищого навчального закладу

Діагностування якісного рівня знань студентів США відбувається переважно за допомогою комп'ютерів, а оцінки знань виставляють з найменшим припиненням гідності студентів – літерами.

Після завершення навчання у ВНЗ, американські вчителі-початківці зобов'язані отримати ліцензію, пройшовши тестування з базових (basic skills), загальних (general knowledge) і предметних знань (subject matter knowledge), педагогічної компетентності (pedagogical knowledge) та педагогічної компетентності з предмета (subject-specific pedagogical knowledge).

Критерії відбору студентів у вищі педагогічні заклади: надання довідки з високими балами, отриманими за здачу тестів на отримання середньої освіти SAT або ACT, складання вступного іспиту.

Рейтингова система і кредитна системи – це форми контролю та можливість виміряти загальну академічну успішність студента (Grade Point Average – GPA).

Сьогодні ж система освіти в США зазнає глобальних змін: йдучи за стрімким розвитком сучасних технологій, Америка готує нове покоління професійних педагогів онлайн.

У статті наведено найцікавіші студентські традиції, які існували та існують і дотепер для того, аби привернути удачу на сесії. Наголошено, що заслуговують на увагу і розповіді про минуле студентське життя, нині аспірантки Бінгемтонського університету зі штату Нью-Йорк.

Отже, діагностика навчальних досягнень майбутніх учителів у США зосереджує увагу викладача не на оцінці, вираженій у балах, а на потребі індивідуального підходу до кожного студента, розумінні труднощів при засвоєнні навчального матеріалу і застосуванні його на практиці.

Ключові слова: майбутні вчителі, знання, діагностика, тести, оцінка, академічна успішність, студенти.

REQUIREMENTS FOR CONTENT AND DESIGN OF AN ARTICLE TEXT

The materials should be formatted as follows:

- Electronic version of the article send by e-mail: naukabdpu@gmail.com
- Paper length: 8 – 12 full pages.
- Page format: A4, font: 14 pt Times New Roman Cyr, line spacing – 1.5, all margins – 2 cm. Do not add pagination (pages are numbered in pencil on the back). Paragraph settings: first line indentation – 1.25 cm, left and right indentation – 0 cm.
- The text is typed without hyphenation and covers the entire width of the page. It is allowed to highlight the key concepts in bold type, quotations – in *italics*. You must use straight double quotation marks "..."). When typing the text, distinguish between hyphen (-) and long dash (–) symbols.

The materials must be arranged as follows:

- 1) UDC (not obligatory for abstracts) – separate paragraph, left alignment;
- 2) name(s) and initials of author(s) (separate paragraph, right alignment);
- 3) academic degree or postgraduate / undergraduate student (separate paragraph, right alignment);
- 4) place of work / study: name of the institute and city (if its name is not part of the name of the institute); all the data on the place of work (separate paragraph, right alignment);
- 5) the author's e-mail address (separate paragraph, right alignment);
- 6) title of the article (capital letters, in bold type, without a paragraph indentation, centre alignment);
- 7) the text of the article: references in the text should be given in square brackets. The first number is a reference number in the list of references, the second one – a page number. A reference number and a page number are separated by a comma with a space, reference numbers – by a semicolon, e.g.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. The sentence punctuation follows the bracket;
- 8) references should be formatted according to the latest requirements of the SCC of Ukraine (The Bulletin of SCC of Ukraine. – 2009. – № 5. – P. 26-30). References are given in alphabetical order (separate paragraphs, first line indentation – 1 cm);
- 9) Abstracts (500 printed characters each) and keywords (5–10 words or phrases) must be given in two languages (separate paragraphs, justified text). The extended English abstract of 2000 printed characters is also obligatory.

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія: Педагогічні науки

ВИПУСК 1

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 20510-10310P від 24.12.2013 року

Головний редактор

Богданов Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор,
ректор Бердянського державного педагогічного університету

Відповідальний редактор

Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук,
доцент Бердянського державного педагогічного університету

Технічний редактор та комп'ютерна верстка
Анжеліка Шульженко

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 20.04.2019 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 19,7. Обл.-вид. арк. 19,9.
Наклад 300 прим. Вид. № 157.

Адреса редакції:

71100, м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи ДК №2961 від 05.09.2007 р.

Scientific Edition

**SCIENTIFIC PAPERS OF BERDYANSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Series: Pedagogical sciences

ISSUE 1

Editor in Chief

Bogdanov Igor – doctor of pedagogical sciences, professor,
rector of Berdyansk State Pedagogical University

Editor

Popova Olga – Ph. D. (Pedagogics), Associate professor of Berdyansk State
Pedagogical University

Computer version

Anzhelika Shulzhenko

Signed to the print 20.04.2019
Format 60x84/16. Offset paper.
Fonts "Arial". Printing – laser.
Conv. pr. sheet. 19,7
Number of copies 300.

Shmidt Str., 4, Berdyansk, Zaporozhye region, 71100

Certificate of state registration
DK №2961 of 05.09.2007