

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 4

Том 1



**Одеса
2018**

Редакційна колегія:

Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор

Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор

Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук

Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 6 від 25.06.2018 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Abdulazizova S.D. EASTERN ROMANTICISM OF VICTOR HUGO.....	7
Асланлы Гунтюрк М.И., Асланлы Г.М. ФИЗИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ В ТВОРЧЕСТВЕ МАМЕД ЭМИНА РАСУЛЗАДЕ.....	10
Байрамова Сямра Яшар кызы. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ПО СОЗДАНИЮ УЧЕБНИКОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ	15
Балдинюк О.Д. РОЛЬ ЖІНОЧОЇ ПЕРІОДИЧНОЇ ПРЕСИ У ЗДІЙСНЕННІ КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ СЕРЕД НАСЕЛЕННЯ (КІНЕЦЬ XIX – 30-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ).....	21
Гусейнова Кенуль Сахиб кызы. ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ.....	27
Золотовська В.С. ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ.....	31
Зульфугарова А.В. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	35
Ikonnikova M.V. INDIVIDUAL ASPECTS IN PROFESSIONAL TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS: INNOVATIVE EXPERIENCE OF THE UK.....	38
Ісаєва О.А. ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ НА ОСНОВІ РОБІТ БІЛОРУСЬКИХ ЕКСПЕРТІВ.....	43
Козьменко О.І. АМЕРИКАНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД У ВПРОВАДЖЕННІ ЕФЕКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ДОСЯГНЕННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	49
Копенкина Л.А. ВЫСШИЕ ШКОЛЫ УЧИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАК НОВАЯ ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ ФРАНЦИИ.....	53
Пасічник Л.Л. ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ЦЕНТРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ.....	57
Черепаня М.Т. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ (1900–1919 РР.).....	61

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Бахов І.С. МЕТОДИ ПРОЦЕСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	65
Гречишкіна І.А. КРИТЕРІАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНКИ РІВНІВ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	73
Кожем'яко Н.В., Мостицька Л.М. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	76
Стефанишин К.Л., Зевако В.І. ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «У МАГАЗИНІ» НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА ДЛЯ ВИКЛАДАЧА.....	80
Щекотиліна Н.Ф., Осіпова І.В., Павлюк А. ЕМОЦІЙНО ПОЗИТИВНІ ЗАНЯТТЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА НАВЧАЛЬНО-ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	84

Щекотиліна Н.Ф., Павлюк А., Щекотилін Г.А. РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗАСОБОМ ГРИ У ФУТБОЛ.....	88
--	-----------

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Літовченко О.В. ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ ЗАЇКАННЯ В ДІТЕЙ.....	93
--	-----------

Платаш Л.Б. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	97
--	-----------

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Герашенко Я.М. НАБУТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ВИШКІЛЬНО-ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРІВ.....	103
---	------------

Гура А.М. РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	107
--	------------

Денисенко Н.Г. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНОГО І ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	111
--	------------

Доманюк О.М. ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	115
---	------------

Драчук М.І. ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАРМАЦЕВТІВ.....	119
---	------------

Жигунова В.О. СТАН ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	123
--	------------

Залужна А.Є., Ковтун О.М. СВІТОГЛЯД І СВІТОГЛЯДНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В ПРОБЛЕМНОМУ ПОЛІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ.....	127
--	------------

Карабін О.Й. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	132
---	------------

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	136
---------------------------------------	------------

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Abdulazizova S.D. EASTERN ROMANTICISM OF VICTOR HUGO.....	7
Aslanly Huntiurk M.Y., Aslanly H.M. THE PROBLEMS OF PHYSICAL CULTURE IN M.A. RASULZADE`S CREATIVE WORK.....	10
Bairamova Siamra Yashar kyzy. PRACTICAL WORK OF AZERBAIJANI INTELLIGENTSIA ON CREATION OF TEXTBOOKS IN THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES.....	15
Baldyniuk O.D. THE ROLE OF THE WOMEN'S PERIODIC PRESS IN THE IMPLEMENTATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL WORK AMONG THE POPULATION (THE END OF THE 19TH – 30TH YEARS OF THE 20TH CENTURY).....	21
Huseinova Kenul Sakhyb kyzy. TEST EXAMINATIONS AS AN INNOVATIVE FORM OF ASSESSING OF THE QUALITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE.....	27
Zolotovska V.S. CONTENT, FORMS AND METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE MARITIME PROFILE.....	31
Zulfuharova A.V. PROBLEMS OF CREATING CREATIVE THINKING OF STUDENTS OF THE SECONDARY SCHOOL.....	35
Ikonnikova M.V. INDIVIDUAL ASPECTS IN PROFESSIONAL TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS: INNOVATIVE EXPERIENCE OF THE UK.....	38
Isaieva O.A. THE ELUCIDATION OF THE PROBLEM OF NON-FORMAL EDUCATION OF THE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF BELARUS ON THE BASIS OF WORKS OF BELARUSIAN EXPERTS.....	43
Kozmenko O.I. AMERICAN PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN IMPLEMENTING EFFECTIVE STRATEGIES TO ACHIEVE STUDENTS SUCCESS.....	49
Kopenkyna L.A. HIGHER SCHOOLS FOR TEACHERS AND EDUCATORS AS A NEW FORM OF PEDAGOGICAL MAGISTRACY IN FRANCE.....	53
Pasichnyk L.L. RESEARCH-ORIENTED APPROACH TO TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHER TRAINING CENTERS IN GERMANY.....	57
Cherepania M.T. SOCIAL AND EDUCATIONAL BASIS RESIDENTIAL INSTITUTIONS FORMATION AND DEVELOPMENT IN TRANSCARPATIA (1900–1919).....	61
 SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)	
Bakhov I.S. METHODS OF PROCESS-ORIENTED STUDY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF TRANSLATION COMPETENCE.....	65
Hrechyshkina I.A. CRITERIA-DIAGNOSTIC INSTANCE OF EVALUATION OF RELATED LINGUISTICS OF YOUNG PRIMARY SCHOOLS.....	73
Kozhemiako N.V., Mostytska L.M. USE OF INTERNET RESOURCES IN THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE.....	76
Stefanyshyn K.L., Zevako V.I. STUDY OF THE THEME «IN THE SHOP» ON THE LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE METHODOLOGICAL WORK FOR A TEACHER.....	80
Shchekotylyna N.F., Osipova I.V., Pavliuk A. EMOTIONALLY POSITIVE EMPLOYMENT AND THEIR INFLUENCE ON EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION.....	84

Shchekotylna N.F., Pavliuk A., Shchekotylin H.A. DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF STUDENTS BY MEANS OF FOOTBALL.....	88
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Litovchenko O.V. WAYS OF PROPHYLAXIS OF STEMINATION OF CHILDREN.....	93
Platash L.B. PSYCHO-PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE CORRECTION AND PEDAGOGICAL WORK OF THE TEACHER ASSISTANT WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....	97
SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING	
Herashchenko Ya.M. GAINING EDUCATIONAL EXPERIENCE WHILE ORGANIZING AND LEADING OF TRAINING RECREATIONAL CAMPS.....	103
Hura A.M. LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES.....	107
Denysenko N.H. INTERACTION OF PERSONAL AND ACTIVITY APPROACHES IN THE TRAINING SYSTEM OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....	111
Domaniuk O.M. JUSTIFICATION OF THE MODEL ON FORMING THE FUTURE EDUCATORS' READINESS TO BENEVOLENCE FORMATION IN SENIOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN.....	115
Drachuk M.I. PERSONAL QUALITIES AS A COMPONENT OF PHARMACISTS' INFORMATION CULTURE.....	119
Zhyhunova V.O. MODEL OF STRUCTURE AND CONTENT STATE OF FUTURE SPECIALISTS IN INTERNATIONAL INFORMATION FOREIGN TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	123
Zaluzhna A.Ye., Kovtun O.M. THE VIEWPOINT AND LIGHTNING CULTURE OF PERSONALITY IN THE PROBLEM FIELD OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL REFLEXION.....	127
Karabin O.I. MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: PROFESSIONAL SELF-EMPLOYMENT OF FUTURE PROFESSIONALS.....	132
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	136

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

EASTERN ROMANTICISM OF VICTOR HUGO

СХІДНИЙ РОМАНТИЗМ ВІКТОРА ГЮГО

Victor Hugo is the most popular writer in the world literature. The Culture of West-East has the most important position in its works. Revolutionary processes that occurred in France are described in their works. He has an exceptional role in the drama. In the article "Eastern Romanticism of Victor Hugo" features of "eastern" themes in the work of V. Hugo are considered. The peculiarity of the approach of the great French master of the pen to this theme is analyzed, the specific vision of the East in the works of V. Hugo is revealed.

Key words: V. Hugo, Romanticism, East, Sea, Rumble.

Віктор Гюго – найпопулярніший письменник у світовій літературі. Проблема культури «Захід-Схід» займає важливе місце в його творчості. У його творах описані революційні процеси, які відбулися в історії Франції. Особливо виділяються тут драматичні твори. У статті розглядаються особливості «східної» тематики в творчості В. Гюго. Аналізується своєрідність підходу

великого французького майстра пера до цієї тематики, розкривається специфічне бачення Сходу у творах В. Гюго.

Ключові слова: В. Гюго, романтизм, Схід, море, гул.

Віктор Гюго – один из самых популярных писателей в мировой литературе. Проблема культуры «Запад-Восток» занимает важное место в его творчестве. В его произведениях описаны революционные процессы, которые произошли в истории Франции. Особенно выделяются здесь драматические произведения. В статье рассматриваются особенности «восточной» тематики в творчестве В. Гюго. Анализируется своеобразие подхода великого французского мастера пера к этой тематике, раскрывается специфическое видение Востока в произведениях В. Гюго.

Ключевые слова: В. Гюго, романтизм, восток, гул моря.

UDC 811

Abdulazizova S.D.,
Dissertation at the Department
of World Literature
Baku State University

Formulation of the problem. The creativity of Victor Hugo takes a special place in the history of French romance. The name and creativity of this remarkable vocabulary master became a symbol of the triumph of the romantic movement in France in a very short time. In his face romance is primarily based on a number of specific principles. One of the most important of these is the fact that advanced writers defend the idea of identity with the objective universe and confrontation with the socios.

This means that personality is, first of all, understood as the sole shelter of morality. At the same time, human beings are the center of the universe and, therefore, are considered as a unique source of change in the world of romance. Just as a result of such adherence to the principle of spirituality, it is easy to accept logical religious thought systems of romantic thought. These systems, as a rule, aspire to the realization of the principle of "world of intentionality" that is consistent with the romantic "two world" structural principle.

Analysis of recent research and publications. EM Evnina rightly notes that the collection of poems "Motives of the East" in 1830, on the eve of the revolution, "was a truly new word of poetry" [8, p. 17]. There is a direct connection between the work of Hugo and the Eastern theme, and from the point of view of artistic expressiveness.

At that time, the East was a unique, unique world, capturing the minds and feelings of all advanced

romantics of the time. Victor Hugo's powerful pen is freed from the shackles of Turkish domination of the territory of eastern Greece. Thus, the "Eastern motifs" in Hugo's poetry arose under the influence of the people's liberation movement of the Greek people, which in the 1920s attracted the attention of all progressive people in Europe [7, p. 131].

The purpose of the article is explore some aspects of Hugo's work related to the Eastern theme.

Presenting main material. V. Hugo was an instructor and witness to the great events of the 19th century in France. He understood that the idea of personal liberty was limited to involvement of an individual, primarily in the mass movement. This was perhaps the next romance in the French romantic literature, and perhaps for the writer itself, perhaps the leading romantic principle. Here, the focus was not on the general political situation for the idea of sovereignty and identity, in particular the artistic, as well as the idea of the greatness of personality.

Undoubtedly, the idea of the personality in the active French romanticism, which, undoubtedly, is a brilliant representative of Hugo, is neutralized with the idea of "fate" and the inevitable failure. By the way, this idea had a solid foundation: it was primarily due to the lesson of Napoleon's fate - from the "half of the world" to the exile life on the island of St. Helens. Thus, French "romanticism", which was in the process of forming and forming, came out of the modern era. In the first decades of the 19th century, the

attention of active French romanticism, including V. Hugo, was drawn to the suffering of the delicate heart, which was always in direct contact with reality.

On the other hand, for the correct analysis of V. Hugo's creative work, in our opinion, the clear and honest understanding of the French romance is extremely important. We have such a fact that the French Revolution was a specific cataclysm, and in modern languages even apocalypse. In addition to inspiring active romance, he also increased his clarity.

The difference between the reality and the expectation was quite large and the origin of bourgeois utopia originated from here. Bourgeois was criticized by French romantics and, first of all, was interpreted in a public-moral aspect. In the minds of the French intellectuals, the denial of the bourgeoisie began to activate mainly in the first two decades of the 19th century. The proximity of the distance played a crucial role in this process: the hurricane of history was devastating, as well as the events that were not only frightening, but also hoped that the romantic historical thoughts were a proof of it.

But what is the position of V. Hugo in France, and in a broader sense, in Europe? Since 1848, there has been a special activity in its public position. He has traced a romantic outlook on all of Hugo's next creations, including the Origins of his poems and dramas. The embodiment of the theoretical principles of European romance has been found in humanism in the subsequent and productive development.

Let us note that such a position was entirely in line with the general political situation that dominated the history of France. The attention of the French romantic heroes was drawn to real human suffering; however, the titanic and genius, which seemed to be the only exception in the common backgrounds, joined them only during the great romanticism (the 20th). For the most important issues of the day, these interests preserve the French romance for the next decades, and in the 30s of the 19th century, romance is becoming more actual. The most active romantic is Victor Hugo. His creativity is completely integrated into the world literature space with his theoretical principles.

The next principle is that the previous literature is indissolubly connected with Classeism and Enlightenment, ie loyalty to the past traditions of the past. The artistic experience of the Golden Age has always been harmonious with the consciousness of H. Hugo, and he adhered to the seemingly rising trends of the romantic century as a whole. V. Hugo's argument with rationalist logic. From the theoretical point of view, Hugo's romance is purely rational, and consequently, his lyrical, epic and all the contradictions in his dramatic works are fairly straightforward and organized.

It is important to emphasize one more aspect that V. Hugo's desire to build the romance of the world is not to deny the world, but to understand it. What does it mean? Being impressed by the work of Pierre Cor-

nell and Nicola Buteo, he attempts to test the capabilities of a refreshed and advanced romantic poet. At the same time, the gradual formation of a population that is convinced of the possibility of romantic writers, unfortunately, to establish their own culture without tradition is gradually beginning in Europe and France. Initially, these French-born romants refused to follow the main stages of the ancient tragedy, and then they were subjected to criticism and even destruction of the humane ideals of the Renaissance. Hugo went on to defend the best traditions of European classical literature and wanted to write the next principle of his romantic outlook in the most varied genres.

For example, the rooms were mainly added to balladas written on fascinating motifs on Medieval subjects. At that time, the novels featured "gothic" and romantic anger in the most acute forms, and the poetics of "local color" played a major role. The "East Motives" used by Hugo in different genre works was also a manifestation of such a "local color". We support such an idea that no theoretical provision, which is not tested by artistic practice, has the right to exist independently.

From this point of view, in our opinion, the literary creativity of V. Hugo is remarkable. In general, the interest in the Muslim East was characteristic of Western European romance. But this interest was not new and had its ancient roots. The West and the East are phenomena that differ in many different philosophical and religious characteristics. At the same time, not every region has ever been isolated and developed. On the contrary, Western Europe and the Eastern countries had a close relationship. The history of this rapprochement is directly related to the Great Silk Walk. Generally speaking, Oriental motifs in medieval literature were fairly stylish, and prominent writers of various literary trends resorted to these motives.

An example of this is that, for example, Ramon wrote *Baldém* tragedy during the Classisian era, and Volter's famous "Zair", "Mohammed" tragedies during the enlightenment period, and finally Montesky's "Persian Letters." But for East Hugo, who is "purely" romantic, the "East" color is not a tradition of artistic work. The "East" fund has helped solve the problem of "two worlds" – a completely characteristic and natural problem for romantic creativity. The problem of doubling of worlds, as Shakespeare's personality in the Hamlet tragedy has yet to become, has become the theoretical principle that has been embodied in the work of V. Hugo's creativity as well as in his works.

Thus, a romantic hero, who can not use his opportunities in the Western civilization, first of all goes to the East - his lifestyle is more appropriate to his inner world and meets his essential needs. But from this point of view, V. Hugo attributes the specific character of the "East" to his character. More precisely, despite the overall romantic background, the choice of space in the Orient's motives is remarkable. They

do not even give preference to mysticism or fantasy, nor do they ever live in underground caves, ancient churches, barracks, or stone quarries, as they are accepted in European romanticism during the history of the heroes.

For comparison: there are many such scenes in the novel "The Paris Notre Dame", where eastern motifs are very fragile and all content is based on typical "european" material. Or, let's take a look at the little Kozetta or Gavrosh scenes in the novel The Suspenders. The Eastern fund is almost in the same degree, and therefore, it is not so common to have Hugo's approach to the "miserable" and hungry "lifeless" survivors in the basements and ravines. In the works of William Hugo, "Eastern spirit", we do not encounter anything like them. The issue is not in the spatial location of any minor heroes. In the works created on the basis of the East motives of the truth, neither lonely elderly nor "noble" pirates are encountered.

In addition, there is no child or teenage image in medieval churches or caves in his magnificent artistic heritage. Accordingly, romantic enthusiasm is also moderate. This is due to the fact that when applying to eastern subjects in different genres, the French writer is always referring to the most ordinary everyday life that goes beyond normal life norms. For example, in the preface of the collection of poems called "Eastern Motives", Hugo makes the following comment:

this fantasy, which gives rise to the "Eastern motives" is not unusual. For a thousand reasons ... now we are more interested in the East. During the reign of XIV Ludovic, we were a feller, and now we are orientalist.

The brain, which has never been so large, has never experienced this endless stream called Asia. Now our scientists have penetrated all the dialects of the East" [2, p. 135]. It is clear that the thought or the image of the East is based on the mind and mind of all, and the author (Hugo) is no exception. It has also had a "eastern" euphoria all around. However, it does not seem to be of interest to her. From this point of view, the writer follows the following theoretical principle: there is no exotics for the literature for literature, but exotica itself (then the word "art for art"), but

exotic for true romantic creativity. Hugo's approach to the East, however, differs from the "east" by the most innovative ones.

Conclusions. The Oriental color is all about her own dreams, all of her dreams, almost entirely European, Greek, Turkish, Persian, Arabic and even Spanish (Spain is also East, half Africa) itself is also half Asia). The author of these poems, as a poet, always admired the eastern world, thought there was a high poetry shining. Hugo himself admitted that soon the East would play a remarkable role in the West, both for the empire and for the literature. Thus, it is clear from the foregoing that as a typical active romanticist, Victor Hugo guided by a number of theoretical principles, producing works with high artistic value. At the same time, we are witnessing the special interest of the artist to the East. But this did not stem from elemental observance of fashion or innovation tradition, which was not new in France.

On the contrary, he emphasizes the interest of the East in its vivid and deep poetry, expresses its high regard for the history of Eastern culture and its role in the future development of Europe.

REFERENCES:

1. Bernstein I.A, Korogly H.G. Publisher Victor Hugo after 1848. В кн.: История Всемирной литературы: в 9 томах. М.: Наука, 1991. Т. 7. 830 с.
2. Hugo Victor. East motives (translation of E. Polonski, E. Linice, I. Tkhorzhevsky). М.: Художественная литература, 1987. 373 с.
3. Реизов Б.Г. French novel XIX century. М.: Высшая школа, 1969. 310 с.
4. Oblomievsky O.D. French symbolism. М.: Наука, 1973. 209 с.
5. Morua Andre. Olympic, or Victor Hugo. М.: Радуга, 1983. 220 с.
6. Евнина Е.М. Victor Hugo in the modern French. Izvestia of the USSR. Отделение литературы и языка. 1952. Т. XI. Out. 2. P. 113–120.
7. Danilin Yu.I. "Retribution" (Collection of poems by V. Hugo). In the book: Yu.I. Danilin. Essay on French political poetry of the nineteenth century. Moscow: Nauka, 1974. P. 126–136. (71).
8. Evnina E.M. Western European realism on the boundary of the XIX–XX centuries. Moscow: Nauka, 1967. 261 p. (86).

ФИЗИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ В ТВОРЧЕСТВЕ МАМЕД ЭМИНА РАСУЛЗАДЕ

THE PROBLEMS OF PHYSICAL CULTURE IN M.A. RASULZADE'S CREATIVE WORK

УДК 93.94

Асланлы Гунтюрк М.И.,

доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник
лаборатории «Деде Коркут»
Бакинского государственного
университета

Асланлы Г.М.,

младший научный сотрудник отдела
алиевоведения
Института истории
Национальной академии наук
Азербайджана

В статье рассматриваются вопросы физической культуры в научном и публицистическом творчестве известного мыслителя М.Э. Расулзаде – создателя и основоположника первого независимого государства на Востоке. Особое внимание уделяется вопросам, ставившимся М.Э. Расулзаде относительно проблем физической совершенствования, физической подготовки своих соотечественников как достойных представителей нации.

Ключевые слова: М.Э. Расулзаде, национально-освободительная борьба, физическая культура, физическая зрелость, героизм, характер.

У статті розглядаються питання фізичної культури в науковій та публіцистичній творчості відомого мислителя М.Е. Расулзаде –

творця і засновника першої незалежної держави на Сході. Особлива увага приділяється питанням, які ставить М.Е. Расулзаде щодо проблем фізичного вдосконалення, фізичної підготовки своїх співвітчизників як гідних представників нації.

Ключові слова: М.Е. Расулзаде, національно-визвольна боротьба, фізична культура, фізична зрілість, героїзм, характер.

The presented article deals with the problems of scientific and publicistic creative work and the problems of physical culture by the first founder of independent state, great thinker M.A. Rasulzade. In the formation of real personality the problems of physical development is put forward in the presented article.

Key words: character, persuade, national-liberation movement, physical culture, heroism.

Постановка проблемы в общем виде. Идеолог и лидер национально-освободительного движения азербайджанского народа, один из основоположников демократического государства Азербайджан, видный общественно-политический и государственный деятель, талантливый ученый, трудолюбивый просветитель, писатель-публицист, М.Э. Расулзаде посвятил всю свою сознательную и многострадальную жизнь борьбе за самостоятельность и свободу нашего народа. Вместе с тем его многосторонняя общественно-политическая и научно-педагогическая деятельность, его художественно-научное наследие, как одного из общенациональных лидеров тюркского мира, не получили своего объективного и достаточно глубокого исследования.

Цель исследования – анализ отношения Расулзаде к вопросам физической культуры на основании анализа его произведений и высказываний.

Основное содержание. Расулзаде прожил жизнь с жадной свободой своего народа и был самоотверженным борцом за него, богатырем мысли. Он долгие годы боролся за предоставление независимости народу и, достигнув этой цели, оставил глубокий след в национальной памяти своей нации. Как подчеркивал проф. Ш. Гусейнов, Расулзаде на общенародном митинге в речи, посвященной поднятию национального флага, на основе своего национального мышления и убеждений говорил: «Раз поднятому флагу не суждено опуститься».

Расулзаде был не только глашатаем национальной свободы, но и автором пьес, художественно-публицистических произведений и ряда ценных научных изысканий. В этом отношении как

по общественно-политической тематике, идейному содержанию, так и по философской, исторической актуальности особое место занимает книга «Сиявуш нашего века». В этой книге, наряду с вопросами политического, исторического и художественно-культурного характера, освещаются важные для современности вопросы физической культуры.

Как и его предшественники, Расулзаде в этом произведении рассматривает физическое совершенство и силу как главный фактор в борьбе народа за независимость. С целью изображения всей физической мощи героя Сиявуша автор умело использовал много спортивных терминов и образов. Наряду с этим он провел определенные параллели и сравнения в азербайджанском языке и языках других народов. Об этом ярко свидетельствует тот факт, что Расулзаде для полной демонстрации физической мощи своего героя Сиявуша в качестве главного параметра избрал именно слово «богатырь».

Одновременно он дал в этой работе интересную трактовку данного понятия, указывая, что в многолетней кровопролитной борьбе между Россией и Тураном, судя по мифологии, у тюрков широко употреблялись слова «батыр» и «богатырь». У персов он назывался «бахадором». В интерпретации автора Сиявуш, будучи и батыром, и богатырем, стал общим и для Ирана, и для Турана [6, с. 22].

Расулзаде желал видеть молодое поколение здоровым, храбрым, физически совершенным, волевым и выносливым. Поэтому в лице Сиявуша он призывал юношей и девушек быть богатырями и рыцарями, как он, который в формировании

этих качеств у себя много внимания уделял военным играм и профессионально относился ко всем видам физических упражнений. В работе читаем: «Воспитание Сиявуша было поручено Рустам пехлевану, и последний сделал из него такого же храбреца, каким был он сам. Сиявуш вырос как всесторонний пехлеван, мастерски овладевший военными приемами своего времени, умело обращался с оружием. Однако он был сторонником больше мира, нежели войны» [7, с. 23].

В целом данное произведение в историческом, художественном, философском и дидактико-педагогическом смысле очень ценно и на сегодняшний день.

В статье, опубликованной в журнале «Фиюзат», Расулзаде открыто говорит, что для победы в тяжелых боях за свободу главными факторами выступают твердый характер, крепкая воля, сила, устойчивость, для формирования которых требуются совершенная физическая подготовка, телесное могущество, настойчивость, одним словом, неразрывная связь с физическими упражнениями и спортом. Об этом свидетельствуют его следующие слова, высказанные в вышеназванной статье: «Раз появился на этот свет, необходимо быть героем и пехлеваном; Нельзя к кому-то обращаться за помощью» [7, с. 2].

В монографии «Народный поэт Азербайджана Низами» Расулзаде еще подробнее останавливается на вопросах физического здоровья и физкультуры. При этом он умело использует поучительные наставления, имеющиеся в «Хамсе» великого поэта. В этой работе и в других своих произведениях Низами, опираясь на классическое художественное наследие нашего народа, особо подчеркивает необходимость овладения людьми, молодым поколением навыков здорового образа жизни, трудолюбия, физической крепости для интеллектуального и духовно-нравственного развития.

В предисловии к «Искендер-намэ», где он приводит строки, обращенные к пророку Хызыру, мы имеем хороший образец для здорового образа жизни. Низами, глубоко понимая вред алкоголя для здоровья, всю свою жизнь воздерживался от этой дурной привычки. Об этом свидетельствуют его слова, обращенные к Хызыру: «О благородный Хызыр, вы не думайте, что когда я говорю о напитке «мей», имею в виду алкоголь. Поверьте, что я никогда этим не занимался. Клянусь богом, мои зубы и рот даже не тронули этого недуга» [4, с. 101].

Великий мыслитель видел основу счастья человека в его здоровье и бодрости, при этом особо подчеркивал роль различных физических упражнений, физического труда, игр и развлечений. В своих публицистических работах призывал читателей быть далеким от курения, наркотиков,

алкогольных напитков, которые являются врагом здоровья и порождают пагубные последствия в жизни человека.

М.Э. Расулзаде считал, что увлечение алкогольными напитками приносит непоправимые беды для судьбы человека. По его мнению, алкогольные напитки унижают человеческое достоинство, порождают бездуховность и аморальность. В статье «Как мы употребляем водку», опубликованную в газете «Иршад» от 26 ноября 1906 года, говорится о большой опасности алкоголя не только для конкретного человека, но и всего общества и человечества. «Употребляя водку, вы пьете одновременно счастье и свободу народа. Потому что для пьяного человека все теряет смысл, в том числе счастье его семьи» [8, с. 69].

Как видно, великий мыслитель считал, что беречь здоровье – это жизненная необходимость для каждого представителя человечества. В вышеупомянутой работе привлекает внимание анализ мыслей Низами об алкогольных напитках. На основе исторических фактов и источников М.Э. Расулзаде делает вывод, что, хотя Низами в своих поэмах «Хосров и Ширин», «Семь красавиц» широко описывает жизнь во дворцах, которая проходит в постоянных развлечениях, сам он никогда не участвовал в аналогичных торжествах и ни разу не употреблял алкогольные напитки [5, с. 48]. А в статье «Злые женщины» он прямо говорит: «Спиртные напитки называют матерью всяких бед. Действительно, это так» [9, с. 34].

Как известно, этимология слова «тюрк» означает олицетворение таких высоких качеств, как храбрость, выносливость, богатырство, мужество. В разделе под названием «Тюркство в Низами» произведения «Великий азербайджанский поэт Низами» Расулзаде подробно останавливается на понимании этого слова в классической персидской поэзии, в частности у Хафиза Ширази, в значении «красота», «возвышенность» и «чистота». М.Э. Расулзаде добавляет к содержанию слова «тюркство» еще «героизм», «борец», «полководец», «знаток», «достойный муж», «умелый руководитель», «правдивость» и «преданность», «стремление достичь намеченной цели» [5, с. 142].

В публицистических работах Расулзаде дает глубокие и ценные сведения о храбрости тюркских юношей в военных сражениях в различные периоды истории. Несомненно, что все эти достижения тюркских сыновей и дочерей были неразрывно связаны с их физическим здоровьем, телесной выносливостью. Тюркские родители уделяли внимание духовному росту и нравственной зрелости детей, вместе с тем больше значения они придавали их физической подготовке и физическому совершенствованию. Как справедливо подчеркивал академик Л.Н. Гордлевский, победное шествие тюрков в многочисленных боях было

непосредственно связано с их физическим воспитанием как составной частью образа их жизни [2, с. 269].

Расулзаде был хорошо знаком с традициями великого тюркского народа, в частности его духовным лидером Ататюрком, который говорил: «Тюркская нация никогда не примирится с кабальным положением». Как его единомышленник, он тоже немало знал о различных народных, спортивных играх как важных средствах подготовки тюркской молодежи к суровым испытаниям и боям.

История свидетельствует, что турки с самого детского возраста желали бороться со своими сверстниками и старались вскочить на коня. Один из исследователей истории тюрков, академик В.А. Гордлевский, справедливо подчеркивает, что в привитии навыков борьбы, как героического духа этой нации, большую роль играла физическая культура. Он писал: «Для огузов война сама была своего рода спортом, и не случайно, что в сражениях участвовало подавляющее большинство женщин» [1, с. 180].

В этой связи заслуживают внимания утверждения Расулзаде о том, что привязанность к коню, культ коня, увлечение различными видами национального спорта, дух рыцарства – все это у тюрков вовсе не случайно, а кроется в генетическом фонде нации. Он подчеркивал необходимость продолжения данной традиции современным поколением и с горечью отмечал, что иногда наши современники вместо того, чтобы заниматься этими полезными для физического здоровья видами спорта, увлекаются ненужными, а порой и дурными занятиями [10, с. 462].

В этом отношении характерна и его статья «Сабантуй», опубликованная в газете «Открытое слово» за 1916 год, где он подробно описывает как татары, одна из тюркских наций, уделяют пристальное внимание физическому здоровью. По утверждению автора, татары – мужественные, выносливые и умные турки, торжественно проводят праздник весны как общенациональный праздник, в котором, наряду с другими мероприятиями, проводятся также и физические спортивные игры и соревнования. Он особо подчеркивает, что татары в этих торжествах проявили великое мастерство верховой езды.

Кроме того, автор отмечает, что не только взрослые татары, но и татарские юноши гордо ходили на арене и боролись как тигры, наступали друг на друга, не страшась. В этой же статье говорится о распространённости среди татар такого важного вида физического спорта, как гимнастика, которая представляет собой тонкое и гибкое выражение физических качеств человека. Затем автор описывает, что проводимые под ритмы музыки состязания, а в конце и поощрение победителей, не только развлекали людей, повышали их

настроение, но и имели важное воспитательное значение для развития спорта как гаранта физического здоровья. Праздник весны – «Новруз» (по-татарски «Сабантуй») торжественно проходит в Туркестане, Азербайджане, Иране и Индии как естественная смена времен года. И в них, наряду с другими мероприятиями, широко проводятся и различные физические соревнования – борьба, верховая езда, бег, гимнастика и другие виды демонстрации физической силы [10, с. 480].

В творчестве Расулзаде мы видим интересные мотивы о высоком мужестве и героизме, проявленных азербайджанцами юга в их борьбе за свободу. Он воспроизводит реальную картину того, как турки Южного Азербайджана проявляли храбрость, мужество, выносливость, непоколебимость и самоотверженность в кровопролитных сражениях. Он регулярно выступал со статьями по этой теме в 1911–1912 годах в газете «Тюркский очаг». В них он в подробностях описывает, как тюркские гордые и мужественные богатыри, последователи великого Афрасияба, вели ожесточенные бои против врага – наследников предателя Кейхосрова и одержали победы над ними. Тем самым автор дал понять, что турки, в сравнении с персами, исторически больше имели преимуществ по показателям здорового духа, здоровой мысли и, конечно же, здорового организма [9, с. 118].

На протяжении всей истории тюрков отличали высокая физическая подготовка и большие военные способности, и по этим показателям они были известными во всем мире. Громкое ржание их коней, звуки брошенного ими копья, звон тяжелых мечей, оглушавший человека, – всё это использовалось ими в боях и всегда застигало врагов врасплох. Такие несокрушимые богатыри и умелые полководцы тюрков, как Мете, Атилла, Чингисхан, Бат-хан, Амир Теймур, Султан Явуз, Надир Авшар и другие прославились по всему миру. И Расулзаде часто о них упоминал и испытывал гордость за них. Он особо останавливался на военных и боевых способностях Надир-шаха, который как полководец с высокой физической подготовкой, физическим совершенством и другими незаурядными качествами был одним из самых передовых военачальников своего времени.

Как упоминают источники, стрела, вышедшая из железных рук Надир-шаха, точно поражала цель на расстоянии 600–840 метров. Расулзаде вполне справедливо говорит о нем с великой гордостью и приводит мысли зарубежных историков того времени о нем: «Надира, посылавшего своему современнику Петру Великому ультиматумы, европейские историки называли Наполеоном Востока» [9, с. 104].

В этой связи следует отметить, что Надир, будучи всемирно известным военным полковод-

цем, потерпел неудачи, только в сражениях с такими полководцами, как Суворов и Кутузов.

Тюрки как великая нация по численности всегда испытывают чувство великой гордости за победные шествия своих сыновей в исторических войнах. И Расулзаде, как достойный представитель турок, не скрывает свое восхищение героизмом Мустафы Кемаль Паши, проявленным им в битве за родную землю и отчизну при Чанаккале. Он писал: «В сражении Чанаккале турки, хотя и понесли большую потерю в количестве 4-х тысяч человек и не победили, они доказали свою готовность пожертвовать собой за Родину, и их враги, как бы несправедливы они ни были, вынуждены были признаться, что турок не победить» [12, с. 96].

Необходимо подчеркнуть, что физическая культура, физическое воспитание и физическое совершенство были неотъемлемыми чертами образа жизни всего турецкого народа и передовых его представителей – личностей, полководцев и бойцов. В целом, турецкий народ благодаря высокой физической культуре и физическому совершенству смог создать целую систему физического воспитания. И не случайно, что некоторые виды спорта, как, например, човган (игра на коне) и другие ездвые игры, борьба, конькобежный спорт и другие, впервые были созданы именно ими. Благодаря своей превосходной физической форме турки одержали великие исторические победы, дали всему миру немало знаменитых полководцев с боевыми и умственными способностями, таких как Мете, Атилла, Чингис хан, Баты-хан, Арп Арслан, Амир Теймур, Илдырым Баязит, Тохтамыш, Султан Мехмет, Шах Хатаи, Султан Явуз, Султан Сулейман, Ататюрк и десятки других выдающихся личностей.

Расулзаде был современником великих сражений за свободу во главе с Саттарханом против персидских шовинистов и не мог равнодушно относиться ко всему этому. В статье под названием «Иранские турки», опубликованной в сборнике «Туркский очаг» в 1912 году, он дает подробную характеристику высокой твердости и мужеству, несокрушимой воле и героизму, проявленному ими в вышеупомянутых боях. Особо подчеркивает он роль таких наших соотечественников, идущих в бой в первом ряду, как Саттархан и Багирхан, охарактеризовав их как умелых знатоков военного искусства.

Он писал: «Тебриз был настоящим очагом огня иранской революции. Борцы за независимость, формируемые из числа турков-азери, в боях против персидских угнетателей стояли храбро и не отступали. Под командованием великих полководцев Саттархана и Багирхана бойцы Тебриза в осадном положении, продлившемся 11 месяцев, написали много ярких страниц и были

вполне достойными имени «славный сын Азербайджана», которым их называли среди иранского населения» [9, с. 118].

Быть мощным физически, обладать храбростью и не бояться – это в какой-то степени историческая потребность. И поэтому народ всегда придает большое значение вопросам физического развития и физической подготовке, ибо они являются основой не только умственно-нравственной чистоты, но героизма и мужества. Человек еще с детства должен заниматься физическим воспитанием, так как для успешного преодоления непредвиденных жизненных испытаний он должен быть физически здоровым. Может быть, по этой причине Расулзаде в своем творчестве придавал столь огромное значение вопросам физического воспитания и закалывания. В своих литературных произведениях он обосновывал необходимость эффективного физического воспитания и зрелости. Одновременно он давал ценную информацию о ряде видов спорта, которые были широко распространены в период, когда он жил.

В статьях, опубликованных Расулзаде в газете «Революция» в 1906 году, он воспел не только умелое обращение турецкой молодежи с копьем, мечом, ружьем и другими видами оружия, но и рукопашные бои, и борьбу турецких рыцарей. Отмечено, что турецкие дети с самого раннего возраста бывают непосредственными свидетелями спортивного примера своих отцов в повседневных развлечениях и на общенародных торжествах, поэтому физическое здоровье и спорт становятся неотъемлемой составной частью образа жизни их сыновей и дочерей. Тюрки хорошо понимают, что последним моментом всяких состязаний выступает рукопашный бой, где определяется непосредственный победитель [8, с. 79].

Расулзаде в серийных статьях, опубликованных в 1907 году под именем «Иранские дела», говорил, что турецкие молодые воины не отступают ни на шаг перед врагом. Могучая армия персов действует по принципу, присущему кровавым врагам. А иранские борцы-освободители (мешрутанцы) борются только лишь за благородную цель: свобода, независимость и единый Азербайджан, что их укрепляет по мере смены боев. В период правления Шаха Исмаила Хатаи территория Сефевидов охватывала территорию 3,2–3,5 млн м². За период, прошедший с этого времени до начала прошлого века, все цари, хаганы и султаны были турецкими сыновьями. В этом смысле и великий Ататюрк является их последователем. Расулзаде здесь с гордостью упоминает следующие пророческие слова Ататюрка о незаменимых боевых качествах и преданности турецкой нации: «Тюрки никогда не смирятся с угнетением», «Как счастлив тот, кого называют турком», «Один единственный турок равен всему миру»,

«Тюрк есть молнии, бури, солнце, освещающее весь мир» и т.п. Следует подчеркнуть, что и идеи, и мысли Расулзаде о доброте, остроумии, гордости, достоинстве и рыцарстве тюрков полностью совпадают с мнением Ататюрка.

В своей статье, опубликованной в газете «Такамуль» за 17 февраля 1907 года, подлинный патриот своей родины, один из ярких мудрецов тюркского мира Расулзаде с большой гордостью повествует о легендарном мужестве и храбрости тюрков-мешрутцев в революции против иранских деспотов. Неоспоримой истиной является тот факт, что все богатыри этой войны были тюрками [4, с. 120].

Несомненно, что все цари-полководцы государств, существующих на протяжении истории тюркского народа, были людьми физически здоровыми, зрелыми, преданными и с совершенными качествами. И все армии турецких государств были сформированы из числа здоровых, волевых, духовно и физически зрелых бойцов, вопросы их боевой подготовки всегда были в центре внимания.

Расулзаде испытывал чувство гордости за то, что все наши соплеменники проявляют монолитное единство в борьбе за национальную независимость, и встречал их благородные действия аплодисментами. Об этом свидетельствует содержание его статьи, опубликованной в газете «Терегги» в 1909 году [4, с. 283].

Видный общественно-политический деятель в своей серии статей под названием «Иранские письма» говорит, как иранские революционеры (сторонники мешруте) в неравных боях против беспощадных врагов, испытывая трудности в обеспечении продовольствия, живой силы и оружия, не думали о капитуляции. Великий У. Гаджибеков в своей статье «Аркачи-итит» (Общее мнение), анализируя события в Южном Азербайджане, с болью в душе и горечью подчеркивал, что бедный Саттархан, как единственная сила, был вынужден бороться сегодня против четырех групп врагов одновременно [1, с. 93]. К великому сожалению, это поражение саттархановцев впоследствии в лице освободительных движений Хиябани и Пишевари вновь повторилось.

В статье «Дорожное впечатление» из цикла «Иранские письма» Расулзаде описывает, как враги после сражения превратили Тебриз в подлинные руины, население города испытывало голод и тяготы: «Дикие наездники победившего Рагимхана, сторонники Самедхана и Ейнуддовле,

с громким шумом артиллерии и других орудий вступали в Тебриз, оставляя после себя только развалины» [8, с. 346–347].

Расулзаде отмечает, что, несмотря на это, революционная волна охватила весь Иран, и в края, где большинство населения составляли персы, в уличных боях турецкие бойцы действовали, как подлинные рыцари. В одной статье из цикла «Иранские письма» он подробно описывает, как в одном из крупных городов Ирана – Реште – турецкие богатыри проявили себя, словно тигры, против местных врагов. В статье привлекает внимание и то, что он был свидетелем участия на площади Сабзы гимнастических упражнений учеников медресе с целью повышения уровня физической культуры и физического совершенства: «После двухмесячной разлуки я опять нахожусь в Реште. За это время город существенно изменился. В передней части площади Сабзи ученики медресе ежедневно занимаются гимнастическими упражнениями» [8, с. 393].

Выводы. Таким образом, вышеизложенный анализ многосторонней деятельности М. Расулзаде – основоположника Азербайджанской Демократической Республики (Джумхуррият), талантливого ученого, писателя, журналиста, создателя БГУ, видного общественно-политического лидера тюркского мира – ярко свидетельствует о том, какое огромное значение он придавал вопросам физического воспитания, физической культуры и здоровья народа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Гаджибеков У.А. Собранные сочинения. Баку: «Язычы», 1985.
2. Гордлевский В.А. Избранные сочинения: в 4-х томах., М.: Изд-во «Вост. лит-ра», 1960. Т. 1.
3. Расулзаде М.Э. Азербайджан Джумхуррияти. Баку: «Элм», 1990.
4. Расулзаде М.Э. Азербайджанский поэт Низами. Баку: Азернешр, 1990.
5. Расулзаде М.Э. Сочинения. Баку: Азернешр, 1992. Т. 1.
6. Расулзаде М.Э. Сочинения. Баку: Ширванешр, 2002. Т. 2.
7. Расулзаде М.Э. Сочинения. Баку: «Элм», 2012. Т. 3.
8. Расулзаде М.Э. Сочинения. Баку: «Ганун», 2013. Т. 4.
9. Расулзаде М.Э. Сочинения. Баку: «Элм», 2014. Т. 5.
10. Расулзаде М.Э. Сиявуш нашего века. Баку: «Гянджлик», 1990.
11. Расулзаде М.Э. Хесби-хал. Фиюзат. 1907. № 30.

ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ПО СОЗДАНИЮ УЧЕБНИКОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

PRACTICAL WORK OF AZERBAIJANI INTELLIGENTSIA ON CREATION OF TEXTBOOKS IN THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES

Во второй половине XIX – начале XX в. азербайджанские национальные просветители активно боролись за создание учебников по изучению родного языка. Они проводили необходимую работу как в теоретическом, так и практическом отношении. В статье изложены практические шаги, которые делали в этой области наши педагоги-просветители. Это М.Ш. Вазех, И. Григорьев, С.А. Ширвани, А.О. Черняевский, С. Велибеков, Р. Эфендиев, М. Махмудбеков, А. Шаиг, А. Саххат, Ф. Агазаде, М. Гамарлинский, и др. Подготовка и распространение учебников по родному языку находились в центре внимания этих выдающихся педагогов. Дается краткий анализ процесса подготовки содержания этих учебников, их структуры.

Ключевые слова: образование в Азербайджане в XIX–XX веках, учебники родного языка, просветители, интеллигенция.

У другій половині XIX – початку XX ст. азербайджанські національні просвітители активно боролися за створення підручників з вивчення рідної мови. Вони проводили необхідну роботу як у теоретичному, так і практичному відношенні. У статті викладені практичні кроки, які робили в цій області наші педагоги-просвітители. Це М.Ш. Вазеха, І. Григор'єв, С.А. Ширвані, А.О. Черняєвський,

С. Велибеков, Р. Ефендієв, М. Махмудбеков, А. Шаїг, А. Саххат, Ф. Агазаде, М. Гамарлінський, і ін. Підготовка та розповсюдження підручників з рідної мови перебували в центрі уваги цих видатних педагогів. Дається короткий аналіз процесу підготовки змісту таких підручників, їхньої структури.

Ключові слова: освіта в Азербайджані в XIX–XX століттях, підручники рідної мови, просвітители, інтелігенція.

In the second half of the XIX – early XX century the Azerbaijani national intellectuals actively fought for the creation of textbooks in the native language. They carried out the necessary work, both in theory and in practice. The article outlines the practical steps that our educators have made in this regard. The outstanding people who were working on the textbooks were: M.Sh. Vazeh, I. Grigoriev, S.A. Shirvani, A.O. Chernyaevsky, S. Velibekov, R. Efendiyevev, M. Mahmudbekov, A. Shaig, A. Sahhat, F. Agazade, M. Gamarlinsky, and others. These people were focused on the preparation and distribution of textbooks in the native language. The article provides a brief analysis of the process of preparing the contents of these textbooks and their structure.

Key words: education in Azerbaijan in the XIX–XX centuries, textbooks in the native language, enlightenment, intelligentsia.

УДК 372.8

Байрамова Сямра Яшар кызы,
диссертант кафедры педагогики
Бакинского государственного
университета

Постановка проблемы в общем виде. История инициатив по созданию учебников и учебных пособий на родном языке, а также детских художественных произведений начинается в 30-е годы XIX века. В те годы в Азербайджане открывались новые школы, которые делали необходимой подобную культурно-педагогическую миссию. Однако эти образовательные учреждения, называемые уездными школами, в основном были русскоязычными. Вместе с тем учебные предметы, преподаваемые в этих школах, включали и язык местных жителей – азербайджанский.

Цель статьи – анализ процесса подготовки учебников по изучению азербайджанского языка, а также их структуры во второй половине XIX – начале XX в.

Изложение основного материала. Первой книгой в истории образования нашей школы, опубликованной на национальном языке, была книга Николая Дементьева под названием «Написание образцов» («Алфавит») и «Рассказы и повести» для начального обучения чтению. Обе книги, изданные в Тифлисе в 1839 году, были учебниками для обучения родному языку (местному языку). Оба издания были выпущены в качестве

учебных книг для уездных школ по официальному разрешению директора Закавказских школ. Учебник «Образцы письма» был предназначен для изучения алфавита, а «Рассказы и повести» были предназначены для чтения после обучения алфавиту. В предисловии ко второму учебнику Н. Дементьев писал: «Эта книга является продолжением учебника по татарскому (азербайджанскому – С.Б.) алфавиту, который я недавно опубликовал в интересах школьников, обучающихся в закавказских школах. Хотя татарский (тюркский) язык, используемый на большей части Южного Кавказа и частично в Турции, имеет определенные формы, структуру и ряд особенностей, у него нет своей оригинальной литературы и в целом мало чего написано на этом языке» [7, с. 24].

Художественные тексты в «Повестях и рассказах» были отобраны и переведены ученым-востоковедом А. Болдыревым в 1826 году из опубликованного в Москве сборника «Персидская хрестоматия». Поскольку сам Дементьев плохо знал азербайджанский язык, он перевел тексты с помощью специалиста, хорошо знавшего этот язык. По словам ученого-педагога Г. Ахмедова, переводчиком текстов был М.Ф. Ахундов [2, с. 36].

Недавно учебник был переведен Г. Ахмедовым на латинский алфавит и опубликован с оригинальным факсимиле.

«Рассказы и повести» делятся на три раздела: повести, рассказы и словарь на азербайджанском, русском и армянском языках. Первая часть включает девять повестей и рассказов, а во второй части – одиннадцать рассказов. Это в основном художественные тексты на этико-дидактические темы.

Следующий шаг к созданию учебника на азербайджанском языке принадлежит Мирзе Шафи Вазеху (1792–1852) и Ивану Григорьеву. Гянджинец Мирза Шафи работал в Тифлисе в 1840–1846 годах, в Гяндже – в 1846–1850 годах и вновь в гимназии Тифлиса в 1850–1852 годах учителем родного языка и шариата. В Тифлисской гимназии ту же дисциплину преподавал И. Григорьев. По окончании факультета арабского и турецкого языков в Казанском университете в 1842 году он и был отправлен в Тифлис. С 1844 года он работал учителем персидского и азербайджанского языков в той же гимназии. В 1850–1852 годах коллеги вдвоем подготовили учебник для кавказских гимназий и частично – для уездных школ, по предложению кавказского наместника Воронцова и начальника отдела образования Кавказа А.Р. Николаина. Название учебника на русском языке звучало так: «Татарская хрестоматия азербайджанского наречия».

Из-за трудностей книгопечатания издать учебники в Тифлисе стало невозможно. Его первая часть была опубликована в Тебризе в 1855 году после смерти М.Ш. Вазеха. Другая часть была опубликована в 1857 году. Вторая часть была отправлена в печатное ведомство в Петербург. Но востоковед в Петербургском университете дал на учебник отрицательный отзыв. По этой причине учебник был не так широко распространен.

В «Китаби-Тюрки» тексты составлены по принципу от простого – к сложному, от малого – к большому. Учебник состоит из пяти разделов: «Мудрые изречения и поучения»; «Рассказы»; «Почительные истории»; «Сведения о восточной истории и исторических личностях»; «Поэтические образцы». В хрестоматии мудрые изречения, рассказы и басни были взяты из разных арабско-персидских источников, а сведения о восточной истории – из книги по истории Мирхонда, из книг «Дарбанднаме» и «Гарабагнаме». Примеры в разделе поэзии состояли из некоторых газелей Физули и фрагментов из поэмы «Лейли и Меджнун».

В разделе «Мудрые изречения и назидания» были изложены мудрые слова и изречения морально-дидактического содержания, причем в разнообразной форме. В разделе «Импровизации» было 24 басни, а в разделе «Рас-

сказы» –13 рассказов. Язык материалов «Китаби-тюрки» был простым и понятным.

В 1857 году Мирза Насруллах Диде (Ширвани) также подготовил учебник под названием «Китабюн-несайех» на азербайджанском языке. Автор также написал небольшое предисловие к книге. Здесь показано, что учебник «на тюркской основе» создан для обучения тюркскому языку в «моллахана» (школах) на Кавказе и в прилегающих провинциях [1, с. 79]. Учебник состоит из двух глав и одного послесловия. В первой главе в основном излагаются вопросы поведения и воспитания, о положительном отношении к людям, а во второй главе представлена характеристика отрицательных качеств. В каждой главе книги есть 12 бабов (подглав); всего 24 бабов. «Китабюн-несайех» не пользовался популярностью, поскольку он так и не был напечатан.

Одним из педагогов-просветителей, сыгравших неоценимую роль в нашей школе и педагогической мысли, был Сейид Азим Ширвани (1835–1888). Сейид Азим открыл частную школу в Шамахе в 1869 году. Он начал преподавать в школе «Меджлис» в Шамахе с 1874 года, а с 1877 года работал в Шемахинской городской школе. «Меджлис» был школой с преподаванием на родном языке. Поскольку он был основан духовным советом Шамахи, его называли «Меджлисом». Ширвани преподавал арабско-персидский, родной язык и предметы шариата, как в «Меджлисе», так и в городской школе. С самых азов он начал учить своему родному языку в школе «Меджлис». Ширвани понимал, что на этом языке нет учебников, и есть необходимость в таких книгах. Будучи образованным интеллектуалом, он начал прилагать усилия в этом направлении.

Известный педагог А. Сеидов справедливо пишет, что «поняв важность учебников и учебных пособий в осуществлении обучения на родном языке, Сеид Азим призвал все культурные силы, в том числе поэтов и писателей, писать на родном языке для азербайджанских детей. С этой целью он воссоздал свое творчество и написал много детских стихотворений о жизни людей на доступном художественном азербайджанском языке, чтобы создать основу для азербайджанской литературы» [12, с. 131].

Некоторые исследователи утверждают, что С.А. Ширвани написал учебник. Исследователь Хейрулла Мамедов же доказал, что Ширвани является автором трех учебников. Это учебники: «Рабуиль-этфаль», «Таджуль-кюбут», «Шариат». Первый и второй учебники предназначены для изучения родного языка, а третий – для уроков по шариату [10; 11].

Педагог-просветитель создавал свой первый учебник, то есть «Рабуиль-этфаль» («Детская весна») на протяжении многих лет, с

1874 по 1877 год. Автор попытался работать с ним с самого начала своей карьеры, когда он начал свою педагогическую деятельность в школе «Меджлис». Тогда, в 1876 году, в письме, направленном в Шемаху издателю газеты «Экинчи», своему единомышленнику Г.Б. Зардаби, он сообщает, что «богатое духовенство и купцы осуществляют строительство школы, что в этой школе работает учитель, он очень легко справляется с фразами из учебника, написанного на своем собственном тюркском языке» [6, с. 365].

Сейед Азим Ширвани закончил «Рабиуль-этфал» в 1877 году. В своем предисловии к книге он писал, что этот учебник был «священным и ритуальным», на «родном тюркском языке» в соответствии с уровнем подготовки детей к школе. «Рабиуль-этфал» имеет современное, дидактическое и сатирическое содержание, сюда также были включены разнообразные примеры назидательного характера. Большинство наставлений написано в форме обращений поэта к своему сыну Мирджафару. Фактически педагог-творец, обращаясь к Мирджафару, обычно имел в виду своих подрастающих молодых соотечественников. Учебник имеет определенную упорядоченную структуру с точки зрения составления. Материалы сгруппированы в соответствии с их направлениями. Все это стихи, которые собраны в 25 глав. Каждая глава посвящена определенной этико-дидактической проблеме. Темы некоторых историй были взяты из восточных источников.

Второй учебник Сейида Азима называется «Таджуль-кутуб» («Венец книг»), он был завершен в 1883 году. Такое название он выбрал по случаю коронации Александра III на царствование в те дни, когда он завершал написание учебника. Книга содержит около 50 небольших образцов прозы – рассказы, сказания и басни. В своем предисловии к учебнику автор отмечает, что когда он преподавал в Шамахе свой родной язык в городской школе «Меджлис», то заметил, что нет книг и произведений, чтобы учить детей на их родном языке. Доступные книги не соответствуют интеллекту и способностям не только учеников, но даже учителей. «Поэтому я составил книгу, которая может стать читателям «полезной» (бахриаб), принести «пользу и понимание смысла для учеников». Учебник «Таджуль-кутуб» предназначен для детей старшего возраста».

К сожалению, автор не смог опубликовать оба учебника при своей жизни. В 1883 году он представил оба учебника в отдел народного образования для публикации под названием «Мунтахабат». Начальник Управления образования Кавказа К.П. Яновский направил «Мундахабат» в Закавказскую учительскую семинарию для комментариев специальным письмом от 13 августа 1883 года. Гусейн Эфенди Гаибов, преподаватель

азербайджанского языка семинарии, дал положительный отзыв на учебник, но Алексей Осипович Черняевский дал ему отрицательную рецензию. А.О. Черняевский сказал, что, несмотря на простоту языка книги, рассматриваемые произведения не соответствуют действительности жизни, и что увещевания состоят из голых нравственных сентенций, сухих и неэффективных выражений. Согласно этой отрицательной рецензии публикация учебника была признана нецелесообразной, и он остался только в форме рукописи. Однако Черняевский использовал некоторые из этих материалов для того, чтобы составить собственный учебник «Язык отечества». Когда Сайид Азим стал публиковать свои работы в 1895 году, многие примеры из учебника были включены в эту книгу («Диван»).

С 80-х годов XIX века начинается новый этап в развитии и создании учебников по родному языку в Азербайджане. Начало этого этапа положено вышеупомянутым учебником «Ватандили» (часть I) («Язык отчизны»), опубликованном в 1882 году известным педагогом, методистом, педагогом Алексеем Осиповичем Черняевским (1840–1894). Появление учебника не было связано с потребностями в социальных и педагогических инновациях образования. Так, в 1879 году под управлением Закавказского Сейма в Горийской семинарии был открыт татарский (азербайджанский) отдел. А.О. Черняевский был назначен инспектором этого отдела. Была также создана отдельная школа для практики старшеклассников в семинарии и в качестве базы для выпускников, которые обучаются в школе. Алексей Осипович был назначен учителем родного языка в этой школе.

Поскольку для преподавания предметов не было необходимого материала, в скором времени возникла необходимость в создании учебников и учебно-методических пособий. Черняевский это ясно понимал и сделал первые шаги, начав собирать необходимые материалы. Из воспоминаний одного из учеников семинарии Р. Эфендиева видно, что Черняевский привлекал в этой работе также и старшеклассников. Наконец, в школьной истории Азербайджана был разработан первый новый учебник. Ф. Кочарли оценивает это как чрезвычайно важное педагогическое событие: «Эта инициатива исламского мира впервые появилась в Азербайджане. Создание его (учебника – С.Б.) на родном языке является важным педагогическим событием в истории Азербайджана. На этой книге выросло целое поколение азербайджанской интеллигенции» [8, с. 78].

«Язык отчизны» был основан на принципах построения учебника «Родной язык» К.Д. Ушинского. Это видно из структуры книги, принципов составления, выбранного материала, характера учета возраста и уровня знаний учащихся,

простоты языка и т. д. В предисловии к учебнику автор дает это ясно понять. Автор также добавляет, что поскольку «научно-педагогическое и воспитательное обучение» мусульман в традиционных школах было «старомодным» и не давало ощутимых результатов, «я решил проверить мусульманский алфавит путем обучения».

Часть I «Языка отчизны» (1882) была предназначена для изучения алфавита и начального чтения. Учебник был подготовлен аналитически-синтетическим методом чтения и письма. Структура и содержание были более практичными по сравнению со всеми предыдущими букварями.

В 1888 году появилась вторая часть «Языка отчизны», разработанная для классов, последующих за первым классом в следующем году, наряду с учебником, составленным Сафарали Бекком Велибековым с А.О. Черняевским. Книга состояла из 26 разделов. Как и в первом разделе, авторы книги преследовали принцип от простого – к сложному, от ближнего – к дальнему. Как показано во введении авторов произведений, были использованы произведения писателя и учителя Гасанали Карадаги.

З. Мехдизаде, говоря о методике А.О. Черняевского, примененной им впервые, справедливо писал: «Этот метод, разработанный Черняевским, в значительной степени способствовал демократизации начального образования, его современных педагогических и методологических основ и созданию предпосылок для обучения детей на их родном языке. В этом смысле его учебники стали своего рода этиологией, и в будущем, конечно же, новая методика преподавания была создана, прежде всего, в области родного языка, с учетом новых требований» [9, с. 61].

Гусейн Ахмедов, известный исследователь школы и педагогической мысли XIX века, пишет: «Второй период учебников на родном языке начался с государственных школ, создаваемых в 80-х гг. XIX века. И эти учебники были предназначены для азербайджанцев» [5, с. 128]. Учебники А. Черняевского и С. Велибекова имели такое же назначение.

Учебник «Родной язык» Мирзы Алекбера Эльханова (1828–1885), преподавателя азербайджанского языка в государственных школах Еревана, является одним из учебных пособий, относящихся ко второму этапу Г. Ахмедова. В официальных документах название учебника часто упоминается как «татарский язык» и «алфавит татарского языка».

В ходе составления учебника автор воспользовался передовым опытом и традициями написания учебников как в Азербайджане, так и в восточных школах, а также методологическим содержанием рекомендаций русских педагогов, в особенности К. Ушинского. В целом, книга М. Эльханова была

новым типом учебника. Рукописный вариант был отправлен А. Черняевскому по рекомендации главы школьного отдела К. Яновского 10 декабря 1880 г. Черняевский выразил свое положительное мнение по поводу учебника вообще, а также дал некоторые советы и рекомендации. М.С. Эльханов переработал учебник с учетом рекомендаций своего коллеги и еще больше усовершенствовал его. «Родной язык» состоял из двух частей. Первая часть была методическим руководством, состоящим из учебных материалов и материалов для чтения. С рекомендательным письмом директора Иреванской гимназии от 25 июля 1882 года учебник был отправлен в министерство для ознакомления. Ученый совет министерства дал положительное заключение (преподаватель восточного факультета Санкт-Петербургского университета В. Смирнов дал письменное мнение с рекомендацией его публикации в качестве учебника преподавания). Однако в 1885 году, когда М. Эльханов умер, публикация учебника стала невозможна. Этот учебник был основан на принципе устной работы, и в его содержании были заложены новые основания обучения языку.

Мирза Хасан Рашдийя, педагог-просветитель Южного Азербайджана, также написал новый учебник по родному языку под названием «Родной язык» и опубликовал его в 1894 году в Тебризе. Это был первый учебник нового типа в Южном Азербайджане. С научно-методической и педагогической точек зрения это был продукт современного педагогического искусства. С точки зрения языка и стиля он был простой, полностью соответствовал возрасту и возможностям детей постигать текст и правила. Книга состоит из двух частей: алфавита и чтения (тексты). В алфавитном разделе арабский алфавит изучается в соответствии с разработанными методами обучения. Во второй части есть пословицы, мудрые слова и небольшие тексты по этике и воспитанию. Язык учебника четкий и ясный.

Автор Мирза Садык Фани также написал учебник для обучения родному языку в моллаханах в 1893 году. Учебник в виде рукописи из 103 страниц никогда так и не был опубликован.

Мирза Алескер Новрас (1836–1912), который жил и работал в городе Шуша, также написал учебник под названием «Китаби-панди-етфал» («Книга назиданий для детей»). Этот учебник родного языка был напечатан в 1900 году. Эта книга была не только учебником, но и методическим пособием по родному языку.

На стыке XIX–XX веков известным методом, педагогом Рашидом беком Эфендиевым (1863–1942) публикуются два основных учебника: «Детский сад» (1898) и «Басиратуль-этфаль» (1901). Оба учебника были более доступными, более содержательными, методологически уни-

версальними и современными, чем предыдущие учебники по родному языку. «Детский сад» был азбукой, опубликованной в Стамбуле в 1898 году. Автор попытался преодолеть некоторые недостатки, недочеты и изменения в азбуке «Родной язык» А.О. Черняевского (часть I). Преимуществом книги Рашида Бека было прежде всего то, что в «Родном языке» ученики могли овладеть арабским алфавитом примерно за шесть месяцев, а благодаря учебнику «Детский сад» могли выучить его за месяц. Об этом автор написал в предисловии: «Неграмотный человек начинает читать и писать с этой книгой в течение месяца».

Причина заключалась в том, что арабский алфавит Рашида Бека был представлен читателям в более совершенном виде, чем у Черняевского, здесь был использован более простой и эффективный метод обучения. «Детский сад» сначала был предназначен для обучения алфавиту, а затем – для чтения. Учебник также оказал положительное влияние на процесс составления учебников и пособий для мусульманских школ в Центральной Азии и на Кавказе. «На композицию книги повлияли Л.Н. Толстой, В. Вахтеров, Н.А. Корф и другие русские воспитатели, но влияние К. Ушинского и подражание ему являются основой книги» [2, с. 170].

Учебник «Басиратуль-этфаль» Рашида Бека, опубликованный в Баку в 1901 году, был разработан для учащихся начальных классов, изучавших язык после 1-го года обучения. В предисловии к книге автор пишет: «Поскольку у нас нет совершенной книги на турецком (азербайджанском языке), я пересматриваю и редактирую несколько историй и рассказов, которые подходят для нашего времени из нашего простого турецкого языка, этот отбор я делаю на протяжении многих лет» [4, с. 3]. Книга Рашида Бека основана на принципах последовательности от простого – к сложному, системности, укрепления знаний и повторения.

«Басиратуль-этфаль» состоит из трех частей. В первой части даются небольшие рассказы, некоторые из которых даны в стихотворной форме, а некоторые – в прозе. Вторая часть состоит из текстов о литературе и воспитании. Третья часть посвящена религии ислама, «ахками-илахейи фезилет» и шариату. В учебнике также содержится информация о природе, географии и сельском хозяйстве. Два учебника Рашида Бека были повторно переизданы несколько раз в начале XX века. Учебники содержат ряд современных стихотворений и рассказов автора, а также произведения, написанные и переведенные из русской и европейской литературы.

В начале XX века, особенно в 1905–1907 гг., после Первой русской революции, в Азербайджане процесс создания новых учебников по родному языку стал интенсивнее и производитель-

нее. Появились новые учебные пособия и книги для чтения. Конечно, это связано с рядом важных причин, которые можно охарактеризовать следующим образом. Угроза и давление Первой русской революции вызвали соответствующие настроения в социально-политической обстановке. Царское правительство должно было пойти на некоторые уступки в политической, социальной, культурной и жизни и педагогике. Это привело к ряду инноваций в различных областях, включая образование и школьную жизнь, а также педагогическое движение. Влияние европейской и российской культурно-образовательной среды в Азербайджане усилилось.

Это было вызвано политическими и социальными, литературными, культурными и педагогическими событиями, а также ростом числа национальных интеллектуалов, вернувшихся на родину из Европы и России. Сюда следует добавить национальных просветителей и мыслителей, которые учились в светских учебных заведениях, семинариях и университетах на Кавказе и в Азербайджане. Количественный рост социальной группы национальной интеллигенции также оказал глубокое влияние на качество их социальной активности. Они стали более активными в политической, социальной, литературной и культурной, образовательной и педагогической жизни. Укреплялся процесс национального самосознания. В социально-педагогической жизни возрос интерес к родному языку и его преподаванию. Были приняты инициативы по созданию книг различного содержания на родном языке для обучения детей страны. Открытие национальных школ повлияло на предоставление школам учебников на родном языке и способствовало созданию новых полезных учебников.

В 1906 году в Баку состоялся первый съезд мусульманских (азербайджанских) учителей в Баку (15–28 августа), а второй – в 1907 году (25 августа – 5 сентября). Это были первые конгрессы азербайджанских учителей в истории страны. На конгрессах обсуждался ряд актуальных педагогических проблем, среди которых было создание новых программ, учебников, учебных пособий, книг для чтения и детских книг в соответствии с требованиями времени». Все это было представлено демократически мыслящим педагогам как необходимое требование [3, 1906, № 1, 8].

Созданные благоприятные условия для формирования чувства патриотизма и национализма активизировали прогрессивных педагогов. С 1907 по 1920 год в развитии учебников по родному языку наблюдалась высокая продуктивность. Был создан целый ряд учебников и книг для чтения, а именно: «Родной язык» (1907–1908), состоящий из трех книг, написанный ирванскими школьными учителями Мирзой Гамарлинским и

его коллегами (I, II, III книги); Мирза Аббас Моллазаде – «Турецкий язык или турецкое чтение» (второе издание, 1907 год); Алиммирза Нариманов Тифлиси – «Накататальфала» (1907); Махмуд бек Махмудбеков – «Новая азбука» (первое издание, 1907); М. Махмудбеков и другие – «Второй год» (1908); Махмуд бек Махмудбеков, Аббас Сахат Мехдизаде – «Новая школа» (1909); М. Махмудбеков, А. Сахат – «Первый шаг к турецкой литературе» (1914); Ахмед Кемаль – «Фуюзати Герает» (1909); Абдулла Шаиг Талибзаде – «Детский родник» (1907, 1910), «Гюльзар» (1912), «Национальная книга чтения» (1919); Фархад Агазаде – «Литературный сборник» (1912); Мирза Аббас Аббасзаде – «Первый год. Турецкий алфавит» (1913); Реджеб Эфендизаде – «Турецкое чтение» (1918); Абдулла бек Эфендизаде – «Последний турецкий алфавит» (1919) и другие.

Среди них учебники А. Моллазаде, М. Махмудбекова («Первое чтение»), А. Шаига («Детский родник»), М. Аббасзаде, А. Эфендизаде были учебниками для 1-го класса, т.е. азбуками. Авторы попытались использовать новейшие методы обучения как способ создания современного учебника. Учебники М. Камарлинского (I, II, III книги), Н.Н. Тифлиси рассматривались как книги для чтения для начальных классов. Здесь был небольшой объем силлабических и прозаических образцов, были даны сжатые научно-популярные тексты о быте и жизни.

Большинство материалов, предоставленных А. Камалем, Ф. Агазаде, Р. Эфендизаде, а также «Национальной книгой чтения» А. Шайга, были примерами турецкой (османской) литературы. Язык учебников был главным образом османским (турецким). Подобное содержание книг вызвало недовольство у демократически мыслящих интеллектуалов. Трудности в усвоении языка препятствовали широкому распространению учебников.

Из наиболее одобряемых учебников, которые пользовались большей популярностью в социально-педагогической среде, можно назвать учебники «Второй год», «Новая школа» и «Гюльзар». Эти книги отличаются простотой восприятия языка, доступными принципами изложения, соответствующими возрасту детей и уровню их понимания, методологией изложения, а также разнообразием подобранных текстов, доступных пониманию учеников своим содержанием и педагогическими приемами. Упомянутые учебники также вызвали определенную реакцию в средствах массовой информации. «Второй год» М. Махмудбекова вызвал больше всего реакции и споров.

В 1909 году (9–10 февраля) газета «Терегги» опубликовала крупномасштабную статью Али Бека Гусейнзаде «Наше письмо, наш язык, наш второй год». В этой статье Али Бек в основном критиковал учебник, его содержание, матери-

алы, язык, стиль, некоторые методологические особенности и т.д. Автору не нравились многие особенности книги, от стиля написания и изложения текстов до собственно текстов. М. Махмудбеков, автор статьи «Второй год», напечатанной в марте–апреле 1909 года в той же газете (20, 24, 25, 30 марта, 6 апреля), дал в научных терминах разумные, правильные ответы. Махмуд Бек призвал анализировать текст учебника с научно-методических позиций, указал, что в нем учтены стиль изложения и написания текста книги, а также подбор материалов, включенных в нее, соответствующие методологические принципы в изложении, национальная ментальность, а также соответствие возрасту и уровню знаний учеников.

Выводы. В XIX веке в ходе обучения предмету стало очевидно, что нет учебников и книг для чтения на родном языке, художественных и научно-педагогических материалов. Необходимо было заполнить этот пробел и удовлетворить имеющиеся здесь потребности. К концу XIX века, с созданием начальных школ на родном языке, эта потребность еще больше возросла. Таким образом, введение родного языка в культурно-педагогическую среду, прокладывание пути родного языка к школьной и образовательной жизни сыграло важную роль в создании учебников, учебных пособий и детских книг на родном языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Абдуллаев А. Из истории преподавания азербайджанского языка. Баку: Маариф, 1966.
2. Азербайджанская педагогическая антология. XIX – начало XX века (составитель: Х. Ахмедов): в 3-х томах. Баку: Тахсил, 2011. Т. 2.
3. Журнал «Дабистан» (1906–1908).
4. Эфендизаде Р. Басираталь-этфаль. Бадкубах, 1901; II издание: Стамбул, 1907.
5. Ахмедов Х. История азербайджанской школы и педагогических идей. Баку: 2014.
6. Газета «Экинчи» (1875–1877). Полный текст (от арабского алфавита до кириллицы; переводчик и издатель: Хасанзаде Т.) Перепечатка; Баку: Азернешр, 1979.
7. Гусейнзаде Р. Ценный документ для нашей педагогической истории. Азербайджанская школа. 1970. № 6.
8. Кочарли Ф. Произведения. Баку: Издание АН Азерб. ССР, 1963.
9. Мехдизаде З.М. Черняевский А.О.: жизнь и педагогическая деятельность. Баку: Маариф, 1983.
10. Мамедов Х. Учебники Сеид Азима. Научные труды Министерства высшего и среднего образования Азербайджанской ССР (педагогико-психологическая серия). 1973. № 5.
11. Мамедов Х. Учебники педагога Сейида Азима. Научные труды Министерства высшего и среднего образования Азербайджанской ССР (педагогико-психологическая серия) 1975. № 6.
12. Сеидов А. Из истории развития педагогической идеи в Азербайджане. Баку: Азернешр, 1958.

РОЛЬ ЖІНОЧОЇ ПЕРІОДИЧНОЇ ПРЕСИ У ЗДІЙСНЕННІ КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ СЕРЕД НАСЕЛЕННЯ (КІНЕЦЬ XIX – 30-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ)

THE ROLE OF THE WOMEN'S PERIODIC PRESS IN THE IMPLEMENTATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL WORK AMONG THE POPULATION (THE END OF THE 19TH - 30TH YEARS OF THE 20TH CENTURY)

У статті здійснено аналіз жіночої преси кінця XIX – 30-х років XX століття крізь призму висвітлення нею культурно-просвітницьких питань (освіти, виховання, охорони материнства та дитинства, вирішення соціальних проблем). Розглянуто фактори, які впливали на виникнення та розвиток жіночих журналів окресленого періоду, а саме: політичні, економічні та соціально-культурні. Виявлена основна спрямованість публікацій, проаналізовані найбільш значущі матеріали з даної проблеми. Розглянуті видання характеризуються такими особливостями: вони виконували культурно-просвітницьку та організаційну функції; формували образ жінки, яка виконувала певну роль у суспільстві; порушували специфічні, суто жіночі проблеми. Встановлено, що жіноча періодика здійснювала виховну, просвітницьку, інформаційну та дозвілєву функції.
Ключові слова: жіноча преса, жіночі журнали, освіта, виховання, охорона материнства та дитинства, громадсько-політичні жіночі журнали, масові жіночі журнали.

В статье осуществлен анализ женской прессы конца XIX – 30-х годов XX века сквозь призму освещения культурно-просветительских вопросов (образования, воспитания, охраны материнства и детства, решения социальных проблем). Рассмотрены факторы, которые влияли на возникновение и развитие женских журналов выделенного периода, а именно: политические, экономические и социально-культурные. Обнаружена основная направленность публикаций, проанализированы наиболее значимые материалы по данной проблеме. Вышеуказанные издания характеризуются

следующими особенностями: они выполняли культурно-просветительскую и организационную функции; формировали образ женщины, которая выполняла определенную роль в обществе; поднимали специфические, сугубо женские проблемы. Установлено, что женская периодика выполняла воспитательную, просветительскую, информационную и досуговую функции.
Ключевые слова: женская пресса, женские журналы, образование, воспитание, охрана материнства и детства, общественно-политические женские журналы, массовые женские журналы.

The article analyzes the women's press of the end of the 19th and 30th years of the twentieth century through the prism of her coverage of cultural and educational issues (education, upbringing, protection of motherhood and childhood, solving social problems). The factors that influenced the emergence and development of women's journals of a particular period, namely: political, economic, and socio-cultural, were considered. The main direction of publications was revealed, the most significant materials on this problem were analyzed. The above-mentioned publications are characterized by the following features: they carried out cultural-educational and organizational functions; shaped the image of a woman who played a role in society; violated specific, purely female issues. It was established that women's periodicals performed educational, informational and leisure functions.
Key words: women's press, women's magazines, education, upbringing, maternity and childhood protection, public-political women's magazines, massive women's magazines.

УДК 37(477) «19»:070-055.2

Балдинюк О.Д.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Важливе місце в громадсько-політичному, духовному, культурному житті країни посідає преса, зокрема жіночі журнали.

Сам термін «журнал» визначається як періодичне друковане видання у вигляді книжки, що містить статті, твори різних авторів, а також окрема книга такого видання («Великий тлумачний словник сучасної української мови»).

Необхідність у жіночих журналах продиктована суспільними потребами, місцем та роллю жінки в сім'ї, громадському та творчому житті. На сьогоднішній день у країні існує досить велика кількість жіночої періодики, однак відчувається брак видань, які б допомагали подолати стереотипи щодо уявлення ролі жінки в суспільстві, захищали її права та інтереси, сприяли її долученню до активного громадського та політичного життя.

Процеси сучасного розвитку України неможливі без урахування досвіду та уроків минулого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До вивчення становлення вітчизняних жіночих журналів, їхніх характеристик звертались такі дослідники того часу, як М. Макаров, В. Покровський, К. Щепкіна. Радянський період розвитку жіночих видань, ідеї створення спеціальних журналів для жінок відображений у працях І. Арманд, О. Коллонтай, Н. Крупської, Л. Менжинської, К. Самойлової, Л. Сталь та ін.

Питання становлення та розвитку жіночої преси в контексті нової ідеології активно обговорювались на сторінках таких видань, як «Работница», «Коммунистка», «Комунарка України» та ін.

З початком хрущовської «відлиги» інтерес до жіночої історії радянського періоду відновився. З'являється ряд праць, присвячених ролі жінки в

Жовтневій революції, публікуються спогади жінок-більшовичок, які брали активну участь у революційних подіях, побудові радянської влади (В. Абакумова, Г. Громова).

Останнім часом спостерігається поживалений процес вивчення історії становлення жіночої періодики. З'являються фундаментальні дослідження про типологію часописів для жінок, їхні характеристики (О. Мінаєва, М. Романюк, В. Сміюха, Л. Сніцарчук), в яких ретроспективно розглядаються жіночі видання XVIII – XXI століть; значну увагу приділено специфіці жіночої преси 20–30-х років XX століття (О. Лабур, О. Мінаєва, О. Пода, А. Покляцька).

Серед зарубіжних праць варто виділити роботу британської дослідниці Лінн Аттвуд «Створення нової радянської жінки: жіночі журнали як конструктори жіночої індивідуальності, 1922–1953 рр.», в якій досліджується образ «нової жінки» на шпальтах жіночих журналів «Работница» та «Крестьянка».

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. На наш погляд, в історії педагогічної думки бракує досліджень, присвячених формам та методам впливу друкованих жіночих видань на читацьку аудиторію в культурно-просвітницькому напрямі.

Мета статті – розглянути роль жіночої періодичної преси у висвітленні культурно-просвітницької роботи, що проводилася серед жінок у період кінця XIX – 30-х років XX століття.

Виклад основного матеріалу. Науково важливим і неоднозначним у становленні жіночої періодики є період кінця XIX – 30-х років XX століття. У виникненні та розвитку жіночих журналів вагому роль відігравали політичні, економічні, соціально-культурні фактори. На різних етапах свого розвитку жіноча періодика випускалася у вигляді журналів мод, педагогічних, літературних, громадсько-політичних жіночих журналів тощо.

Перший жіночий журнал у Російській державі був заснований М. Новіковим у 1779 році в Петербурзі й мав назву «Модное ежемесечное издание, или Библиотека для дамского туалета». Якщо говорити про тематику журналів, то це було «розважальне читиво для жінок із великою кількістю віршів, поем, перекладів модних авторів, анекдотів; окрім того, в журналі були сторінки мод і підбірка цікавих фактів» [6]. М. Новіков особисто підбирав матеріали до кожного номера і «відбирав твори, перекладені з найкращих авторів і на російській мові створені» [12].

Починаючи з середини XIX століття, серед статей, що друкувалися в жіночих журналах, з'являються матеріали, присвячені вихованню дітей, веденню домашнього господарства, моді, дозвіллю, практичні поради по догляду за собою, лікуванню та попередженню хвороб у дітей тощо.

Такі журнали були недорогими, оскільки були орієнтовані на читачок з невисоким рівнем освіти та доходу. До більшості жіночих журналів докладались додатки. Читачкам пропонувалися самовчителі крою і шиття, різноманітні викрійки, альбоми рукоділля тощо.

З часом наповнення жіночих журналів почало змінюватись. Поряд з традиційною тематикою публікуються статті, в яких розглядаються питання жіночих прав та свобод, професійної діяльності жінок, формування перших жіночих об'єднань і жіночого руху взагалі.

Матеріали журналів носять більше просвітницький і дидактичний характер («Рассвет» (1858–1862), «Женский Вестник» (1866–1868) та ін.).

Наприклад, у Санкт-Петербурзі з вересня 1866 по 1868 рік виходив щомісячний журнал для жінок «Женский Вестник», всього було видано 10 номерів. Важливе місце в журналі відводилось питанню праці жінок у сфері медицини та педагогіки. Так, найбільш престижною для жінки вважалася педагогічна робота. Зокрема, в черговому номері «Женского вестника» від 1904 року зустрічаємо дані про те, що загальне число вчительок на 10% перевищувало кількість учителів-чоловіків [16].

З 1859 по 1862 рік у Санкт-Петербурзі діяло видання «Рассвет» (редактор та видавець В. Кремпін). Наголошувалося на тому, що цей журнал значну увагу приділяв публіцистиці, в той час як інші видання більше звертали увагу на домоводство, моду та рукоділля. Журнал містив такі розділи: історичний, педагогіки й бібліографії, словесний, а також розділи природознавства та мистецтва. Саме видання було розраховане на учениць старших класів (дівчат 14–16 років), батьків, викладачів та наставників.

Також наприкінці XIX століття важливе місце в жіночій пресі посідало питання виховання дітей. Так, у Петербурзі з 1894 по 1904 рік публікувався жіночий журнал педагогічного спрямування «На помощь матерям», метою якого було «допомогти жінці-матері, особливо недосвідченій, розібратися в тих питаннях, які щодня ставить життя» [9]. У виданні переважали матеріали науково-популярного спрямування, дописувачами яких були такі відомі фахівці, як П. Лесгафт, П. Каптерев, М. Волкова та ін. На сторінках журналу активно публікувались звіти про діяльність педагогічних товариств, притулків, батьківських гуртків. Також у виданні порушувалися питання жіночого руху як у Російській державі, так і за кордоном.

Жіноча освіта та необхідність її реорганізації стають однією з головних тем вітчизняної періодики. З'являються наукові видання для жінок, що друкувалися вищими навчальними закладами. Так, при Київських вищих жіночих курсах у 1914–1915-х роках випускалася «Летопись...», яка залучала «найкращих, більш здібних до наукової

роботи, наочно переконуючи, як викладачі курсів цінують кожний прояв самостійної наукової думки, здібностей та старанності» [7, с. 4]. На сторінках видання розміщувалися відомості про курси, розпорядження міністерства народної освіти, програми та плани викладання, друкувались лекції викладачів та найкращі праці слухачок.

Загалом, з початку ХХ ст. і до жовтня 1917 року виникло «майже дві дюжини жіночих журналів» [17, с. 47].

На початку ХХ століття відбувався поділ жіночої преси на масову (літературні журнали, журналі мод, рукоділля) та суспільно-політичну.

Масові журнали були схожими за своєю структурою і містили рубрики моди, літератури, домоведення, а також розглядалися проблеми з тих сфер життя, з якими найчастіше стикалася жінка (педагогічної, сімейної, культурної) («Дамський мир» (Спб., 1907–1918), «Женщина» (СПб., 1907–1916), «Красота» (Київ, 1908), «Журнал для хазяек» (Спб., 1912–1926), «Журнал для женщин» (М., 1914–1918, 1922–1926), «Swiat Kobiecy» (Київ, з 1916)).

Так, у 1914 році двічі на місяць почав видаватися «Журнал для женщин» накладом 50 тисяч екземплярів. Основними рубриками журналу були рукоділля, кулінарія, мода, косметика, права жінок, виховання дітей. Важливою темою, яка неодноразово порушувалася на шпальтах видання, було питання емансипації та фемінізації жінок. Також центральною проблемою, яка висвітлювалася в журналі, була необхідність спільного навчання хлопчиків та дівчат по системі Марії Монтессорі.

Також з'являються суспільно-політичні журнали «Союз женщин» (1907–1909), «Женский вестник» (1904–1917), «Работница» (з 1914 р.) тощо.

Така періодика, як правило, була чорно-білою, містила невелику кількість ілюстрацій, оскільки основна увага читачів повинна була зосереджуватися не на вигляді журналу, а на його змістовому наповненні. Такі жіночі видання були розраховані на досить вузьке коло читачів, в основному це були соціально і політично активні жінки – учасниці відповідних політичних рухів.

На відміну від інших жіночих журналів, у виданні «Союз женщин» не розміщувалась жодна реклама, не було «ніяких приманок у вигляді мод, кухні, рукоділля». Саме видання було присвячено «питанням, пов'язаним з боротьбою за рівноправність жінки і, головним чином, за її виборчі права, як перший необхідний крок на шляху до її звільнення» [15]. У журналі порушувались питання громадянських та політичних прав жінок, автори дописів виступали за встановлення восьмигодинного робочого дня, страхування материнства, встановлення вихідних днів тощо.

З 1904 року видавався журнал «Женский вестник». Важливість такого видання полягала в

тому, що «в Росії немає журналу, який займався б виключно обговоренням жіночого питання. А тим часом останнє, безсумнівно, існує у нас, як і в інших державах. Російські жінки наполегливо прагнуть розширити свою освіту, завоювати нові сфери праці. Вони починають перейматися своїм другорядним становищем, своєю нерівноправністю з чоловіками. Вони бажають брати активну участь у практичному вирішенні суспільних питань. Але в них немає журналу, який служив би виразником всього цього» [10, с. 1]. У статтях журналу активно порушувались питання з використання жіночої праці нарівні з чоловічою, низької заробітної плати, незадовільного харчування, побутових і житлових умов жінок-працівниць.

До 1913 року більшовики не мали журналів та газет, які були б спрямовані на жіночу аудиторію. Однак уже наприкінці 1913 року В. Ленін висунув ідею якомога швидше взятися за створення жіночого журналу. У зв'язку з цим у 1914 році був започаткований журнал для жінок-соціалісток «Работница», перший номер якого був приурочений до Міжнародного жіночого дня. Н. Крупською було запропоновано такі розділи до журналу: 1) передовиця – поточна політика; 2) робітничий рух і участь працівниці в різних його сторонах (політична й економічна боротьба, страхова кампанія, кооперативи); 3) умови праці працівниці на фабриці, в майстерні, за прилавком, в домашній промисловості та інше; 4) охорона праці жінок; 5) хроніка робоча й політична; 6) іноземний відділ (боротьба робітниць за кордоном); 7) сім'я і робітниця [3, с. 28–29].

До складу редакційного комітету входили: Г. Єлізарова, Л. Менжинська, П. Куделлі та ін. З лютого по червень 1914 року було видано 7 номерів журналу, після чого «Работница» припинила своє існування, тому що «більшість членів соціал-демократичної партії вважала, що «жіноче питання» – це лише один з аспектів більш широкого соціального питання». Окрім цього, на закриття «Работниць» також вплинули фінансові труднощі та початок Першої світової війни. Видання журналу відновилося лише в 1917 році, й у нових суспільно-політичних умовах він став офіційним жіночим журналом.

Після Жовтневої революції 1917 року преса стає одним з основних засобів впливу держави на свідомість людей. Одним з перших документів, прийнятих радянською владою, був Декрет про друк (9 листопада 1917 р.), за яким закриттю підлягали видання, які «закликали до відкритого спротиву або непокорі робочому й селянському уряду; сіяли смуту шляхом явно наклепницького перекручення фактів; закликали до діянь явно злочинного характеру» [2, с. 24–25]. В результаті цього вже до липня 1918 року майже всі буржуазні газети та журнали припинили свою діяльність.

У 1919 році відбувся VIII з'їзд РКП(б), на якому активно порушується питання ролі преси «в «жіночому комуністичному рухові» як «могутнього знаряддя пропаганди, агітації та організації, незамінним засобом впливу на ширші маси» [1, с. 314].

Система друку для жінок вибудовувалася партійними органами з метою привернути жіночу частину суспільства до лав партії комуністів і забезпечити її участь у соціальному будівництві.

Жіночі журнали даного періоду розглядалися як типовий приклад трансляції ідеологічно вивірених стереотипів поведінки. Якщо в дореволюційних виданнях для жінок більша частина матеріалів містила інформацію про моду, рукоділля, домоведення, то з часом у періодиці розпочалось створення нового образу – жінки-громадянки. На перший план виходять питання жіночої рівності, освіти, жіночої праці, здоров'я тощо.

На зміну героїні журналів початку століття, дами з яскраво нафарбованими губами і великими очима, в 1920-ті роки прийшов «робітничо-селянський тип» – коренаста жінка з крупними рисами обличчя і невираженими гендерними ознаками.

Авторами жіночих журналів та газет стали партійні працівники, робкори і сількори. У виданнях тепер значну частину матеріалу займали розділи політичного виховання, сільського господарства, промислового виробництва.

Матеріали подавалися як у вигляді аналітичних статей, так і у формі оповідань або замальовок із життя. Також популярними серед жіночої аудиторії були й візуальні жанри (малюнки, карикатури, фотожанри та ін.).

Ці матеріали характеризували становище жінок у суспільстві з патріархальними пережитками як важке, відбивали тенденцію небажання жіночого населення коритися старим порядком, розповідали про жінок-активісток та їхні досягнення.

Після Постанови ЦК ВКП(б) «Об очередных задачах партии по работе среди работниц и крестьянок» (1926) було взято курс на «боротьбу з приватними виданнями», у зв'язку з чим ряд жіночих видань припинило свою діяльність («Журнал для женщин», «Журнал для хозяек»). Закриттям таких журналів слугувало те, що в них не пропагувалася суспільно-політична діяльність серед жінок, а матеріали в основному були присвячені різним сферам домашнього господарства. Також припиняли свою діяльність журнали з кіно та «дозвілєві» жіночі журнали.

У пропаганді ідей рівноправ'я жінок важливу роль відігравали центральні масові журнали «Коммунистка» (1920–1930), «Женский журнал» (1926–1930), «Работница» (1917, з 1923), «Крестьянка» (з 1922), «Журнал для хозяек» (1922–1926), «Селянка України» (1924–1931), «Батрачка» (1925–1929), «Комунарка України» (1920–1934) тощо. Станом на 1930-й рік у країні

виходило 18 масових журналів. Тираж цих видань доходив до 800 тисяч, а кількість читачок наблизилась до двох мільйонів.

Основними завданнями масових пропагандистських журналів були:

- 1) трансляція більшовицької ідеології на певні групи жіночої аудиторії;
- 2) зростання кількості жінок, які підтримували радянську владу;
- 3) пропаганда нових цінностей;
- 4) агітація за актуальні лозунги;
- 5) роз'яснення політики партії в цілому і в «жіночому» питанні зокрема [8, с. 130].

За аудиторною ознакою в жіночій пресі виділялись: суспільно-політичні видання для жінок-партпрацівників («Комуністка», 1920–1930), для селянок («Крестьянка», з 1922 р., «Батрачка» (1925–1925), «Селянка України» (1924–1931)), для працівниць («Работница», 1917, з 1923 року відновила свою діяльність).

У багатьох журналах («Работница», «Крестьянка», «Делегатка» тощо) автори під час викладення матеріалу використовували «дружню» стратегію спілкування з читачками. Для цього, як правило, використовувалась частка «ми» («Будемо берегти колгоспний лад як зіницю ока», «Про наших дітей», «Нам пишуть», «Нас не обманути», «Тренуємось»). Атмосфера довіри підсилювалася ще й завдяки «зворотному зв'язку» – коротких відповідей на листи читачок, на питання (політичні та побутові), на надіслані матеріали (замітки, нариси, вірші, оповідання). Такий зворотній зв'язок створював ілюзію діалогу.

Починаючи з 1922 року, виходить засноване Відділом по роботі серед жінок ЦК РКП(б) жіноче періодичне видання «Крестьянка». Метою журналу була «агітація серед селянок, пропаганда комуністичних ідей, впровадження у свідомості селянок знань, необхідних в їхній повсякденній роботі та житті» [5, с. 1]. У першому номері було надруковано звернення Голови ВЦВК М. Калініна до читачок про роль видання в залученні жінок до громадського і культурного життя країни. До журналу додавався листок-додаток з декретом «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» (від 26 грудня 1919 року). На сторінках «Крестьянки» друкувалися виступи Н. Крупської, М. Калініна, А. Луначарського, читачки могли ознайомитись із творами М. Горького, А. Твардовського, Д. Бедного та ін. Окрім цього, журнал містив рубрики «Бесіди лікаря», «Охорона матері й дитини» зі статтями про те, як загартовувати дітей, про дитячі та жіночі хвороби, про права селянки під час розлучення та ін.

Починаючи з травня 1917 року, відновив свою діяльність журнал «Работница», основним завданням якого був заклик до жінок щодо підтримки влади Рад, долученням до революційного руху. На

сторінках журналу порушувались питання захисту материнства та жіночої праці, висвітлення економічної та політичної ситуації в країні тощо.

Починаючи з 1926 року, для жінок починає видаватись щомісячний «Женский журнал» (1926–1930), який став «другом і супутником жінки». До журналу докладались декілька додатків у вигляді кулінарних книг, рецептів по догляду за собою. «Женский журнал», окрім стандартних розділів «Мати й дитина», «Здоров'я жінки», «Харчування», «Рукоділья», містив рубрики «Суспільне і політичне життя», в яких друкувалися статті про можливість жінки отримати освіту, про боротьбу з безпритульністю, про роль жінки в обороні країни тощо. Кількість працюючих жінок стрімко зростала, однак більшість із них не мали інформації щодо своїх трудових прав та обов'язків. У зв'язку з цим на шпальтах «Женского журналу» часто розміщувались пояснення щодо порядку начислення і розміру пенсій, соціального забезпечення, порядку звільнення з роботи тощо.

З 1920-го по 1930-й роки в країні почав виходити створений І. Арманд та О. Коллонтай щомісячний політичний журнал «Коммунистка». Наголошувалося на тому, що це був «єдиний керівний популярний журнал, що інструктував у душі рішень партії всіх працівників, які здійснювали організаційну та пропагандистську роботу серед трудящих жіночих мас» [13, с. 20]. Основною читацькою аудиторією «Коммунистки» були «завідуючі жінвідділами окружкому, райкому, жінорганізатори міста і села, керівники делегатських зборів та жінактив, що працює в радянських, кооперативних та інших організаціях» [13]. У журналі авторами друкувалися статті, що стосувалися шлюбу та розлучення, материнства, абортів, вільного кохання. Журнал декларував, що звільнення жінок тісно пов'язано з побудовою спільного комуністичного суспільства.

Окрім центральних політичних жіночих журналів, починають виходити з друку місцеві жіночі періодичні видання. Зокрема, варто відмітити такі журнали, як «Комунарка України» (Харків), «Селянка України» (Харків), «Колгоспниця України» (Київ) та ін. Наприклад, у двотижневнику «Селянка України» (1924–1931) друкувалися поради жінкам з питань виховання дітей, охорони здоров'я, родинного побуту тощо.

Говорячи про особливості місцевої жіночої преси, варто наголосити на таких, як: використання у своїй роботі місцевого фактичного матеріалу, близькість до аудиторії, врахування читацьких інтересів різних категорій населення, здійснення контролю за жіночими робітничими та селянськими масами в конкретно взятому територіальному окрузі.

Ще одним важливим питанням, яке висвітлювалось на сторінках преси, було питання охорони материнства і дитинства. Так, на сторінках

«Женского журналу» порушувались надзвичайно важливі питання щодо статевого життя, абортів, вагітності жінок. Авторами статей з даної теми виступали лікарі та інші фахівці, задіяні у сфері охорони материнства й дитинства. Зокрема, в розділі «Здоров'я жінки» друкували статті, написані лікарем Н. Мікуліною-Івановою на тему «Нормальне і ненормальне статеве життя жінки», «Гігієна вагітності», «Запліднення і спадковість» тощо. Також у журналі була розміщена стаття Т. Плетньової «Бесіда з читачками про материнство», в якій відображено «прагнення радянської держави сформувати нове ставлення до материнства як соціальної функції жінки, успішна реалізація якої можлива за активної підтримки держави» [11]. Нарком охорони здоров'я М. Семашко підкреслював важливість охорони вагітних жінок: «Охороняти вагітну – значить зберегти республіці здорову родоначальницю і здорового члена трудової сім'ї <...>» [14].

Журнал «Крестьянка» часто друкував короткі повідомлення у вигляді «питання – відповідь» щодо того, в якому віці бувають менструації, чи можна завагітніти під час годування грудьми та ін. Для жінок проводилась роз'яснювальна робота щодо профілактики хвороб, які передаються статевим шляхом.

Також у жіночих журналах піднімалося актуальне у 20-х роках ХХ століття питання сім'ї та шлюбу. Як одне з найважливіших напрямів партійної роботи розглядалося звільнення жінки від багатьох сімейних «обов'язків і пут». Наголошувалося на тому, що «в умовах нової держави будуть формуватися нові умови життя і нова мораль, необхідність в існуванні сім'ї відпаде, а жінка зможе зосередитися на інтересах колективу», оскільки «<...> трудова енергія їх йде не на створення нових благ,<...> а розтрачується на господарство, на обслуговування сім'ї» [4, с. 7].

Передбачалося, що жінки, залучені в трудовий процес, не повинні відволікатися на проблеми побуту. Установи соціально-побутового обслуговування – пральні, заводські їдальні – зобов'язані були допомагати робітницям вести домашнє господарство. Вже через кілька місяців після положів жінка змушена була віддавати дитину в ясла і повертатися на виробництво. Дошкільні заклади розташовувалися поблизу фабрик і заводів, щоб працівниці мали можливість відвідувати дітей під час перерви. Все це повинно було допомогти в активному залученні жінок до побудови нового суспільства.

Висновки. Отже, жіноча періодика стала помітним явищем суспільного життя країни кінця ХІХ – першої третини ХХ століття. Вона пройшла шлях від декількох жіночих видань для незначної кількості людей до різних типів жіночих журналів (науково-популярних, педагогічних, наукових,

громадсько-політичних, модних видань), кожен з яких мав свою велику читацьку аудиторію. Весь об'єм матеріалів, що друкувався на сторінках жіночих журналів кінця XIX – 30-х років XX століття, являє собою цінне джерело з історії розвитку освіти та культури в країні. Варто зауважити той факт, що, якщо матеріалам у жіночих журналах кінця XIX століття був притаманний переважно інформативний характер, то вже з початку XX століття публікації на сторінках жіночої преси набувають більш гострого та дискусійного характеру.

Дане дослідження не претендує на вичерпність вивчення проблеми. Перспективним буде розгляд впливу жіночих періодичних видань на вирішення проблеми подолання неграмотності серед населення у 20–30-ті роки XX століття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. ВКП(б) в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК / відп. ред. М.Б. Мітін, О.М. Поскрюбишев, П.М. Поспелов. Перекл. з рос. вид. 1940 р. укр. філії Інституту Маркса-Енгельса та Леніна при ЦК ВКП(б). Ч. 1. Вид 6-те, допов. К.: Держ. вид-во політлітератури УРСР, 1949. 732 с.
2. Декрет о прессе. Декреты Советской власти. М., Гос. изд-во политлитературы, 1957. Т. 1. С. 24–25.
3. К истории издания журнала «Работница». Новая и Новейшая история. 1959. № 4. С. 28–29.
4. Коллонтай А. Производство и быт. Коммунистка. 1921. № 10–11. С. 7.
5. «Крестьянка» – крестьянке. Крестьянка. 1922. № 1. С. 1.
6. Лапик Н.А. Воплощение стиля ампир в «модной» гравюре французских и русских журналов мод первой четверти XIX века. Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств (Вестник СПбГУКИ). 2013. № 1 (14). С. 114–121.
7. Летопись Вечерних высших женских курсов, учрежденных в г. Киеве А.В. Жекулиной. 1914. № 1. С. 3–4.
8. Минаева О.Д. Журнал «Крестьянка» в 1920 гг.: приемы формирования читательской аудитории. Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2014. № 6. С. 128–150.
9. На помощь матерям. 1898. № 1. 4 л.
10. От редакции. Женский вестник. 1904. № 1. С. 1.
11. Плетнева Т. Беседа с читательницами о материнстве. Женский журнал. 1927. № 6. С. 11.
12. Предупреждение. Модное ежемесячное издание, или Библиотека для дамского туалета. 1779. Ч. I. Январь. С. б/н.
13. Работница. 1930. № 5. С. 20.
14. Семашко Постійне завдання жінки. Комунарка України. 1920. № 1–2.
15. Союз женщин: журнал, посвященный вопросам, связанным с борьбой за равноправие женщины и, главным образом, за её избирательные права / ред. М.А. Чехова. СПб., 1907. № 1. 22 с.
16. Участие женщин в просвещении народа. Женский вестник. 1904. № 2. С. 44–45.
17. Філіпенко Л.В. «Ідейні» жіночі журнали в Російській імперії початку XX ст.: становлення та еволюція: монографія. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2014. 368 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

TEST EXAMINATIONS AS AN INNOVATIVE FORM OF ASSESSING OF THE QUALITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE

Тестирование – один из широко распространенных во всем мире методов оценивания и проверки знаний не только в системе образования, но и в любой другой сфере деятельности людей, где требуется проверка знаний. В статье обосновывается актуальность применения тестирования в новых, инновационных подходах, поскольку меняются критерии как подготовки молодого поколения к социальной жизни, так и оценки при этом их знаний. В Азербайджанской Республике тестовые задания применяются не только в процессе обучения, но и при поступлении абитуриентов в вуз. Разрабатываемые тесты отвечают многим критериям когнитивного мыслительного процесса учащихся. Активно применяются тесты при проведении коллоквиумов и семинарских занятий. Сделан вывод о том, что должно быть обеспечено соблюдение стилистических требований и педагогической эквивалентности заданий. Перспективы развития инновационных форм учебного процесса в значительной мере зависят от степени использования компьютерного тестирования, в том числе и дистанционного образования.

Ключевые слова: система образования, инновационное обучение, система тестирования, требования к тестам, применение тестов на практике.

Тестування – один з широко поширених у всьому світі методів оцінювання і перевірки знань не тільки в системі освіти, а й у будь-якій іншій сфері діяльності людей, де потрібна перевірка знань. У статті обґрунтовується актуальність застосування тестування в нових, інноваційних підходах, оскільки змінюються критерії як підготовки молодого покоління до соціального життя, так і оцінки при цьому його знань. В Азербайджанській Республіці тестові завдання застосовуються не тільки в

процесі навчання, а й під час вступу абітурієнтів до ВНЗ. Тести, що розробляються, відповідають багатьом критеріям когнитивного розумового процесу учнів. Активно застосовуються тести під час проведення коллоквиумів і семінарських занять. Зроблено висновок про те, що повинно бути забезпечено дотримання стилістичних вимог і педагогічної еквівалентності завдань. Перспективи розвитку інноваційних форм навчального процесу в значній мірі залежать від ступеня використання комп'ютерного тестування, в тому числі й дистанційної освіти.

Ключові слова: система освіти, інноваційне навчання, система тестування, вимоги до тестів, застосування тестів на практиці.

Test examinations is one of the most widespread methods of assessing and testing knowledge in the whole world, not only in the education system, but in any other sector, where knowledge testing is required. The article proves the relevance of the application of test examinations in new and innovative approaches, as the criteria for both the preparation of the younger generation for social life and the assessment of their knowledge are changing. In Azerbaijan test examinations are applied not only during the education year, but also when applicants enter the university. The tests meet many criteria of cognitive thought process of students. The tests are actively applied in the colloquiums and seminars. It was concluded though, that the tests should meet the stylistic requirements and pedagogical equivalence. Prospects for the development of innovative forms of the educational process depend to a large extent on the degree of use of computer testing, including distance education.

Key words: education system, innovative training, testing system, test requirements, application of tests in practice.

УДК 378.303

Гусейнова Кенуль Сахиб кызы,
докторант
Института образования
Азербайджанской Республики

Постановка проблемы в общем виде.

Согласно государственной системе Азербайджана и ее стратегии, учебный процесс в вузе представляет собой сложный объект управления, включающий взаимодействие таких элементов, как цели обучения, содержание дисциплины, методы организации, формы и средства обучения и, самое главное, контроль результатов обучения и коррекции. Знания студентов являются выходом системы управления учебным процессом вуза. Уровень достигнутых знаний характеризуется оценкой, полученной студентом, т.к. оценка – это информация, которая по каналу обратной связи поступает в управляющую систему, характеризует текущее состояние объекта управления и дает возможность внести коррективы в учебный процесс. Студенты получают оценки на экзаменах, зачетах, а также

проходят тестирование, которое является более объективным способом определения уровня знаний.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы тестирования изначально приписывались системе образования как важная форма проверки и сохранения знаний. В этом смысле данная проблематика была предметом исследования всех выдающихся педагогов и ученых, работающих в гуманитарно-образовательной сфере. Конкретно вопросами тестирования занимались Л.Н. Гасымова, А.О. Мехрабов, И.А. Джавадов, М.Дж. Марданов, Р.А. Агамалиев, Т.Б. Гардашев, И. Гаджиев.

Одной из наиболее технологичных форм введения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества является тестирование. В этом смысле ни одна из известных

форм контролю знань студентів не може сравнитися з тестуванням орієнтованого підходу до навчання, моделей розвиваючих педагогічних технологій. Контроль якості знань студентів являється одним з основних елементів оцінки якості освіти, найважливішим компонентом педагогічної системи і частиною навчального процесу.

В об'єктивній оцінці якості знань спеціалістів повинні бути зацікавлені всі суб'єкти педагогічної діяльності, оскільки кількісна і якісна сторони оцінки уточнюють дані про рівень забезпечення підприємств і організацій професійними кадрами. Сильною стороною тестового контролю знань являється можливість охопити в процесі тестування великий обсяг матеріалу і тим самим отримати дійсно широке представлення про знання тестуваного студента.

Використання тестування в реальній педагогічній діяльності дозволяє помітно підвищити об'єктивність, деталізованість і точність оцінювання результатів процесу навчання. Крім того, вони можуть бути застосовані студентом і в ході самостійної роботи для контролю якості засвоєння матеріалу. Порівнювати індивідуальні результати тестування можна шляхом порівняння або з результатами інших студентів, або з попередніми результатами того ж студента, або з поставленими навчальними цілями.

При проведенні тестування за кілька хвилин до закінчення лекційних занять викладач може побачити питання, недостатньо добре зрозумілі студентами, що стимулює до вдосконалення методики читання даної теми. Таким чином, проміжне тестування, фіксуючи перехід від однієї теми до іншої, в результаті чого здійснюється постійна зворотна зв'язь навчального з викладачем, дозволяє підвищити ефективність процесу засвоєння знань. При застосуванні тестових завдань в міжсесійний період здійснюється самоконтроль знань студентів, а також їх контроль викладачем.

Тестові завдання служать основою перевірки знань якості проміжного контролю і контролю залишкових знань студентів після закінчення курсу, так і перед випускними кваліфікаційними іспитами. При проведенні тестування студентів-випускників по дисциплінам, винесеним на ітогову державну атестацію, здійснюється перевірка рівня залишкових знань. Зміст тестових завдань визначається змістом навчального курсу.

Для складання тестових завдань необхідно перш за все представляти собі струк-

туру знання, яким повинен володіти студент згідно з навчанням і по ітогах навчання того або іншого навчального курсу. Тестові завдання повинні мати певну міру складності, виконання їх повинно вимагати зусиль. Завдання повинні бути короткими, зрозумілими і коректними, не допускаючими двозначності. Всі відповіді в разі необхідності їх вибору повинні бути правдоподібними і рівно привабливими. Робота над складанням тестових завдань починається з структуризації навчального курсу, виділення в ньому таких змістових блоків, які є найбільш підходящими для перевірки знань.

Затем визначається саме поняття «знання» по кожній структурній одиниці і на цій основі складається план тестових завдань. Тести повинні включати в себе перевірку знань визначень, законів і принципів, формул і розрахунків і т.п. Уміння складати тестові завдання приходять з досвідом і є свого роду мистецтвом. При складанні завдань необхідно дотримуватися певних правил, основні з яких наступні:

- зміст тестових завдань повинен належати одній предметній області і мати певну міру складності;
- формулювання тестових завдань повинні бути короткими, чіткими, коректними, не допускаючими двозначності;
- пропонувані варіанти відповідей повинні бути короткими, рівно привабливими і правдоподібними.

Форма тестових завдань залежить від їх змісту. В даний час в педагогіці використовують чотири основні форми тестових завдань, які є основою для складання тестів по будь-яким навчальним дисциплінам. Тестові завдання застосовуються на всіх етапах навчального процесу, що дозволяє забезпечити ефективний попередній, поточний, тематичний і ітоговий контроль знань, умінь, урахування успішності, академічних досягнень.

Тестові технології багатифункціональні, але найбільш важливою представляється їх діагностична функція, що дозволяє отримувати інформацію про готовність студентів до освоєння дисципліни або освітньої програми, ступеня підготовки студента, визначати рівень знань, умінь і навичок, виявляти можливі проблеми в навчанні. Не менш важливою і організуючою функцією тестування є функція тестування. Викладач, отримавши можливість в короткі терміни підготувати тестові завдання, проводити тестування, обробляти і аналізувати його результати, отримує також і можливість проводити часті, регулярні контролюючі заходи по освоєнню навчального дисци-

плины. Это организует студентов, стимулирует их процесс учения.

Используя банк тестовых заданий по темам и разделам дисциплины, студенты имеют возможность самостоятельно проконтролировать собственные знания и оценить свою готовность к текущему, промежуточному и итоговому контролю знаний, оценить свои достижения или недостатки в отношении результатов учебного процесса [1, 5]:

1. Задания закрытой формы. Вариативность заданий закрытой формы весьма велика, но в основе всегда лежит один и тот же принцип: испытуемому предлагается выбрать ответ на задание из нескольких предложенных, причем только один из них является правильным. При этом подразумевается, что все предложенные варианты ответа являются равно привлекательными.

2. Задания открытой формы. В отличие от заданий закрытой формы здесь не предлагается вариантов ответа, а делается пропуск смысловой единицы в каком-либо утверждении, причем предполагается, что заполнить этот пропуск можно строго однозначно.

3. Задания на соответствие. Здесь необходимо установить соответствие между смысловыми единицами в правом и левом столбиках, причем справа вариантов дается больше, чем слева, то есть заведомо предполагается, что какие-то из них являются в данном случае неправильными.

4. Задания на установление правильной последовательности. Достаточно сложная форма, проверяющая глубокие и прочные знания учебного материала. Смысл ее состоит в установлении последовательности каких-либо событий, действий, терминов и т.д.

Установлено, что студенты, как правило, предпочитают первую форму, очевидно потому, что чисто психологически легче решать задачу, когда знаешь, что один из предложенных ответов является правильным. По этой же причине третья и четвертая формы, сами по себе отнюдь не простые и требующие, помимо знаний, определенных интеллектуальных усилий, также предпочитают второй форме, которая менее всего ориентирована на догадку. Важнейшим условием корректности применения тестовых заданий является недоступность их проверяемым до начала самой проверки.

Как только ключ к основным заданиям становится известным студентам, тестовые задания необходимо менять. Основными характеристиками тестовых заданий являются их надежность и валидность. Понятие надежности связано с точностью измерений. Поскольку абсолютно точное измерение невозможно ни в одной науке, вопрос заключается в оценке погрешности и в

определении на этой основе истинного значения искомой величины. Понятие валидности связано с пригодностью теста для достижения поставленной цели. И та, и другая характеристики рассчитываются с помощью соответствующих математических методов.

Итогом выполнения тестовых заданий определенной группой студентов является матрица результатов. Если за каждое правильно выполненное задание ставится единица, а в противном случае ноль, то уровень знаний студента по проблематике данного тестового задания будет выражен в определенной сумме баллов. Расставив студентов по возрастанию или убыванию, мы получим ранжированный ряд студентов соответственно уровню их знаний по данной дисциплине.

Если такое ранжирование проводится регулярно в течение всего изучения предмета, то к экзамену преподаватель будет иметь достаточно четкое представление об уровне знаний студентов данного курса по своему предмету. Создается своеобразный рейтинг студентов по изучаемой дисциплине. По итогам выполнения тестовых заданий видны пробелы в знаниях каждого студента, что позволяет индивидуализировать подход преподавателя. Появляется возможность четко, по одним и тем же критериям сравнивать уровень знаний разных студентов. Возможна и объективная оценка достижений преподавателя по разнице между исходным уровнем знаний студентов, определяемым по входному тестированию, и конечным уровнем результатов итогового тестирования.

Качество знаний студентов является одним из ключевых объектов оценки качества образования. Проверка и оценка качества обучения – процесс сложный и многоплановый, и работа в этой области должна проводиться в нескольких направлениях:

- функции проверки в общей системе обучения;
- методика проверки и оценки знаний;
- принципы построения критериев и шкал измерения.

Выводы. В инновационном образовании наиболее эффективным средством контроля усвоения теоретических знаний является компьютерное тестирование. Оно включает в себя два основных раздела: подготовку содержательной структуры по дисциплине и разработку тестовых заданий стандартизированной формы. Должно быть обеспечено соблюдение стилистических требований и педагогической эквивалентности заданий. Перспективы развития инновационных форм учебного процесса в значительной мере зависят от степени использования компьютерного тестирования, в том числе и дистанционного образования.

БІБЛІОГРАФІЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Премьер-министр Азербайджанской Республики Артур Расизаде. Постановление Кабинета Министров Азербайджанской Республики «Об утверждении Правил организации обучения на кредитной основе высшими учебными заведениями на уровне бакалавриата и магистратуры, медицинскими (базовыми) учреждениями высшего образования и на уровне магистратуры Национальной академии наук Азербайджана» от 24 декабря 2013 года. Баку. № 348.
2. Проблемы разработки и внедрения учебных программ. Баку: Кевсер, 2008, 224 с.
3. Гасимова Л.Н. Болонский процесс и индивидуальная работа со студентами в Азербайджане. Книга. Баку, БГУ, 2011.
4. Мехрабов А.О., Джавадов И.А. Мониторинг и оценка в средних школах. Баку, 2007. 184 с.
5. Марданов М.Дж. Агамалиев Р.А., Мехрабов А.О. Гардашев Т.Б. Мониторинг и оценивание системы образования. Баку: Чашиоглу, 2003, 416 с.
6. Многоступенчатая систематическая оценка знаний учащихся. Методический материал академика И. Гаджиева. Нахчыван: Благотворительность, 2002, 38 с.
7. Агамалиев Р.А. Создание управленческих структур информационных технологий и телекоммуникаций в Азербайджанской системе образования. Воронежский Государственный Педагогический Университет, Межвузовский сборник научных трудов. Воронеж: 2002. № 8, С. 24–27.

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ

CONTENT, FORMS AND METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE MARITIME PROFILE

У статті автор досліджує проблему навчання іноземній мові студентів вищих навчальних закладів морського профілю й визначає особливості цього навчання. Актуальність піднятої проблеми полягає в тому, що сьогодні є суперечність між соціальним запитом на висококваліфікованого фахівця, який добре володіє іноземною мовою й може використовувати її у своїй професійній діяльності, і невисоким рівнем підготовки випускників вишів морського профілю з іноземної мови.

Ключові слова: спрямованість навчання, іношомовні компетенції, професійне спілкування, методи.

В статье автор исследует проблему обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений морского профиля и определяет особенности этого обучения. Актуальность затронутой проблемы заключается в том, что сегодня существует противоречие между социальным

заказом на высококвалифицированного специалиста, который хорошо владеет иностранным языком и может использовать его в своей профессиональной деятельности, и невысоким уровнем подготовки выпускников морского профиля по иностранному языку.

Ключевые слова: направленность обучения, иноязычные компетенции, профессиональное общение, методы.

In the article the author investigates the problem of teaching foreign language to of higher institutions of maritime profile students and defines the features of this training. The urgency of the raised problem is that today there is a contradiction between the social order for a highly qualified specialist who is fluent in a foreign language and can use it in their professional activities and the low level of training of graduates of marine profile from a foreign language.

Key words: orientation of training, foreign language competence, professional communication, methods.

УДК 378:[658,612:001]

Золотовська В.С.,
аспірант кафедри педагогіки,
менеджменту освіти
й інноваційної діяльності
КВНЗ «Херсонська академія
неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна вища освіта морського профілю висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, конкурентоздатність яких визначають не тільки глибокі професійні знання й уміння їх гнучкого застосування, але й готовність до вирішення професійних задач в умовах іношомовної комунікації, спроможність легко інтегруватися в європейський освітній простір.

Вищезазначене свідчить про те, що знання іноземної мови стають невід'ємною складовою частиною професійної компетентності фахівців із вищою освітою морського профілю підготовки й роблять їх конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці. Усе це зумовлює необхідність якісних змін у навчанні іноземним мовам студентів немовних спеціальностей із метою покращення рівня їхніх знань з іноземної мови й можливості її практичного використання в майбутній професійній діяльності.

Потреби нашої держави у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до встановлення ділових контактів і ділового співробітництва з іноземними партнерами, у спеціалістах, що володіють іноземною мовою на фаховому рівні, знаходять відображення в робочих навчальних програмах ВНЗ країни. Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури певної нації, але й запорукою успіху, майбутньої вдалої кар'єри студентів. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою неможливе без фундаментальної мовної підготовки у вищій школі. У більшості ВНЗ країни

студенти опановують принаймні дві іноземні мови.

Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів, адже методи навчання не є якимись простими «алгоритмізованими одиницями», їх раціональне та вмотивоване використання на уроках іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, оскільки «педагогіка є наукою й мистецтвом одночасно, тому й підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Досліджувана проблема розглядається багатьма методистами; серед праць із цієї теми можна виділити роботи Н.М. Беленкової [1], В.І. Климюка [3], Н.Е. Кузнєцова [4], К.О. Рябова [9], А.Н. Щукіна [10] і багатьох інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наявна суперечність між зростаючими вимогами до рівня знань іноземної мови фахівцями технічних спеціальностей і їхнім реальним невисоким рівнем знань, невмінням практично користуватись іноземною мовою в професійній сфері доводить необхідність вирішення питань у навчанні іноземній мові студентів морського профілю й пояснює актуальність цієї проблеми.

Метою статті є аналіз сучасних методів викладання іноземних мов у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку науки в Україні можна впевнено сказати, що часи, коли достатнім доказом опанування мови було вміння перекладати з іноземної мови та навпаки адаптовані неавтентичні тексти, уже минули. Сьогодні відбувається реформування навчального процесу у вишах України відповідно до загальноєвропейських вимог до якості освіти (інформатизація й глобалізація освітнього простору, інтеграція процесів у сучасній освіті, налагодження українськими ВНЗ співпраці з європейськими та східними навчальними закладами у сфері навчальної та наукової діяльності, проведення міжнародних обмінів, можливість здобуття другої вищої освіти, навчання за магістерськими програмами за кордоном тощо).

За таких умов мають змінюватися й освітні технології викладання іноземних мов. Сама мовна освіта теж поступово модернізується шляхом упровадження модульно-рейтингової системи вивчення іноземних мов, міждисциплінарної інтеграції, демократизації й економізації.

Проблема пошуку сучасних ефективних підходів до викладання іноземних мов є актуальною й відображена як у працях вітчизняних, так і зарубіжних учених [4]. Проте постійна еволюція суспільного замовлення зумовлює необхідність подальшого дослідження теоретичних основ різних підходів і специфіки їх реалізації в процесі навчання. Отже, на сучасному етапі виділяють такі головні підходи до викладання іноземних мов у ВНЗ [1]:

а) інформаційний підхід, характерною рисою якого є точність і конкретність теоретичних знань;

б) підхід-інновація (забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань з усіх предметів, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, формує стійкий інтерес до предмета, сприяє розвитку творчої особистості);

в) біхевіористичний підхід (визначає сформованість реакцій на іншомовні стимули через знання традицій і цінностей іншої країни, уміння валідно відображати свої знання в процесі комунікації);

г) когнітивний підхід (передбачає використання знань людини й об'єктів навколишнього середовища для ефективного навчання);

ґ) прагматичний підхід (ураховує той факт, що в реальній комунікації висловлювання існує тільки в прагматичному контексті);

д) індивідуальний підхід (передбачає добір певних індивідуальних завдань, навичок і вмінь);

е) комунікативний підхід (поєднує свідомі та підсвідомі компоненти в процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їхньою комунікативно-мовленнєвою функцією);

є) свідомо-пізнавальний підхід (спрямовує діяльність студента передусім на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких відбувається свідоме конструювання висловлювань);

ж) тематичний підхід (полягає в уніфікації тем, наданні їм творчого характеру);

з) підхід-діяльність (передбачає вивчення природи значення з позицій функціонування, наголошує на аналізі прагматичних і семантичних аспектів, розширює уявлення студентів про зв'язок між номінативною природою й функціональним значенням);

и) інтуїтивно-свідомий підхід (ураховує моделі в інтенсивному режимі з подальшим усвідомленням їхнього значення та правил оперування ними).

В епоху науково-технічної революції володіння іноземною мовою для кваліфікованих кадрів є невід'ємним компонентом їхньої діяльності. Науково-технічний прогрес вимагає самостійного поповнення знань, їх оновлення, ознайомлення із закордонним досвідом, досягненнями світової науки та техніки; відбору наукової, технічної й іншої інформації [2]. Поділяючи думку дослідниці, ми додамо, що ще більшою мірою це стосується висококваліфікованих фахівців вищих навчальних закладів, підготовка яких є на щабель вищою за середні професійно-технічні училища. Зрозуміло, що навчання іноземним мовам у немовному вищому навчальному закладі суттєво відрізняється від навчання в мовному ВНЗ. Порівнюючи навчання в мовному й немовному вишах, засновник напряму методики навчання іноземних мов у немовних ВНЗ Н. Беленков вважає, що в першому випадку мову опановують як засіб спілкування й вивчають її як систему засобів вираження. У другому випадку мову вивчають тільки як засіб спілкування, що реалізується в мовленні [1].

Теоретичні відомості використовуються тільки тією мірою, якою вони можуть допомогти опанувати мову. Аналізуючи дослідження, звернемо увагу на такі виділені вченим особливості навчання іноземним мовам у морських ВНЗ:

– практична спрямованість навчання (навчання у технічному вузі відрізняється чіткою практичною спрямованістю та предметністю). Студенти опановують іноземну мову як засіб отримання додаткової інформації зі свого фаху. Вони навчаються не тільки іноземній мові як такій, але й прийомам роботи з іноземною спеціальною літературою, спеціальною лексикою, системою позначень і специфічними для закордонного досвіду поняттями. Це стає можливим тільки завдяки тісному зв'язку навчання іноземній мові з навчанням профільним предметам. У процесі навчання студент не тільки опановує мову й

лексику як її складову частину, але й учиться використовувати її в якості дієвого засобу отримання необхідної інформації зі спеціальності;

– послідовний характер навчання в технічному вузі (будучи продовженням шкільного навчання, цей курс спирається на знання, уміння й навички, отримані студентом у школі);

– високий рівень узагальненості; якісна особливість навчання в технічному ВНЗ полягає в тому, що отримані знання з мови на основі узагальнень укладаються в спрямовану функціональну систему. Психологічні особливості студентів дозволяють зробити це з більшим рівнем узагальненості, ніж це має місце в школі. Навчання мові у ВНЗ має бути представлене не як проста серія занять, а як серйозний курс навчання, що визначається не тільки своїми чіткими цілями й завданнями, але й характерними для вищої школи прийомами опанування матеріалу;

– підвищення значення самостійної роботи (потрібно пояснити студенту, що «навчити» мові не можна). Мові можна тільки навчитися. Опанувати мову – це означає навчитись автоматично використовувати мовні засоби в мовленні, а навички можуть бути сформовані тільки за умови активної навчальної діяльності самого студента. Роль викладача полягає в тому, щоб зробити навчальну роботу студентів цілеспрямованою, полегшити їм шлях до засвоєння матеріалу. Обов'язковою є вольова, зосереджена, наполеглива праця студента, без якої опанувати мову неможливо. Зважаючи на жорстку обмеженість у часі, серйозність цілей навчання, а також урахування психологічних особливостей студента й обов'язкову умову інтенсивності вправ для опанування мови, основну кількість тренувальних вправ потрібно перенести на самостійну роботу. Основні зусилля викладача повинні бути зосереджені на прийомах раціонального пояснення, на контролі за виконанням завдань, на коректуванні результатів роботи;

– особливості співвідношення видів мовленнєвої діяльності (цілі й завдання навчання в технічному ВНЗ і специфіка опанування мовленнєвими навичками визначають особливості співвідношення формуючих навичок і вмінь усного мовлення та читання). Оволодіння навичками усного мовлення, зокрема навичками говоріння, вимагає великих затрат часу на виконання тренувальних вправ. За певний час навчання студент може оволодіти відносно невеликим обсягом лексики та граматичного матеріалу в усному мовленні, проте обсяг пасивного словникового запасу та пасивного граматичного матеріалу в плані читання буде значно більшим. Ураховуючи позитивний взаємний вплив розвитку навичок усного

мовлення та читання, характер цілей навчання й особливості побудови навчального процесу вказують на доречність для курсу навчання іноземній мові в технічному вузі несумісного паралельного розвитку навичок і вмінь усного мовлення та читання [10, с. 234].

На сучасному етапі розвитку науки в Україні можна сказати, що часи, коли достатнім доказом опанування мови було вміння перекладати з іноземної мови та навпаки адаптовані неавтентичні тексти, уже минули. Сьогодні відбувається реформування навчального процесу у вузах України згідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти (інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими ВНЗ співпраці з європейськими навчальними закладами у сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном).

На сучасному етапі розвитку методичної науки основними методами навчання іноземних мов є комунікативний і конструктивістський методи. Навчальною метою комунікативного методу є оволодіння комунікативною компетенцією. Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами). Студент опиняється в центрі навчання. Студенти навчаються «комунікації в процесі самої комунікації». Відповідно всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором і реакцією». Переваги цього методу: студенти вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками. Недоліками методу є такі: не приділяється належна увага якості мови, комунікативна компетенція досить швидко досягає своїх меж [5].

В основі конструктивістського методу міститься власне активне навчання студентів. Завдання викладача не навчити, а сприяти навчальному процесу. Урок є орієнтованим на дію. Переваги методу: підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій. Недоліки методу на сучасному етапі ще не проявилися достатньо чітко. Прикладом конструктивістського методу може слугувати проектне навчання.

Метою навчання іноземної мови у вищій школі на сучасному етапі є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволять реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях. Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже, в освіті й надалі продовжує розвиватися культурологічний

або інтеркультурний підхід до навчання в рамках концепції «діалогу культур» із метою формування полімовної грамотності студентів [9].

Отже, у сучасному ВНЗ не має бути таких процесів, як зазубрювання, бездумне завчання текстів іноземною мовою, що не має практичної цінності для майбутньої діяльності студентів. Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного автентичного навчального матеріалу до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та в роботі, адже гарне знання іноземних мов є й буде залишатися надалі однією з провідних вимог роботодавців. У цьому плані саме на ВНЗ покладається відповідальність щодо якісного забезпечення студентів комплексом мовних знань, умінь, навичок, це вимагає від навчального закладу систематично створювати умови для підвищення кваліфікації своїх педагогічних працівників, забезпечити заклад належною матеріально-технічною базою [8].

Висновки. Отже, упровадження сучасних підходів у процес викладання іноземних мов у ВНЗ має підвищити якість навчання іноземних мов, а також наблизити її до стандарту носія мови. Для покращення якості знань студентів з іноземних мов варто використовувати вищезгадані підходи, які дають змогу урізноманітнити та вдосконалити

процес викладання іноземних мов, зробити його максимально наближеним до реальних умов.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беленкова Н.М. Интерпретации традиционного метода обучения иностранным языкам зарубежными методистами. URL: <http://festival.1september.ru>.
2. Грамматико-переводной (традиционный) метод. URL: <http://filolingvia.com>.
3. Климюк В.І. Короткий огляд методів навчання іноземної мови. URL: <http://www.rusnauka.com>.
4. Кузнецова Н.Э. Современные методики преподавания английского языка в высших учебных заведениях. URL: <http://sibac.info>.
5. Методи і прийоми у викладанні англійської мови. URL: <http://bukvar.su/pedagogika>.
6. Методи вивчення іноземної мови. URL: <http://osvita.ua>.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. / кол. авт. під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
8. Особливості навчального процесу з англійської мови. URL: <http://schoolnetua.blogspot.com>.
9. Рябова К.О. Перекладні методи навчання. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua>.
10. Теорія і методика викладання іноземних мов. URL: <http://ua-referat.com>.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособ. для преп. и студ. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

PROBLEMS OF CREATING CREATIVE THINKING OF STUDENTS OF THE SECONDARY SCHOOL

В статье рассмотрены вопросы формирования у учащихся внутренних требований в процессе выполнения проблемно-творческих задач и переход на основе этого от теоретических знаний к прикладным. В связи с важным практическим значением проблемы факты, события и другая информация, вступающая в противоречие с имеющейся у учащихся информацией, повышает интерес к её решению, делает творческое понимание необходимостью. Решая проблемно-творческие задачи, учащийся среди фактов и событий открывает новые, до сих пор ему неизвестные формы общения. Иными словами, он сам создает новое знание, и это считается вершиной деятельности его разума.

Ключевые слова: проблемное обучение, творческое мышление, умственная деятельность, логическое мышление, контекстное обучение.

У статті розглянуто формування в учнів внутрішніх вимог у процесі виконання проблемно-творчих завдань і перехід на основі цього від теоретичних знань до прикладних. У зв'язку з важливим практичним значенням проблеми факти, події й інша інформація, вступаючи в суперечність з наявною в учнів інформацією, підвищує інтерес до її

вирішення, робить творче розуміння необхідністю. Вирішуючи проблемно-творчі завдання, серед фактів і подій учень відкриває нові досі йому невідомі форми спілкування. Іншими словами, він сам створює нове знання, і це вважається вершиною діяльності його розуму.

Ключові слова: проблемне навчання, творче мислення, розумова діяльність, логічне мислення, контекстне навчання.

The article deals with problem – solving issues the internal requirement for the solution of the problem on students and on this basis theoretical knowledge transformation into an applicable knowledge. The practical importance of the problem when is a huge, whereas that, facts, occasions, and other information are contradictory with which information in the students mind. The interest is increased solution of this issue and creative thinking become a necessity. The student identifies new connection forms between facts and occasions that are still unknown to him while solving problematic and creative issues. In fact, students are creating new knowledge by him. Thus, this is also considered the peak of his mental activity.

Key words: problematic, creative thinking, mental activity, logical cognitive, contextual learning.

УДК 378.22:004-026

Зульфугарова А.В.,

диссертант

Института проблем образования
при Министерстве образования
Азербайджанской Республики

Постановка проблемы в общем виде. В фантастическом рассказе «Мешок» американской писательницы Т. Маррисон описывается находка «мешка» в одном из астероидов. Используя эту находку, можно найти ответы на все логически правильные вопросы.

Рассказ вызывает большой интерес у учащихся и высоко ценится ими. Но в конце они делают такой вывод: если это будет реально, то люди получают больше вреда, чем пользы, потому что превратятся в потребителей знаний. Они не смогут решить даже малейшие проблемы и в итоге могут потерять способность думать.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В процессе обучения творческое мышление учащихся не может формироваться путем принятия знаний в готовом виде. Размышление реализуется в результате интенсивного умственного труда ученика [2]. Знание, приобретенное в результате самостоятельного, продуктивного и творческого мышления, откладывается надолго, одновременно являясь фундаментом для усвоения новых знаний [8].

Во всех случаях проблема решается путем размышления. Что такое размышление? Это – умственная работа, осуществленная путем анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения на

основе существующих у человека знаний. Она начинается размышлением; выдвигается идея, ведущая к решению проблемы, а потом теоретически определяются пути решения.

В процессе обучения творческое мышление учащегося реализуется в условиях его полной самостоятельности и независимости. В этом процессе роль преподавателя кажется незаметной, но в нужных ситуациях творческая деятельность учащегося им умело направляется [8]. Если же не будет обеспечено диалектическое единство обучения и воспитания, обучения и развития, то творческое мышление не будет реализовано. И даже если обучение ведется в одинаковых условиях, развитие умственной деятельности у учащихся не окажется на одинаковом уровне. Чтобы выяснить причину такой разницы, нужно учитывать внешнее и внутреннее состояние психического развития личности учащихся [4].

Целью статьи является определение возможностей проблемного обучения для развития творческого мышления учащихся. Для этого нами были изучены и обобщены некоторые идеи исследователей этой проблемы, а также личный опыт преподавания в школе.

Изложение основного материала. Внешнее состояние – это объяснение учителя, действие

учащихся в одинаковых условиях. Внутреннее состояние – это индивидуальная особенность каждого из учеников как субъекта, разнообразие ресурсов знаний для усвоения проблем и уровня развития образного и логического рассуждения.

Учитель должен обращать внимание на внутреннее состояние ученика и стараться использовать элементы умственной деятельности, такие, как наблюдение, анализ, синтез, логическое рассуждение и т. д. Учитывая эти важные компоненты, можно добиться не только приобретения знаний, но и формирования творческого мышления.

По С.Л. Рубинштейну, развитие мышления – это его прогресс с помощью научных знаний. В некоторых случаях учитель объясняет новый учебный материал на высоком уровне, на основе причинно-следственной связи, но не обеспечивает при этом активное участие учащихся. Знание механически передается от учителя к ученику, но ученик не участвует в процессе. Во избежание таких ситуаций нужно использовать проблемно-творческие задачи.

В процессе решений проблемно-творческих задач у ученика растет внутреннее стремление к увеличению знаний. Познается теоретическая основа изученного процесса, на этой основе решается проблема, и теоретическое знание превращается в практическое.

Можно привести такие примеры. В 9 классе на уроках химии изучается сера и ее соединения. После усвоения минимальных знаний по теме учащимся рекомендуется такая задача [3]. Для долгосрочного хранения собранного винограда используются пилюли, постепенно выпускающие из себя серный газ. Каков состав этой пилюли?

Эту задачу можно использовать в контекстном обучении. В этом случае ученик самостоятельно получает знания о сере и ее соединениях для решения проблемы.

Сначала учащиеся обсуждают необходимую информацию и приходят к такому выводу, что при нагревании калия гидросульфит (KHSO_3) превращается в дисульфит ($\text{K}_2\text{S}_2\text{O}_5$). Полученный дисульфит постепенно выпускает из себя серный газ. Во время решения этой задачи учащиеся познают практическое значение теоретических знаний и зависимость свойств веществ от их состава и структуры.

После формирования теоретических знаний о химических свойствах азотной кислоты выполняются проблемно-творческие задания [3].

Молодой химик бросил в жидкость X ключ с золотой цепочкой, с поверхности цепочки выделился газ коричневого цвета. Было обнаружено, что после реакции вес цепочки не изменился. Объясните суть процесса.

С первого взгляда задача кажется развлекательной, но для ее решения учащиеся должны

творчески использовать свои знания о химических свойствах азотной кислоты. Так как ключ был изготовлен из соответствующего материала, валентные электроны (в нашем примере из ключа) переходят в окислитель (азотную кислоту) и выделяются оксиды азота. Несмотря на то, что смесь газа отходит от поверхности золотой цепи, последняя не подвергается изменению. В реакции расходуется металл – материал ключа.

В случаях, когда факты, события и другая информация противоречат информации ученика, у него появляется больше интереса к решению проблемы, и творческое мышление превращается в необходимость.

На уроке биологии факты о функциях эритроцитов тоже противоречат информации ученика. Основу жизни в живых организмах составляет обмен веществ. Все клетки каждого организма нуждаются в продуктах питания и в кислороде, а кислород поступает в кровь через органы дыхания. Известно, что в организме человека имеется около 5 л крови. Она на 90% состоит из воды. В таком количестве воды может раствориться примерно 100 см³ кислорода. Но потребность в кислороде у человека больше в 100 раз. Как организм обеспечивается таким огромным количеством кислорода?

Проблема решается, когда мазок человеческой крови помещается под микроскоп. Все дело заключается в плоской форме эритроцитов: чем шире поверхность, тем больше количество растворенного кислорода. Венозная кровь взбалтывается в пробирке в контакте с воздухом, и ее превращение в артериальную кровь объясняется ученикам. С решением проблемы они получают новые сведения, а противоречия устраняются.

В процессе изучения периодической системы Д.И. Менделеева ставится такой вопрос: почему в некоторых местах таблицы элементы с относительно большой атомной массой размещены до элементов с меньшей массой? Причина возникшего противоречия объясняется при помощи сведений о структуре атома. Обобщение проводится на научном уровне: свойства химических элементов периодически зависят от нагрузки атомного ядра.

Итак, если практическое значение проблемы будет более научным, то у учащихся появится больше интереса к ее решению. Эта мысль находит свое обоснование в следующем примере.

В кабинете химии один из молодых химиков удобрил комнатные растения раствором нитрата бария. Стало известно, что жизнь растений в опасности. Как юные химики спасли их? Сначала они выяснили причину опасности для растений. Причина заключалась в ионах бария. Чтобы преодолеть его воздействие на растения, ученики использовали раствор сульфата калия, после

чего ионы бария превратились в нерастворимую форму сульфата бария и вдобавок растения получили нитрат калия как удобрение.

Решение учеником любой проблемы обучения происходит на основе накопленных им и творчески использованных знаний [5, с. 7]. При выполнении задания применение нового метода и его использование больше зависит от индивидуальных особенностей и творческих способностей ученика.

Показатель развития умственной деятельности учащегося – это выполнение новых задач с использованием накопленных знаний. Этот процесс у младших школьников происходит очень медленно. После ознакомления с соответствующими темами на обобщающих уроках используются задачи, требующие от учеников высокой творческой активности.

Начатое на уроках обсуждение проблемно-творческих задач продолжается на внеклассных занятиях. Для выполнения таких задач недостаточны знания, касающиеся только химии, биологии или географии, в целом эти знания должны быть применены творчески.

Так, при помощи следующих вопросов можно выйти за пределы урока и сделать урок более интересным.

1. Почему японцы долгожители?

2. В экваториальной Африке живут жирафы, рост которых не превышает роста человека. В чем причина?

3. Читаем отрывки из произведений французских писателей Виктора Гюго и Мишеля Монтен: «На кого направлена угроза?», «Разве вы не видите весы, которые стоят перед вами? На одной их чаше – ваша сила и могущество, а на другой – ваша ответственность!», «В природе нет ничего бесполезного». Необходимо пояснить мысли писателей и подготовить для них обзор.

Научные знания и развитие умственной деятельности очень тесно связаны друг с другом. Научные знания усваиваются на основе осознания. В свою очередь, осознание осуществляется на основе научных знаний. Исследователи считают, что отношение между осознанием и развитием умственной деятельности путем творческого мышления пока не исследованы на нужном уровне [6, с. 1].

Учебный материал, предложенный ученику, – это труд, подготовленный на основе многолетних опытов. Преимущество такого материала – в том,

что за короткое время можно приобрести большое количество знаний, а недостаток – в том, что в это время умственное развитие не обеспечивается на высоком уровне. Лабораторные занятия по химии и физике ясно доказывают эту мысль и способствуют устранению недостатков.

Так, для синтеза или изучения свойств химического вещества применяются два варианта. В первом варианте правила по выполнению опыта описываются в учебном пособии или в других источниках. Ученик выполняет несколько заданий, получает результаты, и за короткое время у него формируются знания и умения.

Во втором варианте ученик сам определяет реактивы для синтеза вещества и устанавливает оборудование. Во время этого процесса используются все этапы метода исследования, определяются прогнозы, уточняются все методы и средства для выполнения заданий. Осознание и развитие обеспечиваются на высоком уровне. Преимущества этого метода высоки, но трудно реализовать его на практике, потому что, во-первых, не все ученики готовы к этому процессу, а во-вторых, теряется много времени.

Выводы. В решении проблемно-творческих задач очень важно применение современных методов обучения. Только в их взаимосвязи обеспечивается самостоятельность ученика и его продуктивная умственная деятельность. Выполнение творческих задач и при этом развитие умственной деятельности – это продолжительный процесс, который реализуется и во время обучения, и в течение всей жизнедеятельности человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Алиев Б.Г. Педагогическая психология. Учебник. Баку: 2011, 256 с.
2. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М. 1959. 347 с.
3. Кузьменко Н.Е., Еремин В.В., Чуранов С.С. Сборник конкурсных задач по химии. М.: Экзамен, 2006, 576 с.
4. Педагогический поиск / Сост. И.М. Баженова. М.: Педагогика, 1988. 472 с.
5. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. Москва, 2000, 176 с.
6. Якиманская И.С. Педагогическая психология. М. 2008. 648 с.
7. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. Москва 2014. 224 с.
8. Якиманская И.С. Знания и мышление школьника. М.: «Знание». 1985. 80 с.

INDIVIDUAL ASPECTS IN PROFESSIONAL TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS: INNOVATIVE EXPERIENCE OF THE UK

INDIVIDUAL ASPECTS IN PROFESSIONAL TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS: INNOVATIVE EXPERIENCE OF THE UK

The article considers individual aspects in professional training of future language teachers based on innovative experience of the UK. The research findings by Ukrainian scholars on general aspects in professional training of language teachers at higher education institutions in the UK have been generalized. The development and conceptual framework of English studies at the universities in the UK have been justified. The important components of the Subject Benchmark Statement for English have been presented. The relevant recommendations for the national system of language teachers' professional training based on positive aspects of the UK experience have been outlined.

Key words: language teacher, professional training, Subject Benchmark Statement, standards, teaching placement, the UK experience.

У статті розглянуто окремі аспекти професійної підготовки майбутніх філологів на прикладі інноваційного досвіду Великої Британії. Узагальнено результати досліджень українських учених щодо загальних аспектів професійної підготовки філологів у закладах вищої освіти Великої Британії. Обґрунтовано процеси формування, розвитку та концептуальні засади англійських мовних студій в університетах Великої Британії. Охарактеризовано найбільш важливі компоненти освітнього стандарту для спеціальності «Англійська мова». Окреслено відповідні рекомендації щодо вдоско-

налення національної системи професійної підготовки філологів на основі інноваційного досвіду Великої Британії.

Ключові слова: філолог, професійна підготовка, освітній стандарт для спеціальності, вимоги, педагогічна практика, досвід Великої Британії.

В статье рассмотрены отдельные аспекты профессиональной подготовки будущих филологов на примере инновационного опыта Великобритании. Обобщены результаты исследований украинских ученых по общим аспектам профессиональной подготовки филологов в высших учебных заведениях Великобритании. Обоснованы процессы формирования, развития и концептуальные основы специальности «Английский язык» в университетах Великобритании. Охарактеризованы наиболее важные компоненты образовательного стандарта для специальности «Английский язык». Определены соответствующие рекомендации по совершенствованию национальной системы профессиональной подготовки филологов на основе инновационного опыта Великобритании.

Ключевые слова: филолог, профессиональная подготовка, образовательный стандарт для специальности, требования, педагогическая практика, опыт Великобритании.

UDC 378

Ikonnikova M.V.,
PhD in Philology,
Associate Professor
at the Department of Foreign Languages
Khmelnitskyi National University

Problem statement. The prominent trend in the development of modern society is the integration of education systems into a single European and global educational space. On the one hand, this results in the unification of national education standards, the diversification of educational models, and on the other hand, one can observe the efforts of each nation to preserve their historical educational traditions, enriching their innovative experience with that of other countries. Studying the experience in organizing professional training of language teachers in well-developed countries creates new opportunities for improving the system of continuing teacher education in Ukraine under the conditions of its adaptation to the requirements of the European educational space. Therefore, of significant scientific interest are advanced achievements of the countries, which demonstrate a high level of language teachers' professional training in accordance with global standards; promote historical traditions of education, which contributes to their leading role in science and education at the regional and global levels; enhance considerable experience in professional training of language teachers under the new sociocultural conditions.

So, this study will focus on individual aspects in professional training of language teachers in the UK in order to outline its positive aspects, which can be efficiently implemented into the national system of teacher training, in particular professional training of language teachers.

Overview of recent researches and publications. The problem of teacher training in the UK has been studied by many Ukrainian scholars. Thus, its different aspects are covered, namely, N. Aschenyuk (2005) has explored standardization of teacher training in England and Wales; V. Bazurina (2006) has justified professional training of foreign language teachers at higher education institutions in the UK; T. Harbuza (2015) has clarified professional training of future foreign language teachers in the system of distance learning at the universities in the UK; Yu. Kishenko (2000) has studied the process of developing teachers' professional mastery in the system of teacher education in England and Wales; O. Komochkova (2018) has characterized professional training of linguists at the universities in the UK; O. Palckha (2016) has specified the organization of future language teachers' independent learning in the UK; A. Sokolova (2007) has investigated professional

training of teachers in the system of teacher education in England and Scotland; I. Zadorozhna (2002) has revealed the peculiarities of English language teachers' methodical training in the UK et al.

Unrevealed aspects of the problem under study. Despite the abundance of researches on the problem under study in general, they still cannot reveal all the aspects of it, in particular in professional training of future language teachers in the UK. One should also take into account the time range of the conducted explorations, since many of them took place a decade ago. We do not assume to exhaust all the aspects of the problem in the current study. Nevertheless, we will attempt to disclose individual and important aspects in professional training of future language teachers, in particular English language teachers, in the UK based on the requirements of the prominent legal documents, in particular Subject Benchmark Statements designed by the Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).

So, **the research aims** to analyze individual aspects in professional training of language teachers in the UK experience and outline positive aspects that can be efficiently implemented into professional training of language teachers in Ukraine.

Results. V. Bazurina indicates that the European integration processes have significantly influenced the process of teacher training in the UK. The scholar states that the process of reforming school education has resulted in improving the content, forms and methods of foreign language teachers' professional training [2].

As evidenced by the analytical materials on foreign experience of teachers' professional training (2017), in the UK in the early 21st century, the law-making process has focused on increasing social status, improving working conditions of teachers and modernizing teacher training, as reflected in the Government's Green Book "Teachers: Meeting the Challenge of Change" (1998); "Learning and Teaching: a Strategy for Professional Development" (2001); "The National Agreement on Pay and Conditions of Service" (2001); The Schools White Paper: Higher Standards, Better Schools for All (2006), "Your Child, Your Schools, Our Future: Building a 21st Century Schools System" (2009), "The Importance of Teaching: the Schools White Paper (2010), etc. These documents include the provisions on "improving the quality of teaching and learning by establishing the reliable criteria for evaluating professional activities and professional development of teachers", "increasing the status of various categories of teachers to the highest level of public recognition in order to ensure the most favourable conditions for meeting the main objective – to reveal powerful potential of each child", "identifying new ways of teachers' professional and personal development", "encouraging each teacher, each school to work with lawmakers on the education

transformation, the creative energy liberation, professional talent development", etc. [1, p. 12].

It must be noted that the QAA in the UK has developed Subject Benchmark Statements, which are part of the UK Quality Code for Higher Education and include the expectations that higher education institutions are required to meet. The Subject Benchmark Statement for English was initially published in 2000, then reviewed and revised in 2007. The third edition was issued in February 2015.

Interestingly, the study of English Language, like the study of English Literature, has developed only relatively recently at university level in the UK. Until the very end of the 19th century, there was no such subject as "English" in universities, and students who wanted to study the language and literature of a culture took "Classics" – the language and literature of Ancient Greece and Rome, civilizations that were much admired and imitated throughout the Western world. Early attitudes to what was deemed "respectable" within the area of English study can be seen in a pamphlet produced in 1887 by Henry Nettleships, an Oxford University Professor of Classics. This pamphlet, entitled "The Study of Modern European Languages and Literatures at the University of Oxford", rejected the study of English Literature as in any way comparable to classics, but saw philology – the study of the history of language – as just about acceptable. However, philology, as conceived then, was not about the real language of contemporary English speakers or about any aspects of social history (such as language for new inventions or new experiences). It was described as a "science", looking at the history of specific language features [6; 7; 8; 9]. The term "philology" is rather rarely used in modern British scientific discourse, since nowadays it mostly relates to the study of ancient and medieval texts. Instead, in the UK, the term "language studies" is used, that implies studying language and literature combined [4, p. 36].

English as a core academic subject involves studying the structure, history and usage of English, critical analysis of literature written in English, creative writing, past and present cultures, etc. English literature, *English language* and creative writing studied separately or combined are the main three areas of the subject. English language implies studying spoken, written and multimodal communication, their historical development, distinctive levels of analysis (e. g. phonology, grammar, vocabulary). *English literature* includes interpreting and analyzing literary texts, as well as studying history and theory of literature. *Creative writing* involves practical writing, studying literary and cultural contexts of writing, exploring the relationships writing can generate between writer, publisher, text and audience.

According to the Subject Benchmark Statement for English, the English degree aims to: 1) enhance enthusiasm for the subject and appreciation of its past

and continuing social, cultural, political and economic importance; 2) provide an intellectually stimulating experience of learning and studying; 3) promote the understanding of verbal creativity and aesthetic features of literary and non-literary texts; 4) help students to recognize and utilize the expressive resources of language; 5) encourage students to reflect critically upon the acts of reading and writing and on the history of textual production and reception; 6) foster wide and varied reading through a broad and diverse curriculum; 7) provide a basis for further study in English or related subjects and for the teaching of English at all levels; 8) develop a range of subject-specific and generic skills of value in graduate employment, including high-order critical, analytic and research skills and advanced competence in oral and written communication [10].

Professional training of English language teachers is mainly conducted at universities. However, more than 50% of their study time future specialists spend in the schools with which partnership agreements have been concluded. The leading ways of English language teachers' professional training are: 1) three or four years of study at a college within the Bachelor of Education degree; 2) a one-year university-based training programme (PGCE) based on a three-year university-based baccalaureate (e. g. a bachelor's degree in natural sciences, etc.); 3) a school-based teacher education consortium, which implies that professional training of English language teachers (theoretical, practical) should be conducted at school (lecturers attend schools and conduct their courses); 4) a fast-track graduate entry, which functions as an alternative programme, enabling university graduates who wish to work as English language teachers to undergo practical training at schools and obtain a teacher qualification; 5) flexible postgraduate courses, which take into account the individual needs of every student. Importantly, all future English language teachers must undergo teaching placement [1].

As a result, English programs are characterized by different variations. Indeed, some programs combine English literature, language and creative writing, whereas others may focus on only one or two of these fields. The knowledge and practices of other subjects can be incorporated into the intellectual range and diversity of approaches to English programs. In addition, English is often studied as part of joint honours or combined degree programs.

It must be noted that English programs in the UK meet the challenges of integration and globalization processes, since future English language teachers have the opportunity to study all types and varieties of English (national, regional, social, historical and contemporary forms). Also they learn how to characterize and justify the structure, functions and these varieties, as well as reveal the influence of historical,

social, geographical, cultural, political, stylistic and other contextual factors. It is required that future English language teachers master the core sub-areas of the subject, namely, phonetics, semantics, sociolinguistics, dialectology, as well as descriptive, critical, theoretical, corpus-based, forensic or cognitive approaches to exploring the language. In addition, future specialists learn to analyze qualitatively and quantitatively a wide range of texts (from everyday casual spoken communication to highly stylized formal and/or literary written discourse).

O. Palekha states that the main tasks of independent extracurricular activities at higher education institutions in the UK are aimed at achieving an appropriate level of competency in foreign language communication; mastering general and special knowledge, skills and abilities; teaching students how to organize and effectively plan independent learning; enhancing autonomy, flexibility and adaptability of students' thinking, motivation towards independent learning, adequate self-reflection on independent learning; training future language teachers to engage in effective lifelong learning upon graduation [5, pp. 55–56].

T. Harbuza indicates that the model of future foreign language teachers' professional training in the system of distance learning in the UK contains the following structural and functional components: external and internal sociopedagogical conditions for developing distance learning that affect other components of the model – *the target component* (social demand, goals), *the content component* (legal, educational, methodological and technological support, evaluation/assessment), *the pedagogical organization component* (the credit and module system for obtaining a degree, the structure of foreign language teachers' professional training at the International Teacher and Training Center (ITTC), the ways of obtaining the Postgraduate Certificate in Education (PGCE), different forms of the education process organization) and *the results component*. They are interconnected and create a unified model aimed at developing professional competency of future foreign language teachers [3, p. 144].

As evidenced by the Subject Benchmark Statement for English, future English language teachers should acquire *subject knowledge, skills specific to English, generic and graduate skills*. Within this study, we will focus on the most relevant aspects. Thus, *subject knowledge* involves the following: 1) literature and/or language from different periods; 2) the breadth of literatures in English; 3) regional and global varieties of the English language; 4) the history, structure, levels and discourse functions of the English language; 5) how culture, language, technology, and economics affect how, where and by whom texts are produced and received; 6) critical, theoretical, linguistic and stylistic concepts and terminology, etc. [10].

Skills specific to English encompass the following abilities of English language teachers: 1) the ability to read closely and critically; 2) the ability to analyze texts and discourses and respond to the affective power of language, using appropriate approaches and terminology; 3) the ability to develop independent and imaginative interpretations of literary, critical, linguistic or creative material; 4) the ability to write clearly, accurately and effectively, etc. [10].

Generic and graduate skills imply that English graduates are effective researchers, good communicators, active learners and should be able to: 1) respond creatively and imaginatively to research tasks; 2) initiate projects of their own; 3) test, interpret and analyze information and evidence independently and critically, producing from that analysis cogent arguments and decisive judgements; 4) plan, organize and report to deadline; 5) develop working relationships with others in teams, especially through constructive dialogue; 6) be sensitive to cultural contexts when working with others; 7) adapt to different demands and tasks; 8) evaluate and reflect on their own practices and assumptions; 9) initiate and take responsibility for their own work [10].

It must be noted that the Subject Benchmark Statement for English also contains *benchmark standards*, which include *threshold standard* (the minimum requirement, which the graduates of a bachelor's degree with honours should obtain), *typical standard* (the level of attainment, which the typical student should obtain) and *excellent standard*. Thus, we will consider only their main relevant requirements.

According to *threshold standard*, English language teachers who have obtained a bachelor's degree with honours should demonstrate 1) knowledge of the subject as defined by the breadth of the curriculum; 2) understanding of how critical, analytical and creative approaches produce knowledge; 3) effective communication skills; 4) the ability to conduct independent research and organize relevant information to formulate an appropriate written argument or response [10].

According to *typical standard*, English language teachers should be able to: 1) demonstrate a wide knowledge of the subject as defined in the curriculum; 2) deploy a conceptual grasp of its central concerns; 3) interpret and articulate ideas and values as represented in the subject of English; 4) exhibit an effective command of written English together with a wide-ranging and accurate vocabulary; 5) display confident textual analysis and fluent critical argument, attending to language, structure and form and the role of the reader in the process of communication and interpretation; 6) use independent and self-reflective critical judgement; 7) conduct independent research through self-formulated questions and tasks and organize relevant information to establish an appropriate written argument or response and achieve scholarly standards of presentation [10].

In reference to *excellent standard*, English language teachers should be able to: 1) demonstrate a higher level of knowledge, skills and abilities defined by the curriculum; 2) show evidence of extensive independent reading, originality of thought and expression, and in-depth understanding. In addition, excellent standard displays the specialists' wide-ranging knowledge of the subject and their ability to apply it effectively, demonstrating exceptional critical insight, analytic rigour and creativity [10].

The knowledge of graduates from teacher education institutions in the UK is also determined by a system of requirements, namely, understanding the goals of teaching and learning in accordance with age characteristics of pupils; applying relevant teaching methods taking into account the intellectual potential of pupils; discovering both gifted and average pupils; preparing for the national testing.

Based on the Subject Benchmark Statement for English, it has been found that teaching and learning methods can be drawn from among the following: lectures, seminars, workshops, tutorials, personal supervision, structured online activity, sessions outside the classroom (e. g. performances, field trips), collaborative and independent study, extensive written analysis, direct instruction, active questioning and debate with peers and tutors, peer critique and feedback, models of relevant skills in action. Among assessment techniques the most common are essays, examinations (including unseen, pre-released and "take-away" examinations), independent research projects and dissertation requiring scholarly and empirical research, oral and interactive activity (formal presentations, seminar performance, online discussion, dramatic performance), external placement, work-based learning reports, tasks aimed at developing specific skills (digital literacies, biographical exercises, editing tasks), portfolios of creative and critical writing (fiction, drama, poetry, reflective journals, essay plans, annotated bibliographies, critical reviews, electronic materials (websites, blogs)) [10].

Teaching placement (25% of total study time) is an obligatory element of teacher education in the UK. The British system of teacher training is characterized by two forms of school-based practice, namely, *traditional* (long-term college-based practical training) and *serial* (short-term university-based practical training, which can last half a day, a day, a week). Teaching placement includes attending a school in order to study the peculiarities of the education process, considering and analyzing demonstrative lessons, micro-teaching, self-study activities, etc. During teaching placement, future English language teachers focus on mastering the methods of planning, organizing and managing the education process, as well as self-realization techniques. Teaching placement enhances their readiness to acquire advanced teaching experience [1, pp. 17–18].

Conclusions. So, the study on individual aspects in professional training of language teachers in the UK has allowed drawing relevant conclusions. First of all, despite the abundance of relevant scientific findings on the problem under study in general, it is still imperative to consider its particular aspects, which was the aim of our research. It has been found that the UK's government regularly updates legal framework so that teacher training, in particular professional training of language teachers, may meet the requirements of the present, the challenges of globalization and integration processes, the demands of the modern labor market. It has been specified that the conceptual framework of English studies has been formulated and developed rather recently. Still, the British community has managed to promote English studies to a global and prominent level and make them interesting for applicants. It has been stated that the QAA has developed Subject Benchmark Statement for English, which includes learning outcomes future English language teachers must reach. It has been specified that English as a core academic subject involves studying English literature, English language and creative writing. It has been clarified that this Benchmark Statement provides for subject knowledge, skills specific to English, generic and graduate skills which future English language teachers should acquire during professional training. Importantly, the document outlines benchmark standards, which include threshold standard, typical standard and excellent standard.

Based on the mentioned above, we can confidently conclude that innovative experience of the UK's education system consists in profound elaboration of future specialists' professional competency, since the level-based system of benchmark standards allows them to master the knowledge and skills appropriate for their level, individual needs and personal professional and scientific interests. Simultaneously, they are encouraged and motivated to strive for professional excellence that is also a factor in enhancing their professional qualification. In addition, providing English language students with the opportunity to choose the mode of teaching placement, which is mostly appropriate to them, is rather innovative.

Therefore, the recommendations for enhancing professional training of language teachers in Ukraine are the following: 1) widening the conceptual framework of foreign language studies (English, French, German, Italian, etc.) taking into account the scope of these subjects approved by the European com-

munity, as well as preserving the national traditions, which turned out to be the most effective; 2) elaborating legal framework for professional training of language teachers in Ukraine taking into account the requirements of the modern labour market and allowing future specialists to reach the level of qualification, which is most appropriate to their capability, interests and needs; 3) promoting the establishment of agreements between higher education institutions and schools so that future language teachers may acquire relevant professional teaching experience, efficiently engage in independent learning and lifelong learning, as well as ensuring the relevance of practical teaching experience.

Rather perspective we consider further studies on practical aspects in professional training of language teachers in the UK on the example of higher education institutions, which provide such a kind of training.

REFERENCES:

1. Авшенюк Н., Дяченко Л., Котун К., Марусинець М., Огієнко О., Сулима О., Постригач Н. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
2. Базуріна В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії: автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Житомир, 2006. 20 с.
3. Гарбуза Т. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2015. 236 с.
4. Комочкова О. Професійна підготовка фахівців з лінгвістики в університетах Великої Британії: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Хмельницький, 2018. 317 с.
5. Палеха О. Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2016. 261 с.
6. Eaglestone R. Doing English: a Guide for Literature Students. London and New York: Psychology Press, 2002. 159 p.
7. Goddard A. Doing English Language: a Guide for Students. London: Routledge, 2012. 158 p.
8. Lawrie A. The Beginning of University English: Extramural Study, 1885–1910. London: Springer, 2014. 190 p.
9. Martin Ph. W. English: the Condition of the Subject. London: Palgrave Macmillan, 2006. 232 p.
10. Quality Assurance Agency. Subject Benchmark Statement. English (February 2015). URL: http://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/sbs-english-15.pdf?sfvrsn=4f9df781_8.

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВИТИ ВЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ НА ОСНОВІ РОБІТ БІЛОРУСЬКИХ ЕКСПЕРТІВ

THE ELUCIDATION OF THE PROBLEM OF NON-FORMAL EDUCATION OF THE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF BELARUS ON THE BASIS OF WORKS OF BELARUSIAN EXPERTS

У статті розглядається сектор неформальної освіти вчителів у Республіці Білорусь через призму поглядів білоруських дослідників – педагогів-теоретиків і андрагогів-практиків. Характеризуються їхні думки щодо значущості цього сектора навчального процесу, його специфічних рис і методів реалізації в білоруських умовах. Аналізуються найпоширеніші тенденції розвитку процесів підвищення кваліфікації вчителів, які безпосередньо впливають на потенціал білоруського суспільства.

Ключові слова: учитель, підвищення кваліфікації, Республіка Білорусь, громадянська освіта, організації третього сектора, неформальна освіта.

В статье рассматривается сектор неформального образования учителей в Республике Беларусь через призму взглядов белорусских исследователей – педагогов-теоретиков и андрагогов-практиков. Характеризуются их мнения относительно значимости этого сектора учебного процесса, его специфических черт и методов реализации в белорусских условиях. Анали-

зируются распространенные тенденции развития процессов повышения квалификации учителей, которые непосредственно влияют на потенциал белорусского общества.

Ключевые слова: повышение квалификации, Республика Беларусь, учитель, гражданское образование, организации третьего сектора, неформальное образование.

The article deals with representation of the sector of non-formal education of teachers in the Republic of Belarus through the prism of the views of Belarusian researchers – theoretic-pedagogs and practitioners-andragogues. Their thoughts about the significance of this sector of the educational process, its specific features and methods of realization in the Belarusian conditions are described. The most common tendencies in the development of teacher training processes that directly influence the potential of the Belarusian society are analyzed.

Key words: qualification improvement, Republic of Belarus, teacher, civil education, third sector organizations, informal education.

УДК 374.7+37.013+37.03+37.08

Ісаєва О.А.,
спеціаліст
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні питання освіти набувають усе більшого значення для темпів розвитку людського суспільства. Їхньої інтенсифікації неможливо досягти лише на основі традиційних освітніх інституцій і методик. Масштаби й інтенсивність інновацій і нововведень, які радикально змінюють обличчя цивілізації, вимагають постійного оновлення знань і навичок у рамках процесу навчання впродовж життя. При цьому надзвичайного значення набувають неформальні підходи до освітнього процесу, які застосовуються до різних категорій осіб, зокрема й учителів. Учительська освіта та підвищення кваліфікації актуалізуються завдяки місцю, яке ця соціальна група займає в суспільстві. Учителі відповідають за підготовку широких верств населення до актуальних викликів життя, ретранслюючи наукові знання та забезпечуючи професійне зростання трудових та інтелектуальних ресурсів держави. Отже, саме вони повинні відповідати високим стандартам власної професії, що можна забезпечити лише безперервним процесом підвищення кваліфікації.

У цьому контексті набуває актуальності вивчення досвіду різних країн у сфері неформальної додаткової освіти вчительського персоналу. Для української педагогічної науки особливо корисним видається аналіз білоруського кейсу. З одного боку, у Республіці Білорусь відповідна

сфера за роки незалежності розвивалася інтенсивними темпами, демонструючи гарний приклад для інших країн. З іншого боку, схожість геополітичних позицій та історичного процесу розвитку України та Білорусі дозволяє розглядати білоруський досвід як такий, що може бути застосований на практиці у вдосконаленні вітчизняної освітньої сфери. При цьому слід пам'ятати, що найповнішу інформацію із цього питання може дати лише аналіз робіт власне білоруських дослідників, оскільки саме вони мають повне бачення картини та зсередини можуть охарактеризувати процеси розвитку неформальної освіти вчителів. Це визначає актуальність запропонованої теми дослідження, яке є першою в історії української педагогічної науки спробою комплексного вивчення робіт експертів із Республіки Білорусь (учителів, педагогів і громадських діячів) із відповідного питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реалізації практики неформальної освіти привертають увагу все більшої кількості науковців. Специфіка статті, сформована географічними межами проведеного дослідження (концентрацією уваги на вивченні білоруського досвіду в цій сфері), вимагає приділити особливу увагу напрацюванням білоруських експертів. Серед найвідоміших фахівців відповідної наукової школи слід згадати Г. Веремейчик, С. Лабоду, Д. Карпієвича. Серед менш відомих експертів, які

тією чи іншою мірою торкалися цього питання, слід згадати О. Карпівич і В. Чернова, які досліджували стратегії та форми громадянської освіти; В. Вяличка, який розглядав проблему включення організацій третього сектора в педагогічні процеси; М. Запрудські, який аналізував поширення інструментарію додаткової освіти в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Футурологічні прогнози щодо значення цих процесів та їхнього перспективного впливу на білоруське суспільство можна знайти в роботах В. Дронової, О. Сивогракова, П. Лапо, Т. Пташник, Д. Губаревича, О. Клімашина. Окремі практики неформальної освіти педагогів презентує в своїй статті О. Луговцева.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних умовах проблематика неформальної освіти дорослих набуває все більшого значення та стає темою для широкого кола наукових досліджень. Проте зазвичай вони стосуються загальних понять, а не конкретних аспектів досліджуваного питання. Ще менше робіт присвячені специфіці застосування відповідного інструментарію в певних країнах щодо конкретної цільової аудиторії (у цьому разі – щодо білоруських учителів і педагогів). Історіографічний аналіз підходів різних наукових шкіл до проблеми практично відсутній, що ще більше актуалізує тему статті, яка дозволяє ознайомитися з поглядами білоруських науковців на теоретичні та практичні аспекти реалізації підвищення кваліфікації вчителів і педагогів із застосуванням неформальних підходів і методів.

Мета статті полягає в комплексному висвітленні підходів білоруських експертних кіл до проблематики неформальної освіти вчителів. У цьому контексті розглядається їхнє ставлення до цієї сфери педагогічної діяльності, оцінка з їхнього боку актуальності зазначеного сектора, характеристика, надана реалізованим у країні ініціативам, і висновки, зроблені дослідниками щодо перспектив їхнього вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Беззаперечним фактом є те, що в сучасних умовах значення підвищення кваліфікації педагогів і вчителів підкреслюється актуальним рівнем розвитку людства. Це стосується не лише провідних держав світу, які перейшли до постіндустріальної стадії своєї історії. Така тенденція є загальною для всієї міжнародної системи. У цьому контексті Республіка Білорусь не є виключенням і являє собою перспективний кейс для вивчення ситуації в цій сфері на пострадянському просторі.

Аргументуючи важливість відповідної сфери, експерт Інституту соціології НАН Білорусі О. Клімашин указував на дві тенденції еволюції цивілізації, які, на його думку, актуалізують важливість безперервного процесу освіти в сучасних умовах, а отже, ставлять нові виклики перед педагогічними

працівниками. Вони стосуються насамперед економічної сфери господарської діяльності. По-перше, ідеться про розвиток ринку аутсорсингових послуг (особливо помітний в юридичній і бухгалтерській справі). У результаті один експерт у своїй сфері може забезпечувати роботу кількох підприємств, що призводить до скорочення вакансій. По-друге, сучасні досягнення медицини продовжують термін життя простої людини, що також веде до перенасичення ринку праці трудовими ресурсами. Результатом стає зростання рівня безробіття, боротися з яким можна або за допомогою підвищення кваліфікації працівників, або ж за рахунок їхньої пере-кваліфікації. Обидва методи вирішення проблеми вимагають відповідної уваги з боку педагогічної сфери в рамках програм освіти протягом життя. При цьому інформатизація суспільства вимагає широкої та повної інтеграції освіти з наукою, тобто створення освітньої системи, яка буде не просто ретранслювати наявну інформацію та досвід, але й навчати виробництву нових продуктів. О. Клімашин стверджує, що створення такої системи сьогодні неможливе через те, що всі педагогічні кадри готуються за старою системою, не маючи в своєму арсеналі програм інноваційної освіти та розуміння методів творчо-наукового навчання. На його думку, головне питання полягає в тому, хто зможе стати родоначальником нової інституціоналізованої системи підготовки кадрів. Таку роль може виконувати педагог. Проте він повинен мати особливі якості та знання, зокрема орієнтуватися в широких обсягах інформації, накопиченої людством у процесі історичного розвитку, і при цьому мати інтелектуальний потенціал для трансформації цього досвіду в нові знання, паралельно вмюючи через функцію виховання прищеплювати учням прагнення до творення [5, с. 37].

Викладачі в якості окремої соціальної групи мають надзвичайно важливе значення в білоруському суспільстві. Білоруський політолог В. Чернов наводить низку характеристик, які підкреслюють їхню роль у процесі розвитку держави та її потенціалу. По-перше, учителі середніх шкіл і вузівські викладачі є найбільш масовою й професійно підготовленою мультиплікаційною групою, яка має функціональний вихід на широку молодіжну аудиторію. Учителі соціальних і гуманітарних дисциплін здійснюють серйозний вплив на формування політичної свідомості нових поколінь. Вони роблять серйозний внесок у соціалізацію молоді, яка вступає в суспільне життя й у майбутньому сформує новий вигляд білоруського суспільства [7, с. 9]. По-друге, учителі, об'єднані в освітні ініціативи, можуть зіграти важливу роль у поширенні демократичних цінностей серед молоді та зорієнтувати цю роботу на адресні групи дорослого населення (на батьків учнів, робітників, підприємців, активістів громадських організацій і політичних партій,

представників місцевої влади тощо). По-третє, базова педагогічна підготовка вчителів, ангажованих освітніми неурядовими організаціями, дозволяє значно зміцнити кадровий персонал, у роботі якого спостерігається часом більше ентузіазму, ніж професіоналізму. По-четверте, учительські ініціативи мають потенціал до інтеграції власних освітніх програм в інші види громадської діяльності (надання соціальних послуг, захист навколишнього середовища, відродження культури, підтримка малого й середнього бізнесу, організація дозвілля тощо). По-п'яте, знання, авторитет і життєвий досвід учителя можуть стати важливим фактором у зміцненні відносин між сектором неурядових організацій і суспільством, яке є цільовою аудиторією надання ним різноманітних послуг. Це дозволяє за допомогою вчительських кадрів здійснювати різноманітні навчальні програми для батьків школярів, спрямовані також на підвищення рівня їхньої громадянської свідомості та компетенцій. По-шосте, соціально активні вчителі можуть стати своєрідними агентами впливу громадського сектора на політику державних установ освіти, що може допомогти зробити їх більш відкритими для співпраці та гнучкими в процесі прийняття рішень. По-сьоме, самоорганізовані в різні ініціативи вчителі можуть за певних умов стати важливим інструментом мобілізації населення до різного роду громадських і політичних кампаній (вибори, збори підписів, соціальні акції тощо) [8, с. 19]. Наведені характеристики вчительської спільноти підкреслюють її значення та вказують на необхідність підтримки високого рівня професійної компетенції вчительськими кадрами. Це має бути забезпечено в рамках безперервного процесу підвищення кваліфікації. При цьому він має реалізовуватися не лише у вигляді формальних офіційних заходів, здійснених відповідними структурами державної системи освіти, але й через застосування інструментарію неформальної освіти.

Аналіз ситуації в Республіці Білорусь свідчить про те, що в сучасних умовах тенденції «проникнення» в систему післядипломної освіти вчителів, методистів і керівників навчальних закладів неформальних методик уже проявляють себе. У країні вже давно працюють ресурсні центри, які надають людям актуальну інформацію та консультації. Останнім часом такі центри стають звичним атрибутом освітньої системи м. Мінська, де вони функціонують на базі багатьох загальноосвітніх установ і здійснюють свій внесок у підвищення кваліфікації педагогів. Паралельно на реалізацію освітніх проектів загальноосвітні установи отримують грантову допомогу від спонсорів. Усе ширше застосовуються активні методи навчання дорослих (авторські курси та тренінги). У той же час М. Запрудський підкреслює наявність інших можливостей для ретрансляції в установи системи

підвищення кваліфікації досвіду неформальної освіти. На думку вченого, вони стосуються деяких аспектів навчального процесу та набувають у його роботі вигляду списку рекомендацій [3, с. 22–23].

Змістовний аспект:

– курси підвищення кваліфікації не повинні замикатися на вузькопрофесійних проблемах, натомість вони повинні бути змістовно пов'язані з більш широким контекстом (соціальними проблемами, які актуальні для Європи, країни, місцевих громад, самих учителів);

– велике значення повинен мати компетентісний підхід, який формує суб'єктів власної творчої діяльності;

– на курсах у вчителя повинна бути можливість оволодіти елементами будь-якого ремесла. Це тим більш актуально у зв'язку з великим значенням шкільних профорієнтаційних факультативних занять;

– важливо більш швидко та гнучко змінювати зміст навчання у зв'язку з актуальними трансформаціями й проблемами в соціумі.

Технологічний аспект:

– необхідно ширше застосовувати активні методи навчання, які дозволяють кожному учаснику курсів осмислити свою місію, професійну діяльність і соціальну роль, навчатися критичного мислення, бачити протиріччя, приймати рішення, визначати нові норми діяльності, проектувати більш ефективні моделі освітнього процесу, здійснювати зворотний зв'язок;

– слід здійснювати цикл навчання на підставі власного досвіду слухачів, що стосується практичної діяльності;

– необхідно оснащувати навчальні заняття не лише наочними, але й «діяльними» засобами навчання;

– педагогічна позиція викладача повинна бути такою: він має виступати «дизайнером» освітнього середовища, керуватися демократичними принципами в роботі з навчальною групою, реалізувати модель багатовекторної комунікації, будувати процес на принципах співпраці, заохочувати активність слухачів, спиратися на їхній суб'єктний досвід, здійснювати зворотний зв'язок.

Організаційний аспект:

– необхідно інформувати потенційну цільову аудиторію про курси, які плануються в рамках процесів підвищення кваліфікації педагогів і вчителів;

– слід наближати навчання до споживачів освітніх послуг;

– необхідно формувати групи слухачів на підставі їхнього самовизначення та навчання;

– варто готувати тренерів і менторів, які згодом зможуть самостійно передавати набутий досвід і знання зацікавленим колегам;

– слід поєднувати навчання з активним відпочинком слухачів.

Експерти погоджуються, що задля підвищення компетентності вчителів у педагогічній сфері необхідна послідовна спеціальна робота з підвищення кваліфікації педагогів. Білоруська дослідниця О. Карпієвич (представник громадської організації «Освітній центр «ПОСТ») підкреслює, що в цьому секторі значну роль відіграють не лише методичні посібники й інші друковані матеріали, але й сучасні курси, семінари, конференції, які активно організуються різними недержавними організаціями [4, с. 42]. Вони дозволяють не лише знайомитися з наявними новаторськими ідеями на теоретичному рівні, але й знаходити конкретні напрацювання, які можуть бути на практиці застосовані педагогом і вчителем під час організації освітнього процесу.

Торкаючись сфери професійних компетенцій, у яких білоруські вчителі потребують постійного оновлення знань, уже згаданий вище політолог В. Чернов указує на необхідність отримання додаткових професійних знань з основ політології, демократії, економіки, соціології та нових методів навчання цивільним дисциплінам. Ці завдання можна вирішувати за допомогою проведення спеціальних семінарів, присвячених новим методикам викладання суспільних знань і основам організаційного та фінансового менеджменту. Учительські ініціативи потребують залучення нових людей і розширення географії діяльності. Тому крім спеціальних семінарів необхідним є проведення більш тривалих заходів для неангажованих педагогів, які отримують таким чином систематизовані знання з базового курсу громадянської освіти. Крім того, досвід роботи з відповідною цільовою групою показав, що білоруські вчителі соціально-гуманітарних дисциплін відчують гостру потребу в сучасній навчально-методичній літературі з громадянської освіти. Спеціальних підручників із відповідної тематики, які б системно викладали основні теми суспільствознавства й пропонували сценарії проведення практичних занять за допомогою інтерактивних методів, у Білорусі практично немає. Наявні видання мають вузькопрофільний характер, відрізняються фрагментарністю представленої тематики й традиційним способом подання матеріалу. Таким чином, є гостра необхідність розроблення цілісного посібника для вчителів із громадянської освіти, який включав би в себе як навчальні тексти з усього спектра цієї проблематики, так і методи проведення практичних занять [8, с. 20].

Говорячи про методики підвищення вчительської кваліфікації, В. Чернов акцентує увагу на такій формі вдосконалення педагогічної майстерності, як регіональні вчительські ініціативи. Вони зазвичай набувають форми незареєстрованих об'єднань викладачів історії та суспільствознавства середніх шкіл і коледжів, а також представників соціально-гуманітарного сектора вищої освіти (відзначимо, що В. Чернов також відносить їх до

категорії вчителів). Рівень самоорганізованості та спрямованості діяльності таких ініціатив дуже різниться залежно від того, у якому регіоні вони реалізуються. Винятком є Білоруська асоціація клубів ЮНЕСКО, яка має у своєму складі понад 50 установ і діє рівномірно по всій території держави [8, с. 17]. Моніторинг діяльності різнобічних навчальних ініціатив показує, що основні центри їхньої активності у сфері громадянської освіти сконцентровані у Вітебській і Брестській областях. Сьогодні вона в основному діє у двох напрямках. По-перше, йдеться про роботу зі шкільною аудиторією, яка, як правило, пов'язана з виконанням навчально-просвітницьких програм у формі шкільних факультативів, кружків, клубів. Другим напрямком стає самозабезпечення, самовдосконалення та самоосвіта власне вчителів, що реалізується за рахунок обміну досвідом, професійною інформацією й останніми новинами щодо конкретної сфери викладацького інтересу. Так, В. Чернов у цьому контексті відзначає Вітебську краєзнавчу організацію вчителів «Спадчына» («Спадщина»), яка проводить семінари для старшокласників і вчителів на тему історії Вітебського регіону. Досить плідно діє методична секція вчителів-істориків Жовтневого району м. Вітебська, яка займається питаннями громадянської освіти викладачів всевітньої історії й історії Білорусі, вивченням методів інтерактивного навчання. Задля виконання покладених на неї завдань секція організовує семінари, на які запрошуються зовнішні спеціалісти. У м. Барань було створено вчительський клуб «Клякса», до складу якого входять учителі історії та суспільствознавства з різних шкіл. Його діяльність спрямована на вдосконалення вивчення методів активного навчання [8, с. 18]. Громадянсько-виховний аспект в освітній діяльності клубів стосовно викладачів виділений недостатньо чітко: як правило, він стосується таких напрямів їхньої статутної діяльності, як захист прав людини, забезпечення самоуправління, збереження білоруського історичного надбання, курси лідерства та конфліктології, вивчення діяльності ООН і ЮНЕСКО. Серед установ, які більш-менш систематично працюють з учителями у сфері громадянської освіти, Чернов відзначає мінські громадські об'єднання (Центр «Супольнасць», «Освітній центр «ПОСТ», Фонд «Відкрите суспільство», Інформаційно-аналітичний центр при міжнародній громадській організації «Бацькаўшчына», Гродненське обласне громадське об'єднання молодих учених «ВИТ», Соціально-педагогічне громадське об'єднання «Чазенія») [8, с. 19].

Велику роль у практичній реалізації неформальної освіти вчительських кадрів білоруські експерти надають проектній діяльності, яка реалізується місцевими організаціями – представниками третього сектора у співпраці із закордонними

партнерами та донорами. Серед прикладів подібних ініціатив можна навести проект «Розвиток громадянського суспільства в Білорусі», у рамках якого було проведено п'ять десятиденних семінарів, учасниками яких стали 70 учителів соціальних і гуманітарних дисциплін із різних регіонів Республіки Білорусь. Проект був спрямований на посилення вчительських ініціатив і розповсюдження громадянських компетенцій на ширшу аудиторію. Він продемонстрував поглиблений інтерес учителів до сфер політології, права, економіки, соціології та гендерних студій. У його рамках були також проведені додаткові мультиплікаційні семінари, учасниками яких стали 250 викладачів. Також у Білорусі була реалізована школа-семінар «Основи громадянської освіти» за підтримки Фонду ім. Ф. Еберта. Її учасниками стали понад 20 викладачів історії та суспільствознавства [8, с. 20].

Процес розвитку та набуття посиленого значення неформальної освіти сьогодні постійно супроводжується не лише перепідготовкою фахівців навчального сектора, але й підготовкою власних педагогічних кадрів (тренерів, лекторів, експертів тощо), які здатні ефективно організувати освітню діяльність у цій сфері. Цей факт В. Вяличка також вважає передумовою для розвитку неформальної освіти в Республіці Білорусь [1, с. 5]. Слід відзначити, що вчителі, які залучаються до програм неформальної освіти, представлених громадськими організаціями, мають тенденцію до самостійного включення в діяльність третього сектора за результатами набутих знань і кваліфікацій. В. Чернов стверджує, що можна навести чимало прикладів, коли вчителі, які пройшли поглиблений курс навчання у школах громадянської освіти, самі стали розповсюджувачами набутих знань. Вони проводять власні семінари та конференції, ведуть навчальні гуртки й здійснюють інші освітні заходи, орієнтовані не лише на своїх учнів, а й на позашкільну аудиторію. Подібна практика дозволяє розширювати мережу неформальної освіти за рахунок нових регіонів і груп населення [7, с. 9].

Торкаючись питання співвідношення елементів формальної та неформальної освіти в Республіці Білорусь, В. Дронова, О. Сивограков, П. Лапо, Т. Пташник, Д. Губаревич підкреслюють взаємопроникнення цих галузей навчального процесу. На думку дослідників, глибина цих взаємозв'язків є значно більшою, ніж проста присутність одних і тих самих осіб у ролі викладачів і тренерів на освітніх заходах із підвищення кваліфікації. Як приклад вони розглядають саме освітні програми та семінари для вчителів. Так, у реалізованих громадським сектором проектах декларуються різні цілі, які безпосередньо не пов'язані з підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів. Але якщо уважно придивитися до змісту запропонованих семінарів, то можна помітити, що він так чи інакше спрямо-

ваний на зміну чи оптимізацію професійної діяльності вчителів. Це стосується таких тем і форм роботи, як знайомство з новими методами, технологіями організації навчального процесу, обговорення нових цілей освіти, пошук ефективних способів взаємодії школи з батьками. У таких умовах дуже складно не побачити подібності семінарів, організованих у Білорусі громадськими організаціями, із програмами формальних установ підвищення кваліфікації. Такий висновок ще більше підтверджується тим фактом, що для підготовки семінарів часто використовуються теоретичні напрацювання, зроблені педагогічною наукою, методистами державних освітніх установ. У той же час офіційна білоруська система підвищення кваліфікації вчителів запозичила багато елементів основної форми освітньої діяльності громадських об'єднань із дорослими – семінару. Це яскравий приклад взаємопроникнення двох сфер освіти дорослих [2, с. 28].

Таким чином, можна стверджувати, що взаємозв'язки між неформальною та формальною освітою дорослих у Республіці Білорусь уже існують. Але зазначені експерти вважають, що навіть за таких умов відкритої партнерської взаємодії між цими секторами немає. Наприклад, практики стверджують, що практично на кожному семінарі для вчителів можна почути заяви учасників про протиріччя між змістом семінару і змістом курсів, пропонованих громадською організацією чи державною структурою підвищення кваліфікації. Проблема при цьому полягає в тому, що така різниця вкрай рідко стає предметом спільного обговорення викладачів, тренерів, методистів, розробників формальної й неформальної освіти. Можна назвати поодинокі випадки, коли відбуваються конференції та семінари, на яких зустрічаються представники різних сфер освіти, а в центрі уваги під час обговорення перебуває саме освітня діяльність із дорослими. Це означає відсутність детального обговорення розмежування інтересів різних структур, виявлення специфічної ролі й функцій окремих установ зі специфічних сфер освіти, а також вироблення точок дотику та спільного інтересу, які могли б послужити основою для подальшої співпраці. Це є складною проблемою, яку ще належить подолати [2, с. 28–29].

Цікаво відзначити, що представники державної сфери освіти Республіки Білорусь повністю розуміють свої потреби у сфері підвищення кваліфікації різноманітними засобами. Вони готові активно стати до роботи, головне, щоб у відповідь на наявний із їхнього боку попит була реалізована ефективна пропозиція з боку постачальників послуг із підвищення кваліфікації. Тренер центру «ПОСТ» О. Луговцова стверджує, що педагоги з державних установ набагато частіше проявляють активність, зацікавленість і готовність упроваджувати

нові форми освітнього процесу, ніж представники неформальної освіти. Це також свідчить про певний брак програм підвищення кваліфікації у сфері неформальної освіти в Республіці Білорусь [6, с. 53].

Висновки. Білоруські дослідники визнають надзвичайну актуальність, яку сьогодні має для теоретичної педагогічної науки та практичної навчальної діяльності проблематика неформальної освіти вчительських педагогічних кадрів. Учителі є окремою соціальною групою, яку характеризують певні специфічні ознаки, насамперед відповідальність за долю широких верств населення, яка реалізовується через залежність професійної підготовки громадян від кваліфікації педагогів. Паралельно вчителі, а особливо представники гуманітарних спеціальностей, роблять значний внесок у побудову сучасного демократичного суспільства та соціалізацію населення. Це переводить їхню педагогічну діяльність на якісно новий рівень і ставить перед ними такі завдання, які можна реалізувати лише за рахунок залучення практики неформальної освіти в процесі підвищення вчительської кваліфікації. Останні в Республіці Білорусь розвиваються у форматі проєктної діяльності, яку реалізують громадські організації за підтримки закордонних партнерів. При цьому цільова аудиторія подібних проєктів, успішно завершуючи навчальний курс, відповідає за розповсюдження набутих знань серед колег та інших груп населення (школярі, їхні батьки тощо). Це робить практику неформальної освіти вчителів важливою не лише для підвищення їхньої професійної кваліфікації в якості компетентних педагогів, але й для процесів загального розвитку системи неформальної освіти дорослих у Республіці Білорусь.

Звичайно, наведений аналіз доробку білоруських науковців дозволяє лише в загальних категоріях охарактеризувати досліджувані явища. Подальше вивчення білоруського досвіду у сфері неформальної освіти вчителів вимагає поглибленої наукової діяльності, спрямованої на розроблення конкретних практичних прикладів розвитку відповідної сфери білоруського педагогічного сектора. Подібне дослідження беззаперечно матиме велике значення для вітчизняної педагогіки та може розглядатися в якості наступної мети нашого наукового пошуку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вялічка У. Неформальная адукацыя дарослых у беларускім трэцім сектары: асаблівасці развіцця. Адукатар. 2004. № 1. С. 2–6.
2. Дронова В., Сивограков О., Лапо П., Пташник Т., Губаревич Д. Образование взрослых – инвестиция в будущее. Адукатар. 2004. № 2. С. 24–30.
3. Запрудскі М. Выкарыстанне вопыту неформальнай адукацыі як умова павышэння якасці дадатковай адукацыі педагагічных кадраў. Адукатар. 2009. № 2 (16). С. 21–23.
4. Карпівіч А. Стратэгія актыўнага навучання – стратэгія грамадзянскай адукацыі. Адукатар. 2004. № 1. С. 42–43.
5. Климашин А. Вызовы педагогике в контексте футурологических прогнозов. Адукатар. 2016. № 26. С. 36–37.
6. Луговцова А. «Школа адукаторов»: Давайте начнем сначала. Да саро. Вернее – restart. Адукатар. 2015. № 1–2 (24–25). С. 49–57.
7. Чернов В. Некоторые аспекты стратегии развития гражданского образования в деятельности третьего сектора Беларуси. Адукатар. 2005. № 1(4). С. 7–13.
8. Чернов В. Региональные учительские инициативы как субъект гражданского образования в Беларуси. Адукатар. 2004. № 2. С. 17–21.

АМЕРИКАНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД У ВПРОВАДЖЕННІ ЕФЕКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ДОСЯГНЕННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ

AMERICAN PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN IMPLEMENTING EFFECTIVE STRATEGIES TO ACHIEVE STUDENTS SUCCESS

У статті розглядається педагогічний досвід американських науковців у створенні стратегії підтримки студентів університетів у досягненні успіху. Проаналізовано ситуацію з успішністю випускників американських університетів. Стаття акцентує увагу освітян на зміні підходу до навчання та ставленні до студентів, що мають певні труднощі в досягненні успіху. Наводяться статистичні відомості щодо стану вищої освіти США на початку XXI століття. Розглянуто основні положення запропонованої стратегії та надано практичні рекомендації щодо її впровадження в практику університетів.

Ключові слова: успіх, успішність студентів, університет, стратегія ефективності вищих навчальних закладів, програми підтримки.

В статье рассматривается педагогический опыт американских ученых в создании стратегии поддержки студентов университетов в достижении успеха. Проанализирована ситуация с успешностью выпускников американских университетов. Статья акцентирует внимание педагогов на изменении подхода к обучению и отношению к студентам, которые имеют определенные

трудности в достижении успеха. Приводятся статистические данные о состоянии высшего образования США в начале XXI века. Рассмотрены основные положения предложенной стратегии и даны практические рекомендации по ее внедрению в практику университетов.

Ключевые слова: успех, успешность студентов, университет, стратегия эффективности высших учебных заведений, программы поддержки.

In the article it is examined the pedagogical experience of American educators in creating a strategy to support university students' success. The situation with the success of graduates of American universities is analyzed. The attention of teachers is focused on the approach changing to learning and attitudes toward students who have certain difficulties in achieving success. Statistical data about the state of higher education in the United States at the beginning of the 21st century are presented in the article. The key points of the proposed strategy are considered and practical recommendations for its implementation in the practice of universities are given.

Key words: success, students' success, university, effective strategy of higher education institutions, support programs.

УДК 37.01(73)

Козьменко О.І.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації

Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Навчання у вищому навчальному закладі завжди вважалося престижним, а документ про вищу освіту вважався великою цінністю. Студенти минулого століття пам'ятають роки, коли серед студентів була висока конкуренція, діяв «природний відбір», і завершення навчання вважалося великою удачею. Довгий час стратегією вищих навчальних закладів було примусити студентів самостійно впливати в бурхливому океані знань, а про те, щоб університет надав студентів підтримку та простягнув руку допомоги в цьому океані, навіть не було й думки. Зараз часи змінилися, і університети максимально намагаються втримати студентів у стінах навчальних закладів і довести їх до фіналу з найменшими психологічними й матеріально-економічними витратами. Нова стратегія університетів щодо досягнення успішності студентів передбачає створення таких умов навчання, що дозволять студентам досягти цілей навчання, успіху взагалі й отримати задоволення від процесу навчання. Сучасне бачення успішності студентів передбачає як високі рейтингові показники навчання, так і розвиток особистості, формування професійної компетенції й достатню самореалізацію в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Успішність студентів вищих навчальних закла-

дів є актуальною темою для багатьох дослідників. В. Аверін, О. Біріна, М. Блохіна, Ш. Вахітов, І. Зязюн, Л. Ковтун, М. Мамаєва, С. Смірнова, В. Ситнік та інші досліджували різні аспекти успішності студентів із погляду педагогіки й психології. Різні концепції успішності студентів у зарубіжній науці представлені в роботах таких науковців, як Дж. Аллен, Е. Айзнер, Р. Ассаджіолі, М. Аткинсон, К. Вілсон, А. Ліцію, Т. Маркович, Дж. Махоні, Д. Нордсток, Д. Саклофске, Б. Сандерс, А. Стельнікі й ін. Увагу педагогічної спільноти до зміни стратегії університетів щодо збереження й розвитку студентського контингенту привернули наукові праці з успішності студентів таких дослідників, як Дж. Гарднер, М. Деніз, Кріссі та Тім Коулі, Дж. Кух, Дж. Мбува, П. Фоулер та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вимоги сучасного суспільства налаштовують керівництво університетів на подолання перешкод у досягненні кінцевої мети студентами й створення гідних умов навчання. Місце університету в загальному рейтингу вищих навчальних закладів свідчить про ефективність навчальних планів, програм і окремих курсів, кваліфіковану роботу викладачів і адміністрації закладу й навіть про високий економічний розвиток ВНЗ і достатню матеріальну базу навчання.

Усе це досягається за наявності максимальної кількості студентів, а проблема набору, утримання під час навчання та випуску здобувачів вищої освіти є нагальною для учбових закладів багатьох країн світу, серед яких Україна не є винятком. Тому ця проблема є актуальною не тільки для України, але й для всіх країн, а цікавість щодо запозичення американського педагогічного досвіду у створенні стратегії підтримки студентів у досягненні успіху має не тільки теоретичну, але й практичну користь.

Мета статті – охарактеризувати досвід американських педагогів щодо створення стратегії підтримки студентів університетів у досягненні успіху.

Виклад основного матеріалу. Сучасні світові тенденції змушують університети як осередки науково-педагогічної думки замислитися над розробленням нових стратегій і досягненням нових перспектив щодо успішності студентів. Той факт, що успіх студентів може вимірюватися різними показниками в різних навчальних закладах (або рівнем наполегливості в отриманні диплому про вищу освіту, або показниками подальшої професійної самореалізації, або високими академічними досягненнями, або кількістю часу, витраченого на досягнення результату) не знімає відповідальності з ВНЗ щодо надання гідної підтримки студентам у досягненні своїх цілей і успіху. Така підтримка надається в багатьох навчальних закладах у вигляді створення спеціальних навчальних центрів, надання консультацій і залучення студентів до різноманітних тренінгів і програм підтримки. Але, на жаль, ці заходи мають доволі низьку ефективність, і статистичні відомості свідчать саме про цей факт. За даними звіту Національного центру статистики освіти США за 2011 рік, у коледжах і університетах Сполучених Штатів навчалися 21,6 млн студентів. Але за прогнозами Центру лише половина цих студентів закінчать вищі навчальні заклади, а приблизно 30% студентів залишать навчання протягом першого року [3]. Також у своєму звіті в 2013 році Національний центр статистики освіти зазначив, що з близько 1,5 млн студентів, які почали своє навчання в чотирирічних коледжах та університетах восени 2006 року, лише чотири з десяти (39%) фактично досягли своєї мети й отримали ступінь бакалавра протягом чотирьох років, а шість із десяти (59,2%) закінчили своє навчання протягом наступних шести років [4]. Серед 857 607 студентів, які у 2007 році прийшли на дворічне навчання в заклади вищої освіти, лише 26,5% отримали дипломи протягом наступних шести років [2]. Регулярні звіти дослідження успішності студентів у межах отримання диплому про вищу освіту Національного студентського Центру обміну інформацією, Національ-

ного центру статистики освіти й інших організацій доводять факт неефективних стратегій вищих навчальних закладів США. Також у 2014 році Джошуа Вайнер, засновник і директор програми вдосконалення освіти коледжів інституту Аспен, випустив книгу «Що роблять гарні коледжі: підготовка всіх студентів до успіху», що стала підсумком його багаторічної праці. Автор, проаналізувавши досвід ефективної роботи багатьох коледжів і досягнення успіху студентів у навчанні й на ринку праці, визначає напрямки, стратегії та практики, що призводять до успіху студентів. У передумові до цього видання інший видатний науковець, економіст і директор Центру з питань освіти й трудових ресурсів університету Джорджтаун (США) Ентоні Карнвейл зазначає, що незважаючи на значну увагу до успішності студентів, «фундаментальні структури коледжів ще недостатньо розвинуті, щоб зробити успішність студентів головним досягненням навчання». Дослідження підтверджують, що те ж саме можна сказати й про установи вищої освіти [5].

Але ситуація поступово змінюється, і завдяки чітко виробленим стратегіям можна покращити результати досягнення успіху студентів. Всесвітньо відома корпорація Ellucian, що вже більше 40 років працює в галузі надання послуг вищим навчальним закладам із метою досягнення успіху, у 2016 році представила нову стратегію підтримки студентів, проаналізувавши досвід багатьох американських університетів. Корпорація пропонує програмне забезпечення, аналітику й інновації для вищих навчальних закладів у 2500 установах у 50 країнах світу та постійно надає технологічні рішення та послуги, які усувають бар'єри, допомагаючи вищим навчальним закладам. Для 18 млн студентів Ellucian пропонує як теоретичні, так і практичні напрацювання заради досягнення успіху. Цікавим для нас є досвід створення стратегій ефективності вищих навчальних закладів, що акцентує увагу освітян на зміні підходу до навчання та ставленні до студентів, що мають певні труднощі в досягненні успіху [1].

Створення цієї стратегії зумовило дослідження, проведене корпорацією у 2009 році, що показало наявність проблеми виявлення студентів, які належать до групи ризику щодо успішності навчання, а також бездіяльність більшості університетських адміністраторів щодо залучення таких студентів до програм підтримки. Інша проблема, яку виявило опитування, – це обмеженість установ вищої освіти в ресурсах для надання відповідних втручань. Проблема посилюється, коли університет не має систематичного способу виявлення студентів, які можуть залишити навчання з різних причин на досить ранній стадії, а це може реально вплинути на ставлення студента до навчання та суттєво погіршити ситуацію [1].

Таким чином, розуміючи всю складність проблеми, провідні консультанти Ellucian Кріссі та Тім Коулі й Кейті Лінч-Холмс запропонували деякі кроки щодо створення стратегії досягнення успіху студентів. Так, керівництву й викладачам навчального закладу треба об'єднати зусилля щодо створення спільного бачення успіху студентів. Загальною метою університетів є успіх студентів, а її досягнення залежить від скерованої роботи окремих підрозділів, що мають реальний вплив на цей процес. Розроблення та реалізація комплексної стратегії навчального закладу означає перехід від окремих «інтуїтивних здогадок» багатьох учасників навчального процесу щодо успішності до етапу обговорення, створення й узгодження єдиної концепції успішності студентів. Створення такого спільного бачення означає можливість більш ефективного й узгодженого використання ресурсів для досягнення визначених цілей. Для того, щоб на практиці реалізувати цей крок, адміністрація ВНЗ має визначитися з такими питаннями, як пріоритети навчального закладу (покращення загальних результатів, академічних програм чи підтримка окремих категорій студентів). Які критерії застосовувати для визначення «групи ризику» студентів, що можуть бути неуспішними: відсутність на заняттях, низькі бали чи низька навчальна та соціальна активність? Що визначає студентський успіх? Якими діями його можна покращити? Чи керівництво навчального закладу обговорює власне бачення успіху студентів та програми його підтримки зі своїми студентами, чи пропонує ресурси для досягнення цілей?

Наступним кроком є ознайомлення студентів із реальними діями для отримання успіху, оскільки відсутність досвіду в досягненні цілей може стати перешкодою на шляху до здійснення мрії студента-першокурсника. Інформування студентів про можливості допомоги й підтримки, якими вони можуть скористатися в університеті, є важливим кроком для подолання перешкод, особливо пов'язаних із проблемами дезадаптації на перших етапах навчання. Налаштування студентів на успішність відбувається за допомогою орієнтування в навчальних курсах і програмах, вимогах до академічної успішності та фінансової допомоги чи стипендії, визначення цілей навчання та можливостей для їх досягнення як під час аудиторної, так і позааудиторної роботи, використання ресурсів університету тощо.

Створення чіткої стратегії раннього втручання в проблему неуспішності є наступним етапом на шляху до ефективного навчання. Методологія цієї стратегії передбачає визначення та виявлення ознак, що притаманні студентам із групи ризику, своєчасне надання необхідної допомоги та підтримки студентам із цієї групи й подальший моні-

торинг ситуації з відповідним корегуючим втручанням. Ця стратегія реалізується за допомогою ресурсів професорсько-викладацького складу та навчально-допоміжного персоналу, які можуть бути залучені до офіційних університетських програм або можуть надати відповідні ресурси.

Раннє втручання є ключовим фактором для надання допомоги студентам, перш ніж проблема стають надто складними для вирішення. Для багатьох студентів потужним мотиватором є той факт, що хтось із закладу дбає про те, як вони працюють. Намагання допомогти студентам у створенні міцної академічної та соціальної основи для майбутнього успіху є або має бути невід'ємною частиною основної місії вищого навчального закладу.

Наступним кроком має бути моніторинг усіх уже наявних програм та ініціатив для підтримки успіху студентів на предмет їх працездатності й ефективності. Пошук цих програм та оцінювання того, що працює, а що ні, буде критичним, оскільки це дасть можливість будувати більш стратегічний підхід до розвитку студентів. Найбільш ефективні програми можуть стати взірцем для наслідування та розповсюдитися по всьому університету.

Співпраця з усіма підрозділами університету є запорукою успіху в досягненні цілі й п'ятим кроком до створення стратегії. Забезпечення комплексного підходу до успіху студента означає знайти спосіб спілкування з кожним учасником навчального закладу, який має проблему чи має ресурс для надання допомоги. Налагоджуючи зв'язки всередині аудиторії та поза її межами, можна створити численні мережі безпеки для студентів й ініціативи успіху студента, які враховують і оцінюють повний досвід студентів. Проблеми з навчанням, особистим життям або матеріальні труднощі мають великий вплив на успішність студентів, а загальноуніверситетська стратегія успіху може надати допомогу в подоланні цих перепон і налагодити загальні зв'язки для забезпечення участі всіх зацікавлених сторін.

Останнім кроком на шляху до створення стратегії успіху студентів є аналіз результатів і використання отриманих відомостей заради досягнення прогресу. Ефективність використання цієї чи іншої стратегії мають підтверджувати статистичні відомості, які дозволяють контролювати прогрес студентів, оцінювати ефективність програми, керувати рішеннями та розподіляти ресурси. Саме аналіз результатів має свідчити про успіх студентів. Порівняння отриманих результатів із загальною статистикою буде підтверджувати користь обраної стратегії.

Висновки. Отже, процес досягнення кінцевої мети університетів – успіху студентів – може бути нелегким і кропітким як для адміністрації закладу, так і для самих студентів. Проте, докладаючи

спільні зусилля, університети можуть робити значні поліпшення та перевершити інші інституції за допомогою спрямованого й узгодженого підходу та досягти стабільних і вимірюваних результатів у вдосконаленні навчання й успішності студентів.

Досвід американських університетів показує, що використання ефективної стратегії може підвищити рівень успішності студентів. Запропонована фахівцями стратегія містить шість кроків і починається зі створення спільного бачення успішності студентів, зосереджує увагу на діях успішних студентів і визначає стратегію раннього втручання в проблему неуспішності. Починаючи з найменших кроків оцінювання та поліпшення ситуації та налагоджуючи зв'язки з усіма структурами щодо подолання проблеми, можна спільними зусиллями подолати наявні перепони до успіху студентів, використовуючи отримані відомості найбільш раціональним шляхом. Подібна стратегія може стати в нагоді для впровадження в українські університети, а визначення науково обґрунтованих критеріїв для з'ясування групи

ризиків студентів може становити певну цікавість для подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Coley C., Coley T., Lynch-Holmes K. Retention and student success: Implementing strategies that make a difference. *Ellucian*. 2016. URL: <https://www.ellucian.com/White-Papers/Retention-and-student-success/>.
2. Shapiro D., Dundar A., Ziskin M., Yuan X., & Harrell A. (2013, December). *Completing College: A National View of Student Attainment Rates-Fall 2007 Cohort* (Signature Report No. 6). Herndon, VA: National Student Clearinghouse Research Center.
3. Snyder T., Dillow S. (2012). *Digest of Education Statistics 2011* (NCES 2012-001). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
4. Snyder T., Dillow S. (2015). *Digest of Education Statistics 2013* (NCES 2015-011). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
5. Wyner J. *What Excellent Community Colleges Do Preparing All Students for Success*. Cambridge: Harvard Education Press, 2014. 200 с.

ВЫСШИЕ ШКОЛЫ УЧИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАК НОВАЯ ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ ФРАНЦИИ

HIGHER SCHOOLS FOR TEACHERS AND EDUCATORS AS A NEW FORM OF PEDAGOGICAL MAGISTRACY IN FRANCE

В статье рассматриваются предпосылки становления высших школ учителей и воспитателей (ВШУВ) как новых форм магистратур профессионального педагогического направления. Анализируются цели и задания ВШУВ, процесс профессиональной подготовки, организационные преимущества ВШУВ, дается краткий анализ содержания образовательных программ.

Ключевые слова: ВШУВ, цели и задания ВШУВ, процесс профессиональной подготовки, магистр педагогического образования, допрофессиональная подготовка, содержание образовательных программ ВШУВ.

У статті розглядаються передумови становлення вищих шкіл учителів і вихователів (ВШУВ) як нових форм магістратур професійного педагогічного спрямування. Аналізуються цілі й завдання ВШУВ, процес

професійної підготовки, організаційні переваги ВШУВ, дається короткий аналіз змісту освітніх програм.

Ключові слова: ВШУВ, цілі й завдання ВШУВ, процес професійної підготовки, магистр педагогічної освіти, професійна переорієнтація, зміст освітніх програм ВШУВ.

The research deals with the preconditions of formation of Higher Schools for Teachers and Educators (HSTE) as new forms of pedagogical professional magistracy. The objectives and tasks of HSTE, the process of professional training, organizational advantages of HSTE are analyzed, a brief analysis of the content of educational programs is provided.

Key words: HSTE, objectives and tasks of HSTE, process of training, master of professional teacher training, pre-service training, the content of educational programs of HSTE.

УДК 378.22:37.011.3-051](44)

Копенкина Л.А.,

старший преподаватель кафедры прикладной лингвистики
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Постановка проблемы в общем виде.

В последние годы обеспечение качества педагогического образования в европейских странах все чаще связывается с развитием магистерских программ подготовки будущих учителей. В 2007 году Европейская комиссия опубликовала перспективные направления обеспечения качества преподавания и профессиональной подготовки педагогических кадров. В документе были закреплены общеевропейские принципы оценки профессиональных компетентностей и присуждения квалификаций работникам образования [2]. Там же отдельно оговаривалось, что квалификация педагогических кадров должна быть обеспечена их профессиональной подготовкой в системе высшего образования, а образовательные программы педагогического направления должны быть представлены на всех трех уровнях (бакалавриат, магистратура, докторантура).

Анализ последних исследований и публикаций. Детальный анализ научных источников дает возможность утверждать, что в числе первых европейских стран, ставших на путь реформирования образовательных программ педагогического направления, была Франция. Она стала одной из стран, инициирующих сближение европейских образовательных систем, и с 1998 года последовательно проводит политику реформирования высшего педагогического образования в соответствии с принципами Болонского процесса. За это время был принят ряд законодательных документов, регламентирующих введение новой степени магистра образования (фр. *master d'enseignement (ME)*) (2007 год) [1].

Следует отметить, что на формирование национальной модели первичной профессиональной

подготовки и её двухуровневой структуры огромное влияние оказали теоретические исследования известных французских учёных: Р. Аби, Д. Банселя, Ж. Виалья, Р. Галя, М. Дебесса, Е. Дюркейма, Л. Кро, Л. Леграна, Ж. Мажо, Г. Мьяларе, А. де Перетти, Ж. Фурнье и других. Их научные разработки освещались в трудах украинских исследователей (Е. Бочарова, Н. Лавриченко, Л. Пуховская, Т. Харченко и другие).

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Анализ педагогических публикаций показывает, что уже начиная с 1989 года зарубежные и отечественные исследователи большое внимание уделяли проблеме формирования французской двухуровневой системы образования, имеющей формулу «3+2». 3 – это трехлетняя общеобразовательная и специально-научная университетская подготовка на степень лиценциата (эквивалент украинского бакалавра) в избранной области знаний, а 2 – последующая двухлетняя профессионально-практическая подготовка на базе специализированных педагогических школ учебных округов – Университетских институтов подготовки учителей (УИПУ) (фр. *Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)*).

Цель статьи. Разработка образовательных программ педагогических магистратур вызвала необходимость создания в 2013 году высших школ учителей и воспитателей (ВШУВ) (фр. *Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE)*). Предпосылки их становления, роль и задания ВШУВ в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров практически не освещались отечественными исследователями, и это является целью нашей работы.

Изложение основного материала. Ещё в 2009 году национальная группа реорганизации профессиональной подготовки учителей (ГРППУ) (фр. Groupe reconstruire la formation des enseignants (GRFDE)), которая состояла из экспертов и критиков образовательной отрасли, призывала к осуществлению переворота в сфере педагогического образования через модернизацию магистерских программ, в которых профессиональной педагогической практике должно по-прежнему отводиться центральное место [5]. Реформаторские идеи также предусматривали развитие партнерского сотрудничества между двумя министерствами (Национального образования и Высшего образования) и научных исследований, представителями которых являлись государственные общеобразовательные школы, университеты и специализированные педагогические заведения, для разработки механизмов совместного участия и ответственности в подготовке учителей. Эти и другие решительные рекомендации легли в основу законодательных документов, регламентирующих создание в 2013 году высших педагогических заведений магистерского уровня, ориентированных на расширение и углубление профессионально-практической подготовки педагогических кадров. Закон от 8 июля 2013 года «Об общих принципах ориентации и планирования республиканской школы» упразднил УИПУ как учебные заведения и на их основе создал высшие школы учителей и воспитателей (ВШУВ) (фр. Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)). Кроме этого, бывшая академическая степень магистра образования (МО) была преобразована в степень магистра образования, воспитания и обучения (МОВП) (фр. master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)) [4].

Как и их предшественники, ВШУВ получают статус независимых государственных учебных заведений, которые принадлежат одному или нескольким университетам образовательного округа и имеют свой бюджет. Интегрированные в университетское образование и имеющие статус Высших школ, они осуществляют профессиональную подготовку педагогических кадров согласно разработанным двухлетним магистерским программам, которые базируются на общеевропейских принципах формирования профессиональных компетентностей у работников образования. Статус магистратур, безусловно, предусматривает усовершенствование научно-исследовательской работы студентов и учителей-стажёров, овладение иностранными языками и информационно-коммуникационными технологиями, но ключевым заданием новых программ является формирование профессионально-педагогических компетентностей будущих учителей через повышение роли практического компонента в образовательном процессе. ВШУВ готовят педагогических работников для всего спектра школьных учеб-

ных заведений (дошкольные, начальные, средние), учителей всех типов лицеев, организаторов внеклассной работы, педагогов по работе с умственно отсталыми детьми и детьми с ограниченными физическими возможностями. Кроме того, в их компетенцию входит проведение научных исследований в области образования, помощь в подготовке преподавателей для высших учебных заведений, а также непрерывное повышение квалификации учителей совместно с академией, являющейся центром образовательной деятельности департамента, и её отделениями. В настоящее время на всей территории образовательных округов насчитывается 33 ВШУВ, функционирование, развитие и взаимодействие которых регулируется через национальную сеть ВШУВ (фр. Le Réseau national des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (R-ESPE)) [6].

Следует отметить, что ВШУВ стали совместным «продуктом» двух министерств: Министерства национального образования и Министерства высшего образования и научных исследований Франции. Сотрудничество двух министерств позволило разработать общую стратегию реанимирования профессиональной подготовки будущих учителей и воспитателей на уровне ВШУВ. Ведущим тезисом новой образовательной стратегии стало то, что «учительство – это ремесло, которому нужно обучаться. Недопустимо входить в профессию, не имея надлежащей подготовки» [3]. Исходя из этого, главной целью высшей школы стало расширение и углубление первичной профессиональной подготовки педагогических кадров, достижение которой виделось через реализацию следующих задач:

- поступательная профессионализация (допрофессиональный курс приобщения к педагогической деятельности на уровне лицензиата + 2 года профессионально-практической подготовки в педагогической магистратуре);

- усиление роли педагогических практик первого года обучения и включение стажёрской практики с самостоятельным проведением уроков в программы второго года магистратуры;

- установление сотрудничества между педагогическими командами университетов и командами других образовательных учреждений (школы, колледжи, лицеи, предприятия, лаборатории и др.) для обеспечения всесторонней методической и научной поддержки будущих учителей.

Суть поступательной профессионализации заключалась в постепенном овладении необходимыми профессиональными компетентностями, разработанными Министерством национального образования и являющимися обязательными для сертификации учителя. Образовательная программа ВШУВ предусматривала допрофессиональную подготовку на уровне лицензиата (университета). С этой целью была разработана и внедрена программа, которая получила название

«Будущая профессия учителя» (фр. *Emploi d'avenir professeur*). Программа разрешала студентам II–III курсов университета выбирать психолого-педагогические модули, а также работать в школах в качестве помощника учителя. В первую очередь это касалось молодых людей, получающих социальную стипендию, и тех, которые на этапе получения среднего образования обучались в зонах приоритетного развития¹. Курс подготовки предусмотрен для студентов, желающих лучше понять профессию учителя и в будущем продолжить свое обучение в педагогической магистратуре. Подготовка дает возможность постепенного вхождения в профессию, развития профессиональных навыков и приобретения реального практического опыта. Студенты, участвующие в этой программе, должны работать неполный рабочий день в школе, что в среднем составляет 12 часов в неделю. Временная нагрузка может изменяться в течение года, чтобы позволить им успешно освоить программу университета, сдать академические экзамены и принять участие в будущем конкурсе на получение лицензии штатного учителя [4]. В целях эффективной реализации программы при каждой ВШУВ были созданы информационно-ориентационные службы профессионального трудоустройства (фр. *Le service commun universitaire d'information d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP)*), специалисты которых помогают студентам, решившим связать своё будущее со школой, определиться, к какому конкурсу готовиться (учителя начальной или средней школы), а также определиться с выбором предлагаемых университетом дисциплинарных модулей, нацеленных на перспективу продолжения учёбы в ВШУВ. Они располагают специальными отделами, которые занимаются трудоустройством студентов на летний период в детские лагеря отдыха, где они могут приобрести первичные навыки по избранной профессии и убедиться в правильности сделанного профессионального выбора [7; 8].

С переходом педагогической подготовки на образовательные программы ВШУВ становится обязательным прохождение трёх типов практик: ознакомительной (пассивной), в сопровождении методиста (активной) и с полной ответственностью (в статусе учителя-стажёра). Каждая из них интегрируется с теоретической, практической и научной подготовкой, осуществляемой на уровне университетов и ВШУВ, и имеет определенную последовательность и четкие функции [4].

Главным отличием организационного процесса профессиональной подготовки в условиях магистерских программ ВШУВ от магистерской педагогической подготовки при университетах стало сокращение срока подготовки до пяти лет (3 года в университете + 2 года во ВШУВ) вместо шести лет

(3 года в университете + 2 года в магистратуре университета + 1 год практической профессиональной подготовки в базовых школах под руководством опытных коллег). Новая модель имеет три главных преимущества: 1) применение приобретённых теоретических знаний в педагогической деятельности и развитие профессиональных способностей; 2) ранняя адаптация к будущей профессии; 3) возможность выхода с направления подготовки и профессиональная переориентация. Те студенты, которым не удалось пройти национальный конкурс в конце первого курса магистратуры, и стажёры, которые проходили практику с полной ответственностью на втором году обучения и почувствовали свою профессиональную несостоятельность, могут воспользоваться разработанными программами переориентации. Этот механизм усиливает как возможность попадания в педагогическую профессию по призванию, так и минимизирует материальные расходы на более длительный срок обучения, что позволяет лицам из менее обеспеченных слоёв общества получить образование в данной отрасли [3].

Обзорный анализ образовательных программ педагогических магистратур при ВШУВ большинства академий Франции показал, что первый курс обучения посвящается профессионально-теоретической подготовке в отрасли специальных и общепрофессиональных дисциплин. Теоретические знания закрепляются в педагогических практиках: 2 недели в первом семестре и 4 во втором. Таким образом, студентов готовят к государственному конкурсу на получение выбранной специальности.

Студенты, успешно сдавшие конкурсные экзамены, зачисляются на второй курс ВШУВ в качестве учителей-стажёров. Обучение на втором курсе нацелено на значительное расширение рамок профессиональной педагогической подготовки, которая осуществляется в процессе совмещения учёбы с работой и включает в себя стажировку с полной ответственностью будущего учителя в общеобразовательной школе, написание магистерской работы, углубление общепедагогического цикла и обучение методике преподавания профилирующей дисциплины.

Согласно новой модели обучения, профессиональная компетенция учителя должна быть связана с четырьмя конкретными полюсами профессиональных знаний, а именно: 1) знание дисциплин специализации; 2) знание вопросов управления образовательным процессом; 3) знание всей системы образования в целом; 4) научные знания в педагогической отрасли и владение технологиями исследовательской деятельности [4].

Исходя из этого, содержание образовательных программ педагогических магистратур объединено в четыре самостоятельных блока:

– общепрофессиональный (психолого-педагогический) блок. Дисциплины этого блока изучаются на

¹ Зоны, охватывающие учебные заведения с «проблемными» ученическими коллективами.

всех специальностях в равной мере и нацелены на формирование общей профессионально-педагогической культуры знаний: ценность школы и Республики, организация школьной системы, процесс обучения детей, психология ребёнка, подходы к обучению в различном социокультурном, конфессиональном и языковом окружении, гендерное воспитание детей, обучение и воспитание трудных школьников и учащихся со специальными потребностями, поведение учителя и ученика, профессиональное общение (голос, жестикация, мимика, движения), оценивание и профессиональная ориентация ученика, профессиональное сотрудничество и т. д.;

– дисциплинарно-дидактический блок. Углубление знаний дисциплин специальности тесно связано с обучением управлению образовательным процессом. Нормы специальных знаний разрабатываются Министерством национального образования и координируются со школьными программами. Владение знаниями дисциплин специальности и умениями их передавать в образовательном процессе укрепляются в следующем блоке;

– профессионально-практический блок. Подготовка и рефлексивный анализ своих профессиональных практик является главным компонентом этого блока. На первом курсе магистратуры он основывается на пассивной и активной практике в присутствии опытного учителя, а на втором – самостоятельной практикой с полной ответственностью. Тренировка в профессии помогает студентам спроектировать свои профессиональные действия, стимулирует размышления о путях и методах использования знаний для успешности учебного процесса. Учебная практика поможет не только подготовиться к государственному конкурсу, но и сориентироваться в выборе научной темы дипломной работы, проведении наблюдений и экспериментов для её написания. ВШУВ в тесном партнёрстве с учебными заведениями (согласно специализации стажёра) и другими академическими институтами обязаны обеспечить активную методическую поддержку и сопровождение;

– научно-исследовательская работа. Она полностью опирается на знания и умения, приобретённые студентами в предыдущих блоках. Интегрированная в профессиональную подготовку на втором году ВШУВ, она помогает будущему учителю собрать и мобилизовать все свои знания, чтобы помочь последнему найти квалифицированные ответы в сложных профессиональных ситуациях. В проведении исследований и написании магистерской работы студенты пользуются помощью преподавателей ВШУВ или научных сотрудников университета, а также помощью учителей-наставников во время работы в школьном заведении.

Обязательным условием для будущих работников французской образовательной сферы является сертификация уровня владения иностранным языком и

информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) в соответствии с едиными европейскими критериями. Исходя из этого, их изучение включено в образовательные программы I и II курса ВШУВ в форме самостоятельных дисциплин, а также интегрировано в другие учебные дисциплины и имеет междисциплинарный характер. Особенно это касается ИКТ, мобилизация знаний которых осуществляется в процессе обучения дисциплинарно-дидактическим, общепедагогическим и методическим дисциплинам, а также в практической и научно-исследовательской работе. Овладение необходимым уровнем знаний иностранного языка (уровень B2) также возможно во время учёбы или стажировки студентов ВШУВ, которые являются активными участниками ряда трансъевропейских образовательных программ (Еразмус, Сократ, Темпус, Европас и др.)

Выводы. Итак, создание ВШУВ было обусловлено переходом педагогического образования Франции на новые магистерские программы подготовки педагогических кадров. Они станут педагогическими магистратурами, нацеленными на улучшение качества профессиональной подготовки, через сотрудничество между национальным и высшим образованием, унификацию образовательных магистерских программ всех академических округов, введение допрофессиональной подготовки, повышение роли педагогических практик в образовательном процессе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme de master (modifié par l'arrêté du 30 avril 2002. Legifrance. Le service public de la diffusion du droit. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr>.
2. European Commission. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission, 2007. URL: http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf.
3. Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation: une formation des enseignants ambitieuses au coeur des universités. URL: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72781/espe-une-formation-des-enseignants-ambitieuse-au-coeur-des-universites.html>.
4. Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation. Ambition de la réforme. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>.
5. Ouzoulias A. Formation des enseignants: espérance, espoirs et désespoirs... Entretien avec André Ouzoulias 10 janvier 2014 (texte intégral). URL: <http://education.blog.lemonde.fr/2014/01/16/formation-des-enseignants-espe-espoirs-et-desespoirs-entretien-avec-andre-ouzoulias-texte-integral/>.
6. URL: <http://www.reseau-espe.fr/>.
7. URL: <http://scuio.univ-montp3.fr/index.php/master/31-formations/masters-upv/802-master-enseignementj>.
8. URL: <http://www.univ-paris8.fr/SCUIO-IP-service-orientation-et>.

ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ЦЕНТРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

RESEARCH-ORIENTED APPROACH TO TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHER TRAINING CENTERS IN GERMANY

Статтю присвячено проблемі застосування дослідницько-орієнтованого підходу до розвитку професійної компетентності вчителів у Центрах педагогічної освіти в Німеччині. Розкрито суть дослідницького навчання вчителів. Проаналізовано погляди німецьких учених щодо дослідницької професійної підготовки вчителів. Охарактеризовано форми та методи дослідницького навчання вчителів у Центрах педагогічної освіти впродовж трьох фаз підготовки. Визначено, що дослідницьке навчання є важливим компонентом професійного розвитку вчителя.

Ключові слова: дослідницько-орієнтований підхід, професійна компетентність, професійний розвиток вчителів, дослідницьке навчання, форми та методи дослідницького навчання, Центр педагогічної освіти.

Стаття посвящена проблеме применения исследовательского подхода к развитию профессиональной компетентности учителей в Центрах педагогического образования в Германии. В статье определена сущность подготовки учителей к исследовательской деятельности. Проанализированы взгляды немецких ученых о применении исследовательского обучения учителей. Подана характеристика форм и

методов подготовки учителей к исследовательской деятельности в Центрах педагогического образования в течение трех фаз. Определено, что исследовательская деятельность является важным компонентом профессионального развития учителя.

Ключевые слова: исследовательский подход, профессиональная компетентность, профессиональное развитие учителей, подготовка к исследовательской деятельности, формы и методы подготовки, Центр педагогического образования.

The article focuses on the problem of applying a research-oriented approach to the development of teachers' professional competence at the Teacher Training Centers in Germany. The author reveals the essence of teachers' research training; analyzes the views of German scientists on teachers' research training; describes the forms and methods of teachers' research training at the Teacher Training Centers within the three stages of training; determines that research training is an important component of the teacher's professional development.

Key words: research-oriented approach, professional competence, teachers' professional development, research training, forms and methods of research training, Teacher Training Center.

УДК 378:37.011.3-051(430)

Пасічник Л.Л.,
викладач кафедри німецької мови
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нове бачення ролі учителя у сучасному суспільстві зумовлює зростання вимог до якості його професійної підготовки, потребує нових підходів до професійного розвитку, ефективного використання форм, методів та технологій, які б сприяли активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку дидактичних, рефлексивних, проектних, діагностичних умінь, максимально повній реалізації особистісного потенціалу та самовдосконаленню впродовж життя.

У «Рекомендаціях Наукової Ради щодо професійної підготовки майбутніх учителів» (2001) Німеччини підкреслюється важливість дослідницького підходу до розвитку професійних умінь вчителів, які повинні вміти застосовувати отримані наукові знання у своєму професійному полі в процесі планування та аналізу своєї діяльності. Предметно-дидактична, загально-педагогічна та методико-дидактична підготовка повинні забезпечити зв'язок фахових знань з рефлексивними професійними знаннями. [4, с. 41].

На сучасному етапі інтегрування національної системи освіти у загальноєвропейський освітній простір виникає необхідність ретельного вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у провідних європейських державах. У цьому контексті

видається актуальним дослідження роботи Центрів педагогічної освіти Німеччини щодо забезпечення дослідницько-орієнтованого підходу до професійного розвитку учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання професійного розвитку вчителів у Німеччині досліджуються такими німецькими вченими, як З. Бльомеке (S. Blömeke), Й. Вільдт (J. Wildt), Г. Ганс (G. Hans), М. Геліх (M. Göhlich), Ф. Озер (F. Oser), Р. Месснер (R. Messner), Г. Месснер (H. Messner), К. Реуссер (K. Reusser), Е. Терхарт (E. Terhart), А. Фрей (A. Frey) та іншими. Вивченню дослідницького підходу до розвитку професійної компетентності вчителів присвячені роботи Л. Губера (L. Huber), Й. Бастіана (J. Bastian), В. Фіхтена (W. Fichten) та інших. Різні аспекти професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи, зокрема Німеччини, висвітлено у працях таких вітчизняних та російських учених-компаративістів: Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, С. Бобракова, О. Гладкової, Т. Гордієнко, Л. Дяченко, Л. Завалишиної, О. Локшиної, Н. Махіні, Н. Нічкало, Н. Носовець, О. Пришляк, Л. Пуховської, С. Синенко, А. Турчини та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте питання дослідницького навчання вчителів у Центрах педагогічної

освіти у Німеччині є малодослідженим і потребує, на нашу думку, поглибленого вивчення.

Тому мета статті полягає у здійсненні аналізу особливостей і розкритті суті дослідницько-орієнтованого підходу до професійного розвитку вчителів у Центрах педагогічної освіти Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Професор Л. Пуховська, характеризуючи системи педагогічної освіти в західноєвропейських країнах у кінці ХХ – на початку ХХІ ст., підкреслює актуальність дослідницько-орієнтованої парадигми, основна увага в якій зосереджується на розвитку розумових здібностей майбутніх вчителів у процесі дослідницького навчання (самостійне виокремлення і постановка проблеми; визначення підходів до її вирішення; формулювання висновків; застосування висновків до нових даних; узагальнення). На думку Л. Пуховської, дослідницько-орієнтована парадигма уособлює інноваційне навчання, спрямоване на «формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання; пошук визначення власних особистісних смислів і ціннісних відношень» [1, с. 2].

Аналіз провідних положень німецьких учених щодо дослідницько-орієнтованого підходу до професійного розвитку вчителів засвідчив, що поняття «дослідницьке навчання» вживається у німецькомовній педагогічній літературі по-різному: 1) як метод навчання через дослідження; 2) як мета навчатися досліджувати; 3) як дослідження процесу навчання [7, с. 10].

Професор Л. Губер тлумачить дослідницьке навчання як навчання через дослідження, у процесі якого студенти повинні самостійно діяти; знаходити, визначати та структурувати проблеми; формулювати гіпотези, шукати відповіді, систематизувати знання, планувати, проводити та оцінювати результати дослідження; упорядковувати, презентувати та обговорювати результати; колегіально працювати з іншими, шукати та надавати поради; розподіляти час та ресурси, приймати рішення, сприймати критичні зауваження тощо [6]. Дослідницьке навчання, з точки зору Й. Бастіана, має бути спрямованим на набуття у процесі навчання необхідних знань для рефлексивного аналізу конкретних педагогічних ситуацій, а також переосмислення та вдосконалення власної професійної компетентності [5, с. 16].

Дослідницьке навчання вчителів полягає насамперед у систематичному аналітичному дослідженні конкретних умов та проблем власного професійного поля. З такою думкою погоджуються німецькі учені М. Горстлемпер (M. Horstkemper), Е. Бек (E. Beck), У. Діркс (U. Dirks), В. Гансманн (W. Hansmann) та інші. Реалізація науково-дослідницьких проектів (М. Горстлемпер, Р. Шнайдер

(R. Schneider), Й. Вільдт (J. Wildt)) суттєво оптимізує практичну готовність майбутніх учителів до роботи у школі [3, с. 2; 5, с. 16].

Важливим є й те, що науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів сприяє кращому засвоєнню змісту предметної, предметно-дидактичної та психолого-педагогічної підготовки. Основними перевагами дослідницького навчання професор В. Фіхтен називає такі: осмислення, узагальнення знань та можливостей їх застосування для вирішення конкретних педагогічних ситуацій; інтеграція теоретичних та практичних знань; сприяння розвитку рефлексивної компетентності як основи професійного вчителя. З. Бльомеке, К. Мюллер (C. Müller), А. Фельбріх (A. Felbrich) позитивно оцінюють готовність студентів та стажерів до наукового дослідження власної практичної діяльності або вивчення та рефлексивного аналізу чужого досвіду у реальних педагогічних ситуаціях [5, с. 11–20].

Ми погоджуємося з німецькими дослідниками (С. Мартшінке (S. Martschinke), Б. Копп (B. Kopp), М. Галліцки (M. Hallitzky)) у тому, що поняття «дослідницьке навчання» у професійній підготовці вчителів потрібно розуміти у широкому значенні. Дослідницьке навчання надає можливість студентам брати участь у наукових дослідженнях; дозволяє самостійно вирішувати питання дослідження; має проблемно-орієнтований характер та відбувається у професійному полі; містить педагогічні ситуації, які потребують дослідження; спрямоване на набуття та розвиток дослідницької компетентності [7, с. 10].

Основними методами дослідницько-орієнтованого навчання вчителів у Центрах педагогічної освіти Німеччини є методи спостереження, аналізу, метод проекту. Німецькі учені (Л. Губер, В. Фіхтен) вважають за необхідне застосовувати методи дослідницького навчання впродовж усіх фаз підготовки. Особливого значення дослідницьке навчання набуває на етапі магістерської підготовки майбутніх вчителів з метою підготовки педагога, здатного до інноваційної діяльності у школі. Проте, беручи до уваги вимоги Болонської декларації до професійної підготовки бакалаврів, а саме, розвитку фахової та ключової компетентностей, дуже важливим є поетапне залучення майбутніх вчителів до науково-дослідницької діяльності, з посиленням уваги на етапі магістерської підготовки. Дослідницьке навчання може бути реалізованим на практиці від застосування елементарних методів, коли студенти залучаються до формулювання теми дослідження та розробки основних питань або обговорення отриманих результатів до самостійного проведення наукового дослідження за підтримки викладача університету [5, с. 7; 6]. Подальший розвиток професійної компетентності учителів відбувається завдяки дослі-

дженню власного досвіду вчительської діяльності в умовах реального шкільного середовища та розробці та апробації нових стратегій навчання. Використання нових методів наукового дослідження, реалізація науково-дослідницьких проектів за співпраці із фахівцями у галузі педагогічних досліджень сприяє генеруванню нових ідей, критичному оцінюванню власної компетентності, переосмисленню власного досвіду [8, с. 288].

Дослідницьке навчання майбутніх вчителів нерозривно пов'язане із педагогічною практикою. Предметом дослідження можуть бути школа як професійне поле або власна практика під час академічної або практичної (референдаріат) фаз підготовки. Цілком зрозуміло, що розвиток дослідницької компетентності студентів відбувається поступово. На початковому етапі навчання відбувається ознайомлення студентів із методами спостереження та аналізу на підготовчих семінарах та під час практики-орієнтування, практики професійного поля або роботи у «навчальній майстерні». Студенти виконують прості завдання, наприклад такі: відтворюють портрет учителя-ментора, здійснюють аналіз педагогічної ситуації з реальної практичної діяльності ментора або роблять характеристику класу. Найбільш ефективним методом дослідницького навчання німецькі учені вважають метод проектів. На етапі бакалаврату практикуються маленькі дослідницькі проекти, які реалізовується студентами у малих групах за підтримки вчителя-ментора. Розробка проектів відбувається на підготовчих семінарах. Результати презентуються та обговорюються на блок-семінарах після завершення практики. [5, с. 23–26]. Реалізація проекту здійснюється за такими фазами: орієнтування, планування, оцінювання, презентації, продуктивна фаза. У плані проекту вказуються мета, тематика та послідовність заходів; етапи та тривалість реалізації проекту; виконавці та співвиконавці; спосіб збору; структурування та критерії оцінювання інформації [2, с. 109].

На етапі магістерської підготовки студенти виконують складніше педагогічне дослідження, яке є обов'язковим компонентом практичного семестру. За ступенем самостійності студентів у реалізації проекту під час практичного семестру професор В. Фіхтен виділяє такі варіанти: 1) участь студентів у дослідницьких проектах викладачів університету як помічників; 2) участь студентів у спільних з викладачами університету проектах з долею особистої відповідальності; 3) дослідження студентами власної практики або реалізація проекту з питань навчально-виховного процесу у співпраці із учителями школи за підтримки викладача університету [5, с. 21].

Слід підкреслити наявність різних варіантів проектів за характером проведення дослідження. Так, Гамбурзька модель передбачає роботу над

проектом впродовж двох семестрів. Впродовж першого семестру відбувається підготовка студентів щодо змісту та методики проведення проекту, формування команд учасників, встановлення контактів із учителями школи та обговорення з ними питань наукового дослідження. Впродовж другого семестру здійснюється обробка інформації, обмін досвідом між командами у дослідній лабораторії та обробка результатів, які зараховуються як екзаменаційна робота. У Ольденбурзькій моделі робота над проектом триває чотири-п'ять місяців. Вчителі школи є активними учасниками дослідницького проекту, беруть активну участь у семінарах. Результати педагогічного дослідження можуть бути використані для подальшого розвитку шкільної та педагогічної освіти у регіоні. На семінарах торкаються дослідницько-етичних питань та критеріїв оцінювання результатів дослідження; відбувається ознайомлення та опрацювання п'яти-шести методів проведення наукового дослідження; детально розглядаються можливості обробки даних; обговорюються варіанти представлення результатів у школі [5, с. 27–28].

Зазначимо, що вагомий внесок у розвиток професійної компетентності вчителів у Німеччині здійснюють Центри педагогічної освіти, які є науково-методичними підрозділами університетів. Центри активізують співпрацю із школами-партнерами регіону; залучають учителів до науково-дослідницької діяльності, участі у наукових зібраннях, форумах; пропонують спеціальні програми підготовки менторів, коучерів, тьюторів тощо.

У цьому контексті заслуговує уваги робота дослідницьких майстерень та лабораторій, метою яких є підвищення мотивації до наукового пошуку студентів, стажерів, учителів, школярів. Так, у Центрі педагогічної освіти в університеті міста Кассель працюють 13 лабораторій, кожна з яких має свою концепцію в залежності від профілю підготовки майбутнього вчителя. Співробітники дослідницьких лабораторій надають професійну підтримку студентам у підготовці науково-дослідницьких проектів під час збору та опрацювання інформації, проводять консультації, допомагають підібрати необхідну літературу тощо. Важливе значення має інформаційно-ресурсне забезпечення науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів. Крім того, лабораторії є навчальними майданчиками для студентів, де відбуваються тьюторіали, працівники лабораторій працюють зі стажерами та регулярно проводять практикуми для вчителів [9, с. 3–4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізовані матеріали дозволяють зробити висновок, що дослідницьке навчання є важливим компонентом професійного розвитку вчителів у Центрах педагогічної освіти Німеччини впродовж трьох фаз підготовки (навчання,

стажування та трудової діяльності). Основними методами дослідницького навчання є методи спостереження, аналізу, метод проекту, до реалізації якого залучаються досвідчені учителі шкіл-партнерів у регіоні. Предметом дослідження є актуальні питання навчально-виховного процесу, тобто школа як професійне поле або власна педагогічна практика під час академічної або практичної (референдаріат) фаз підготовки.

Отже дослідницько-орієнтований підхід до розвитку професійних умінь учителів сприяє підвищенню мотивації до науково-дослідницької діяльності; ознайомленню із основними методами наукового дослідження; розвитку дослідницьких умінь, професійного мислення, комунікативних здібностей, креативності; умінню компетентно вирішувати педагогічні завдання.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у дослідженні інших інноваційних підходів до розвитку професійної компетентності учителів у Центрах педагогічної освіти Німеччини та можливостей їх застосування в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базелюк Н. Дослідницько-базована професійна підготовка майбутніх учителів в університетах Фінляндії. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/24155/1/27-223-230.pdf>.
2. Дяченко Л.М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної республіки Німеччина: дис.. канд. пед. наук: 13.00.04/ Л. М. Дяченко. К., 2016. 227 с.
3. Didaktische Gestaltung der Mentorate und Reflexionsseminare:
http://web.fhnw.ch/ph/praxis/primarstufe/allgemeines_und_regelungen/didaktische-gestaltung-der-mentor-und-reflexionsseminare.
4. Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>.
5. Fichten W. Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. URL: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf.
6. Huber L. Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist? URL: https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/Huber_Warum_Forschendes_Lernen_noetig_und_moeglich_ist.pdf.
7. Martschinke S. Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende [Електронний ресурс] / S. Martschinke, B. Kopp, M. Hallitzky // Paradigma. 2007. № 1. S. 6-15. URL: http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/2007_1.pdf.
8. Messner H., Reusser K. Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. URL: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc444383f/Messner_Reusser_Berufliches_Lernen_lebenslanger_Prozess.pdf.
9. Studienwerkstätten der Lehrerbildung. Innovative Lernorte an der Universität Kassel. URL: http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Relaunch_2014/Relaunch_2014_07_Studienwerkst%C3%A4tten/Studienwerkst%C3%A4tten_-_Bericht_2014.pdf.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ (1900–1919 РР.)

SOCIAL AND EDUCATIONAL BASIS RESIDENTIAL INSTITUTIONS FORMATION AND DEVELOPMENT IN TRANSCARPATHTIA (1900–1919)

Проаналізовано соціально-педагогічні основи виникнення, становлення й розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті в перші десятиліття ХХ ст. Соціальними основами їх створення були економічні умови життя, демографічні чинники, державна політика у сфері соціальної опіки над дітьми. Педагогічні основи трактуються відповідно до рівня сформованості освітнього законодавства, розвитку педагогічної теорії та практики, підготовки фахівців для роботи в закладах інтернатного типу.

Ключові слова: заклади інтернатного типу, соціально-педагогічні умови, Закарпаття, Австро-Угорщина.

Проанализированы социально-педагогические основания возникновения, становления и развития учреждений интернатного типа в Закарпатье в первые десятилетия ХХ ст. Социальными основаниями их создания выступали экономические условия жизни, демографические факторы, государственная политика в сфере социальной опеки над

детьми. Педагогические основания трактуются в соответствии с уровнем сформованности образовательного законодательства, развития педагогической теории и практики, подготовки специалистов для работы в учреждениях интернатного типа.
Ключевые слова: учреждения интернатного типа, социально-педагогические условия, Закарпатье, Австро-Венгрия.

The social and pedagogical basis residential institutions foundation, establishment and development in Transcarpathia in the first decades of the twentieth century have been analyzed. Social basis of their creation were economic conditions of life, demographic factors, state policy in the children's social care field. Pedagogical bases are treated in accordance with the educational legislation, the pedagogical theory and practice development, specialists' training for work in residential institutions formation level.

Key words: residential institutions, social and pedagogical conditions, Transcarpathia, Austria-Hungary.

УДК 37.018.3.47.7.(09)

Черепаня М.Т.,

аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. На шляху багатовікового становлення суспільства виникали різні заклади суспільного виховання та освіти дітей, які потребували соціальної опіки й захисту. Серед них – дитячі притулки, сиротинці, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей із вадами розвитку, школи соціальної реабілітації, навчально-реабілітаційні центри тощо. Різновидність форм суспільного виховання, розвиток мережі закладів інтернатного типу, які їх забезпечували, відбувалися в контексті становлення людського суспільства й держави під впливом низки умов (економічних, соціальних, демографічних, освітньо-педагогічних, культурних, етнічних тощо). Важливо розуміти, що в умовах глобалізації сучасної освіти великого значення набуває вивчення та ретроспективний аналіз педагогічних процесів і явищ (у тому числі становлення й розвитку закладів інтернатного типу) з урахуванням конкретно-історичних умов розвитку суспільства та етнокультурних особливостей регіону, що досліджується. У нашому випадку це Закарпаття, яке впродовж ХХ ст. входило до складу низки держав, що зумовило його полікультурність, а також синтез різноманітних підходів у забезпеченні суспільного піклування про дітей, їх освіту й розвиток.

Вивчення нормативно-правових документів у галузі освіти та узагальнення досвіду наукових досягнень із питань розвитку закладів інтернатного типу сприятиме розумінню ролі шкіл-інтернатів у

подальшому вдосконаленні системи суспільного виховання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Закарпаття початку ХХ ст. було об'єктом багатоаспектних досліджень вітчизняних і зарубіжних істориків. Так, питання соціально-економічного розвитку знайшли відображення в працях Г. Бідермана, В. Ілька, І. Коломійця, В. Мицюка та інших авторів; політичне й культурне життя досліджувалися І. Дулишковичем, Ю. Жатковичем, В. Задорожним, А. Олашиним та іншими вченими; розвиток освіти й шкільництва вивчалися А. Боднарем, В. Гомоннаєм, А. Ігнатом, А. Чумою та іншими науковцями. Розвиток історичних подій у Закарпатті періоду Першої світової війни системно викладено в працях закарпатських істориків І. Гранчака та Д. Данилюка.

В історико-педагогічному вимірі питання становлення, розвитку й діяльності закладів інтернатного типу в Україні вивчали В. Виноградова-Бондаренко (виховання безпритульних дітей в Україні 20-х рр. ХХ ст.), Л. Гребінь (організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України в 20-ті – середині 30-х рр. ХХ ст.), В. Золотоверх (становлення й розвиток дошкільних закладів для дітей із психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України кінця ХІХ – початку ХХ ст.), О. Паращевіна (роль системи народної освіти в подоланні дитячої безпритульності в 20-х – першій половині 30-х рр. ХХ ст. в Україні), І. Плугатор (теорія та практика опіки дітей і молоді в Україні (1945–1990 рр.)), В. Покась (становлення та розвиток інтернатних

закладів освіти в Україні 1917–2000 рр.), Л. Рябіна (соціально-виховна діяльність шкіл-інтернатів першої половини ХХ ст.), Т. Янченко (проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту в Україні в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.) та інші автори.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Серед закарпатських науковців питання організації життєдіяльності інтернатних закладів вивчалося Б. Качуром, А. Машкаринець-Бутко, П. Стрічком, М. Талапканичем, В. Химинцем. Водночас варто зазначити, що їхні дослідження переважно інтерпретують розвиток закладів інтернатного типу періоду після 1945 р., коли Закарпаття ввійшло до складу Української Радянської Соціалістичної Республіки.

У нашому ж дослідженні ми робимо спробу на основі аналізу соціально-економічних, політичних і культурно-освітніх аспектів, які мали місце в Закарпатті в перші два десятиліття ХХ ст., виділити ті соціально-педагогічні умови, які, на нашу думку, стали чинниками становлення й розвитку системи закладів соціальної опіки над дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування, а також закладів інтернатного типу для дітей, що мали вади фізичного та/або розумового розвитку й потребували спеціального догляду та спеціальних умов навчання й виховання, у Закарпатті 1900–1919 рр.

Мета статті – визначити соціально-педагогічні основи становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті в 1900–1919 рр.

Виклад основного матеріалу. З метою досягнення поставленої нами мети дослідження вважаємо за доцільне визначити сутність поняття «соціально-педагогічні основи», що дасть нам змогу чітко виокремити як соціальні, так і педагогічні умови, які сприяли становленню й розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті періоду його входження до Австро-Угорської імперії в 1900–1919 рр.

Отже, найперше наше завдання полягає в з'ясуванні змісту поняття «основа». Його синонімами є слова «фундамент», «база», «засади», «підстави», «підвалини» тощо. В академічному тлумачному словнику української мови подані такі значення цього слова: «те, на чому що-небудь ґрунтується, тримається, базується; головні засади, підвалини чого-небудь; джерело, база виникнення, розвитку чого-небудь; головна умова, запорука чого-небудь» [4]. У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття «основа» трактується як достатня умова для чого-небудь (буття, пізнання, думки, діяльності). Наприклад, основи матеріальних явищ – це їх причини, основи вчинків – їх мотиви, основи суджень – інші судження або досвід [7]. Як бачимо, одне з трактувань поняття «основа» полягає в розумінні його як

умови, тобто «того, від чого залежить щось інше (що зумовлюється); істотного компонента комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого за необхідності постає існування цього явища». Найчастіше умови розглядаються як щось зовнішнє для явища, на відміну від більш широкого поняття «причини», що включає як зовнішні, так і внутрішні фактори [7].

Предметом нашого дослідження є соціально-педагогічні основи виникнення й становлення закладів інтернатного типу в Закарпатті. Отже, потребують уточнення поняття «соціальні основи/умови», «педагогічні основи/умови». В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка тлумачення понять «соціальні основи/умови», «педагогічні основи/умови» відсутні [1]. З огляду на зазначене під *соціальними основами/умовами* становлення й розвитку закладів інтернатного типу варто розуміти зовнішні чинники, зумовлені рівнем соціально-економічного розвитку суспільства в певний історичний період, демографічними, етнічними, культурологічними показниками його розвитку, рівнем розвитку соціальних інститутів, державною політикою, дотриманням прав і свобод громадян конкретної держави, що визначають соціальну необхідність виникнення закладів інтернатного типу. *Педагогічними основами/умовами* становлення й розвитку закладів інтернатного типу вважають зовнішні чинники, зумовлені рівнем розвитку педагогічної теорії та практики, поширенням освіти й шкільництва, нормативно-правовим забезпеченням закладів соціальної опіки та піклування над дітьми, наявністю педагогічних кадрів, здатних забезпечувати всебічний і гармонійний розвиток дітей, які перебувають у закладах інтернатного типу, тощо.

Таким чином, соціально-педагогічні основи становлення й розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті в 1900–1919 рр. ми розуміємо як сукупність зовнішніх соціальних (рівень соціально-економічного розвитку суспільства в певний історичний період, демографічні, етнічні, культурологічні показники його розвитку, рівень розвитку соціальних інститутів, державна політика, дотримання прав і свобод громадян конкретної держави) та педагогічних (рівень розвитку педагогічної теорії й практики, поширення освіти та шкільництва, нормативно-правове забезпечення закладів соціальної опіки й піклування над дітьми, наявність педагогічних кадрів) умов, які привели до змін освітнього простору Закарпатського регіону залежно від привнесеної соціальної й освітньої політики державою-домінантом, до складу якої входило Закарпаття в першій половині ХХ ст. Під процесом становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті періоду першої половини ХХ ст. ми розуміємо наслідково-залежні перетворення в їх організації, управлінні,

структурі, змісті діяльності, що детерміновані державно-територіальним підпорядкуванням регіону.

Варто зазначити, що перша половина ХХ ст. для сучасного Закарпаття характеризується його територіальною приналежністю до складу трьох державних утворень – Австро-Угорщини (до 1919 р.), Чехословаччини (1919–1938 рр.) та Угорщини (1939–1944 рр.), кожне з яких характеризувалося особливостями соціально-економічного, суспільно-політичного й культурно-освітнього життя. Незважаючи на те, що характерність політичних систем зазначених державних утворень була неоднозначною, відповідно, різними були й методи формування органів державної та місцевої влади, у структурі суспільно-політичної діяльності кожної держави особливе місце відводилося здійсненню обов'язкової державної політики щодо вирішення питання соціальної підтримки, навчання й виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дітей із вадами фізичного та психічного характеру.

Проаналізувавши дописи історичних джерел досліджуваного періоду та систематизувавши певну кількість архівних матеріалів щодо регламентування діяльності закладів інтернатного типу в Закарпатті на початку ХХ ст., можемо зазначити, що хронологічно першою в розробленні законодавства щодо заснування, становлення й розвитку інтернатних закладів на території Закарпаття була влада Австро-Угорщини. У 1867 р. Угорщина домоглася рівних прав з Австрією, була створена Австро-Угорська монархія [2, с. 292], що привело до низки перетворень, серед яких – офіційне оголошення національної рівності в закладах державного значення, судах, школах тощо. Водночас початок ХХ ст. не приніс особливого покращення жителю Закарпаття. Адже, незважаючи на зростання реформ у сфері аграрної й лісової промисловості, наявність певних позитивних змін у розвитку інфраструктури в містах і містечках, на відміну від сільської місцевості, особливо віддалених і гірських сіл, закарпатські землі належали до аграрно-сировинного «продукту» австрійського та угорського капіталу, що не давало можливості для прогресу економічної сфери, стабільності в забезпеченні роботою населення міст і сіл. Така гостра економічна занедбаність наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. зумовила масову еміграцію населення до інших країн. А. Олашин зазначає: «Більшість емігрантів складала малоземельні селяни, ремісники, лісоруби. Таким чином, у 1899–1913 рр. із території Закарпаття емігрували понад 120 тисяч жителів. З 1870 р. до 1920 р. чисельність закарпатців-емігрантів складала 420 тисяч людей» [3, с. 86]. З початком Першої світової війни становище жителів краю сильно погіршилося. Адже в перші дні проходження воєнних операцій економіка краю значно занепадала, народ Закарпаття

накрила хвиля різних епідемій, доросле чоловіче населення проходило невідхильну масштабну мобілізацію. Залишені без догляду та будь-якої батьківської підтримки діти змушені були самотійно дбати про домашнє господарство або, що найгірше, вдаватися до жебракування, покинувши власні домівки.

Отже, за час перебування Закарпаття під впливом Австро-Угорської влади відбулося чимало змін і соціально-політичних переворотів, які стали детермінантами необхідності створення закладів інтернатного типу, зокрема: зниження життєвого рівня в сільській місцевості, а також у гірських районах унаслідок обезземелення селян; збільшення міграційних процесів (урбанізація, міграція вглиб Австро-Угорської імперії, еміграція до інших континентів); збільшення кількості соціальних сиріт через вплив міграції населення й бідності; збільшення кількості дітей, які потребували спеціального догляду, у зв'язку з певним захворюванням; збільшення кількості дітей-сиріт унаслідок загибелі батьків під час подій Першої світової війни.

Відтак угорський уряд ще на початку ХХ ст. розпочав роботу над розробленням нормативно-правової бази, яка регламентувала діяльність щодо заснування, розвитку й становлення закладів інтернатного типу. У цьому напрямі визначальними стали два основні закони – Закон VIII «Про державні дитячі притулки» (1901 р.) [6] та Закон XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» (1901 р.) [7]. Закон VIII «Про державні дитячі притулки», прийнятий у 1901 р., складається з 8 параграфів. У § 1 зазначено, що для дітей, позбавлених батьківської опіки, та дітей віком до 7 років необхідно створити державні центри з догляду за дитиною (дитячі притулки) [6]. Також законом у § 2 передбачалося, що в державних дитячих притулках можуть перебувати лише діти хворі, слабозрозвинені, а також такі, які потребують особливого догляду й медичного обслуговування, інші ж влаштовуються поза такими закладами [6]. Дія Закону XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» поширювалася на захист прав дітей, старших 7 років, які не можуть бути поміщені до муніципальних чи приватних дитячих притулків або до інших благодійних установ та організацій, тому до 15 років залишаються перебувати в державних дитячих будинках. Отже, згідно з § 1 Закону XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» після досягнення 7-річного віку діти, які офіційно вважаються покинутими, також можуть бути допущені до державних закладів догляду за дитиною до досягнення 15 років [7]. Відповідно до § 2 цього акта діти віком від 7 до 15 років – вихованці державних дитячих будинків – можуть проживати в дитя-

чих будинках або в надійних опікунів, насамперед фермерів і ремісників. Державні дитячі будинки зобов'язані забезпечити для обдарованих вихованців (з метою їх подальшого розвитку) навчання в різних державних навчальних закладах на повному державному утриманні [7]. Витрати на догляд (утримання, виховання й навчання) дітей віком від 7 до 15 років, які перебувають у державних дитячих притулках, здійснюються муніципальними органами.

Прийняття Закону VIII «Про державні дитячі притулки» та Закону XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» стало відправною точкою у сфері створення закладів інтернатного типу, забезпечення та здійснення соціального захисту дітей-сиріт і дітей, які потребували спеціальних умов освіти й виховання, у Закарпатті початку ХХ ст.

Висновки. Узагальнення отриманих результатів наукового дослідження дає змогу інтерпретувати поняття соціально-педагогічних основ становлення й розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті періоду початку ХХ ст. як сукупності зовнішніх соціальних і педагогічних чинників, які привели до змін освітнього простору Закарпатського регіону залежно від привнесеної державою-домінантом, до складу якої входило Закарпаття, соціальної та освітньої політики. Таке визначення може слугувати для здійснення багатостороннього ретроспективно-оцінювального аналізу педагогіч-

них явищ, зосереджувати увагу на їх процесуальних і змістових характеристиках.

Перспективними напрямками подальших досліджень є виявлення особливостей організації роботи залежно від специфіки закладу інтернатного типу, вивчення змісту виховної та навчальної роботи в них, а також особливостей організації співпраці з родинами, громадськими організаціями тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
2. Гранчак І., Данилюк Д., Балагурі Е. та ін. Нариси історії Закарпаття: в 3 т. Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського обласного управління по пресі, 1993. Т. 1: 3 найдавніших часів до 1918 року. 436 с.
3. Олашин А. Історія Закарпаття. Мукачево, 1992. 212 с.
4. Словник української мови: академічний тлумачний словник: в 11 т. / за ред. І. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970–1980. URL: <http://sum.in.ua>.
5. Философский энциклопедический словарь / ред.: Л. Ильичёв, П. Федосеев, С. Ковалёв, В. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
6. 1901. évi VIII. Törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=68221901>.
7. 1901. évi XXI. Törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6835>.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

МЕТОДИ ПРОЦЕСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

METHODS OF PROCESS-ORIENTED STUDY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF TRANSLATION COMPETENCE

У статті подається огляд методів, що застосовуються у процесно-орієнтованих дослідженнях формування і розвитку перекладацької компетентності, та описуються їхні переваги та недоліки. Представлено аналіз довготривалого дослідження TransComp, яке вивчає розвиток перекладацької компетентності у студентів, що вивчають переклад, та порівнює її з компетентністю професійних перекладачів з досвідом. Розглянуто і порекомендовано системи управління ресурсами, які зроблять дані процесу перекладу доступними для наукової спільноти та закладуть основи платформи для обміну інформацією.

Ключові слова: процесно-орієнтоване дослідження, перекладацька компетентність, довготривале дослідження, достовірність, надійність.

В статье сделан обзор методов, применяемых в процессно-ориентированных исследованиях формирования и развития переводческой компетентности, и описываются их преимущества и недостатки. Представлен анализ длительного исследования TransComp, которое изучает развитие переводческой компетентности у студентов, изучающих перевод, и сравнивает ее с компетентностью профессиональных

переводчиков с опытом. Рассмотрены и рекомендованы системы управления ресурсами, которые сделают данные процесса перевода доступными для научного сообщества и заложат основы платформы для обмена информацией.

Ключевые слова: процессно-ориентированное исследование, переводческая компетентность, долговременные исследования, достоверность, надежность.

Article presents an overview of the methods used in process-oriented studies of the formation and development of translation competence, and their advantages and disadvantages are described. The TransComp long-term study, which studies the development of translation competence among students studying the translation and compares it with the competence of professional translators with experience, is presented. Resource management systems are considered and recommended, which will make the data of the translation process accessible to the scientific community and establish the foundations of the platform for the exchange of information.

Key words: process-oriented research, translation competence, long-term research, authenticity, reliability.

УДК 81'255.4:821.111 (73)

Бахов І.С.,

докт. пед. наук,
завідувач кафедри іноземних мов,
теорії і практики перекладу
Міжрегіональної Академії управління
персоналом

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність теми обумовлюється необхідністю узагальнення наукових підходів до дефініції «перекладацька компетентність перекладачів» та розробки шляхів ефективної підготовки майбутніх фахівців з перекладу до міжмовної комунікації. Метою дослідження став аналіз поглядів науковців на поняття «компетентність», «перекладацька компетентність перекладача», визначення педагогічних заходів формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців з перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання про те, що становить перекладацьку компетентність, та як її набувають, звичайно, цікавить викладачів перекладу вже не перше десятиліття. У той час як дилетантам часто здається, що перекладацька компетентність є автоматичним побічним продуктом компетентності в другій мові, вчені-перекладознавці знають, що переклад – це щось більше, аніж знання двох або більше мов.

Проблемі перекладацької компетентності приділяли увагу українські вчені С. Дорда [1], Т. Каліні-

ченко [2], Г. Кузенко [3], Р. Поворознюк [4], М. Рудіна [5], Т. Фурс [6], М. Штогрін [7] та ін.

Під час моделювання перекладацької компетентності та її набуття ми можемо зараз користуватися такими джерелами інформації: результатами емпіричних досліджень, в яких порівнюються процеси перекладу груп об'єктів з різними ступенями перекладацької компетентності, таких як студенти, що вивчають мовознавство, студенти, що вивчають переклад та професійні перекладачі; теоретичними роздумами про компоненти, з яких складається перекладацька компетентність; результатами досліджень розвитку майстерності в різних сферах, таких, наприклад, як гра в шахи, проведених когнітивними психологами [13].

Мета статті – дати огляд результатів зарубіжних процесно-орієнтованих досліджень, в яких порівнюються об'єкти з різними ступенями перекладацької компетентності.

Виклад основного матеріалу. Ми розглянемо деякі загальні тенденції, які було ідентифіковано. По-перше, існує тенденція, згідно з якою, з

підвищенням перекладацької компетентності одиниці перекладу, на яких зосереджуються перекладачі, стають більшими [20; 22]. Більший досвід також дозволяє братися за вирішення проблем більшої складності, таких як розгляд тексту замість простого пошуку еквівалентів [20]. Досвідчені перекладачі беруть до уваги більше аспектів, релевантних для генерації тексту перекладу, який би виконував свою задану функцію для конкретної аудиторії, тобто вони розробляють макростратегію в сенсі [18] або глобальну стратегію [20]. Більш умілі перекладачі також працюють у менш біполярно-орієнтованому та лінійному стилі, роблять більше умовиводів та беруть до уваги більші порції ко-тексту та контексту (наприклад, Г. Крінгз) [22]. Із підвищенням перекладацької компетентності перекладачі також виявляють більше свідомості щодо проблем перекладу, продукують більше пробних перекладних еквівалентів, більше редагують і переглядають та контролюють свої пробні рішення більш критично [15; 20].

Крім того, професіонали користуються довідковою літературою в інший спосіб. У дослідженні П. Герлоф [15] професіонали користувалися довідковою літературою частіше, аніж студенти та білінгви. Професіонали та білінгви користувалися нею головним чином для того, аби вирішити проблеми породження тексту, в той час як студенти зверталися до неї головним чином для вирішення проблем розуміння. Р. Йескелайнен виявила, що новачки шукають більше термінів у словниках, у той час як більш досвідчені студенти користуються більшою кількістю словників, аби знайти еквівалент терміну, який вони не розуміють. Крім того, вона побачила, що новачки віддають перевагу двомовним словникам, у той час як більш досвідчені студенти користуються одномовними [20].

Стосовно ступеню автоматизації процесів перекладу, Р. Йескелайнен і С. Тірконен-Кондіт виявили, що проблеми, які стають об'єктом свідомих процесів прийняття рішення, змінюються з підвищенням перекладацької компетентності. У той час як деякі процеси стають більш автоматичними, здатність оброблювати дані, що вивільнюється в результаті цієї автоматизації, може використовуватися для роботи з іншими, зазвичай більш складними аспектами процесу перекладу, які потім стають об'єктом свідомого прийняття рішення [12; 16].

Теоретичні роздуми про природу перекладацької компетентності викликали розвиток моделей перекладацької компетентності, в яких ця компетентність осмислюється як така, що складається з кількох субкомпетентностей, таких як комунікативна компетентність, компетентність у сфері, компетентність щодо засобів та дослідження тощо.

Група PACTE (Барселона, Іспанія) першою розробила модель перекладацької компетентності, в якій не лише були перераховані субкомпетентності перекладу – були також встановлені зв'язки між ними. Її набуття моделюється так, як це показано на Рисунку 1. У своїй статті група зосереджується на прийнятності продуктів перекладу та на ланцюжках внутрішніх та зовнішніх процесів пошуку, пов'язаних із прийняттям рішень двома групами об'єктів – професійними перекладачами і викладачами іноземної мови. І показники, і змінні пов'язані з інструментальною та стратегічною субкомпетентностями моделі PACTE. З результатів, отриманих PACTE, чітко видно відмінності між двома групами об'єктів, які підтверджують релевантність показників/змінних, що аналізуються, а отже, також і відповідних субкомпетентностей моделі PACTE.

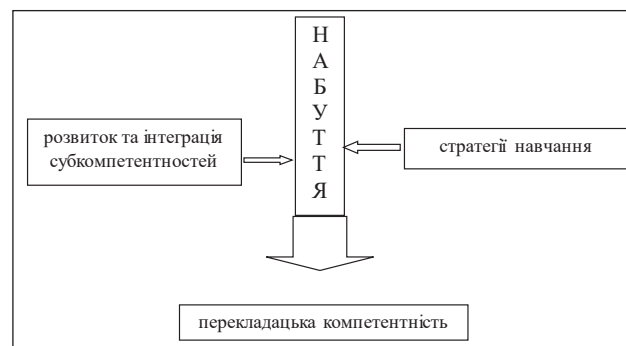


Рис. 1. Модель набуття перекладацької компетентності групи PACTE [24]

Згідно з цією моделлю набуття перекладацької компетентності включає в себе розвиток індивідуальних субкомпетентностей і, на додачу до цього, розвиток інтегративної компетентності для того, аби спиратися на індивідуальні компетентності, користуватися ними та віддавати їм пріоритет у залежності від відповідного завдання та комунікативної ситуації («інтеграція субкомпетентностей»). Розвиток цих компетентностей та їхня інтеграція передбачають не лише накопичення декларативних знань, але й, передусім, реструктуризацію існуючих знань [24]. Група PACTE описує це таким чином: стадію новачка в розвитку перекладацької компетентності можна було б визначити як стадію, в якій субкомпетентності уже було набуто, принаймні частково, але вони не взаємодіють одна з одною. Тому розвиток від новачка до спеціаліста є не лише питанням набуття субкомпетентностей, яких не вистачає, але також і реструктуризації існуючих субкомпетентностей, для того, аби поставити їх на службу компетенції перекладу [24].

Опис групи PACTE розвитку перекладацької компетентності підтверджується як деякими з вищеописаних даних досліджень, так і даними досліджень майстерності. Деякі з результатів із цієї сфери когнітивної психології, які є найбільш

релевантними для процесно-орієнтованого дослідження розвитку перекладацької компетентності, подано нижче:

1. Спеціалісти не лише володіють великим обсягом знань у своїй сфері спеціалізації; ці знання також були більше реструктуризовані та поєднані між собою в процесі їх набуття; вони володіють кращими аналітичними та креативними, а також практичними навичками; їхні мисленнєві процеси було автоматизовано більшою мірою [28].

2. Високий ступінь взаємопов'язаності знань у довгочасній пам'яті спеціалістів дозволяє останнім знаходити їх швидше та з більшою точністю і долати обмеження своєї короткочасної пам'яті [13, с. 15]. Вони здатні планувати, враховуючи багато факторів.

3. Спеціалісти трансформували декларативні знання у своїй області спеціалізації в процедурні знання («процедуралізація»); вони вчать тактично (тобто вони зберігають та автоматизують послідовності дій та стратегій, які їм потрібні для рішення проблем в їхній області спеціалізації) і стратегічно (тобто вони знають, як працювати з процесами вирішення проблем в їхній області спеціалізації найбільш ефективно). Складні ментальні репрезентації проблем допомагають їм це робити [8, с. 267].

Ці характерні особливості поведінки спеціалістів також відображено в «моделі когнітивності» перекладацької компетентності спеціалістів Г. Ріску (Risku). Порівняння цієї моделі з її «моделлю когнітивності» перекладацької компетентності новачків показує, що мусить відбутися на шляху від новачка до спеціаліста [26, с. 241].

Під *довготривалими дослідженнями в найсуворішому сенсі терміну* ми розуміємо дослідження розвитку перекладацької компетентності шляхом аналізу перекладацької поведінки: 1) тих самих об'єктів; 2) через регулярні інтервали часу; 3) протягом досить довгого періоду. Нам потрібні систематичні довготривалі дослідження, які дадуть нам розуміння розвитку перекладацької компетентності в її неперервності. Крім довготривалого дослідження Г. Гансен (Hansen) (у ширшому сенсі терміну), яке було задумано як додаткове дослідження до дослідження, описаного у Г. Гансен [17], та довготривалого дослідження Ерензбергер-Доу [11].

Девід Берген (David Bergen) [10] пропонує свою власну модель набуття перекладацької компетентності, що базується на раніше розроблених моделях вивчення другої мови, а також на моделях перекладацької компетентності, запропонованих групою PACTE та Susanne Göpferich, обидві з яких також описуються в даному виданні. Bergen ілюструє свою модель, спираючись на свій власний досвід роботи в навчальному закладі, й підкреслює роль помічання і когнітивного конфлікту в підвищенні метакогнітивної свідомості студентів.

Проект TransComp зосереджується на таких компонентах перекладацької компетентності, як: 1) стратегічна компетентність; 2) компетентність активації стандартних процедур перекладу; 3) компетентність інструментарію та досліджень [24, с. 611].

Компетентність активації стандартних процедур перекладу, субкомпонент перекладацької компетентності, який не з'являється в інших моделях, включає в себе знання та здатність згадати й застосувати певні – головним чином специфічні для мовної пари – (стандартні) операції перестановки (або заміни) слів, які часто викликають появу прийнятних еквівалентів мови перекладу. У термінології Г. Геніг (Hönlig) цю компетентність можна було б описати як здатність активувати продуктивні мікстратегії [18].

Причиною такого підбору є те, що припускається, що ці компетентності є головними компетентностями, специфічними для перекладу, в чому перекладацька компетентність відрізняється від компетентності осіб-білінгвів, які не мають спеціальної підготовки за напрямом «переклад». Ці компетентності утворюють залежні змінні в дослідженні TransComp.

У своїй статті Фабіо Алвес і Денієл Куто Вале (Fabio Alves and Daniel Couto Vale) з Бразилії зосереджуються на походженні окремих сегментів тексту перекладу в ході процесу перекладу. Набір попередніх версій та остаточна версія окремого сегменту, які вони називають мікроодинамиками перекладу, можна згрупувати в кластер, який вони називають макроодинамикою перекладу. Макроодинамика перекладу, таким чином, поєднує в собі те, що потрібне для того, аби аналізувати походження сегменту тексту. Аби полегшити аналіз цього типу, автори пропонують веб-додаток, призначений для зберігання, коментування та запитування даних процесу перекладу.

Як було згадано вище, в процесно-орієнтованих дослідженнях відбувся методологічний прогрес: було застосовано нові методи добування даних, плани досліджень стали досконалішими, змінні стали більш суворо контролюватися, і було впроваджено поняття перехресної перевірки (тріангуляції). Проте кілька теоретичних та методологічних питань усе ще залишаються без відповіді.

Наприклад, досі відсутні систематичні методологічні дослідження достовірності та надійності різних методів збору даних. Таке нехтування методологією, вірогідно, викликано традицією дослідження в перекладознавстві. У дисциплінах, від яких воно походить – мовознавстві й літературознавстві, прагматичні наслідки достовірності й надійності дослідження не такі ж самі, як в експериментальних дослідженнях. Перехід до іншої парадигми вимагає часу, проте зміна явно відбувається, що є очевидним із праць, написаних для цього спеціального видання.

Крім систематичного, порівняльного оцінювання методів, яке буде більш детально обговорюватися нижче, на додаткову увагу заслуговують роль та значення допоміжних змінних об'єктів, таких як їхній освітній рівень або професійна спеціалізація, і врахування їх як параметрів, які впливають на їхню роботу. Професійна спеціалізація займає центральне місце в дослідженні майстерності, оскільки спеціалісти знають свою справу в певних областях спеціалізації [21]. Для того, щоб ідентифікувати особливості перекладацької майстерності, ми маємо бути здатними більш чітко визначити термін «область спеціалізації», оскільки традиційні визначення, наприклад, «юридичного перекладу» або «технічного перекладу» можуть, насправді, бути заширокими для того, аби характеризувати області спеціалізації окремих перекладачів. Одним із цікавих прикладів цього є дослідження Г. Кюнзлі (Künzli) «перекладачів-інженерів» [23]. Дослідження показує, що замість загальної спеціалізації в «технічному перекладі» один з об'єктів, цілком імовірно, мав більш вузьку спеціалізацію в «патентному перекладі», області спеціалізації, що, очевидно, поєднує в собі риси технічного та юридичного перекладів.

Коли йдеться про дані усної доповіді, обговорення методології спирається, головним чином, на напрацювання, зроблені у сфері когнітивної психології, де паралельна та ретроспективна усні доповіді продовжують використовуватися для, наприклад, дослідження майстерності [13]. Проте особливі обмеження, характерні для завдань з перекладу, можуть насправді означати, що не все, постульоване К. Еріксоном (та іншими) на підставі даних, до яких вони мають доступ, є цілком застосовне та достовірне, коли йдеться про переклад.

Некритичне прийняття концептуальної схеми К. Еріксона несе в собі два ризики: по-перше, ми можемо проводити дослідження на підставі хибних припущень, а, по-друге, ми можемо мимоволі підтримувати помилкові концепції природи перекладу або принаймні не піддавати їх активно сумніву. Перший ризик пов'язаний з видами завдань, на яких базується модель К. Еріксона та Г. Саймона [13].

Це, як правило, добре визначені завдання з вирішення проблем, у той час як переклад явно є погано визначеним завданням, без попередньо визначених процедур вирішення проблем, не кажучи вже про недвозначно правильні відповіді.

Другий ризик пов'язаний зі способом, в який мова та переклад розглядаються когнітивними психологами. К. Еріксон і Г. Саймон вважають, що роздуми вголос не являють собою проблему, якщо можна припустити, що переклад відбувається суворо лінійним чином. Процесно-орієнтовані дослідження показали, що такого припущення робити не можна; натомість професійний переклад є рекурсивним та ітеративним процесом [22].

Крім того, К. Еріксон та Г. Саймон розрізняють три рівні вербалізації.

Вербалізації Рівня 1 є просто вираження мовленням того, що приходить на думку об'єкту у вербальній формі; вербалізації Рівня 2 включають вербалізацію думок, які мають невербальну форму, і які об'єкт має «транслювати» в мову; і вербалізації Рівня 3 включають процеси відбору, абстрагування або уточнення. Можна очікувати, що у вербалізаціях Рівня 1 відповідність між тим, що вербалізується, і тим, що відбувається в думках об'єкта, буде більшою, аніж у вербалізаціях Рівня 2 та Рівня 3.

Хоча більша частина мислення, пов'язаного з перекладом, може відбуватися у вербальній формі (на відміну від, наприклад, випадку, коли йдеться про гру в шахи), робити висновок, що все має вербальну форму, означає наблизитися на небезпечну відстань до уявлення про переклад як про переключення мовних кодів. Тому спираючись на концептуальну схему К. Еріксона та Г. Саймона може базуватися на хибному припущенні про характер когнітивної обробки, що відбувається під час перекладу. Як наслідок, нам потрібні методологічні дослідження для визначення достовірності та надійності різних процедур усної доповіді як джерел даних про когнітивні процеси, що відбуваються під час перекладу.

Питання, пов'язані з достовірністю та надійністю різних методів добування даних, можна в загальних рисах резюмувати таким чином:

1. Питання достовірності стосується тих методів, під час застосування яких ситуацією перекладу якимось маніпулюють та піддають її експериментальному контролю. В результаті можна запитати: чи об'єкт дослідження все ще є тим явищем, яке ми збираємося досліджувати, тобто чи змінює план дослідження об'єкт дослідження? Це стосується, наприклад, роздумів вголос. Є дані (див. нижче) про те, що роздуми вголос змінюють характер процесу перекладу в певних відношеннях. Як саме та, до якої міри це відбувається, досі неясно. Чи змінюють роздуми вголос цей процес до такої міри, що їхній вплив можна побачити в продукті процесу?

2. Питання надійності стосується тих методів, під час застосування яких може мати місце найменша інтенсивність контролю. Тоді можна запитати: чи відображають дані об'єкт дослідження точно та правильно? Чи можемо ми довіряти результатам? Отже, питання надійності стосується, наприклад, анкет або інтерв'ю, на які може впливати тенденція людей змушувати себе виглядати краще чи намагатися надавати досліднику те, що, як вони припускають, дослідник хоче від них отримати (або, можливо, в рідких випадках, прямо протилежне). На надійність також впливають обмеження людської пам'яті та згадування. Навіть

за наявності найкращих намірів людська пам'ять є нестійкою, нею легко маніпулювати, навмисно або ненавмисно, тому спотворення пам'яті є фактором у разі ретроспекції.

Порівнявши результати кількох досліджень, у ході яких одна група об'єктів мала виконати завдання, думаючи вголос, тоді як контрольна група виконувала те ж саме завдання без роздумів уголос, К. Еріксон і Г. Саймон дійшли такого висновку: коли інструктивні процедури відповідали нашому визначенню вербалізації Рівня 1 або Рівня 2, дослідження не дали жодного підтвердження того, що вербалізація змінює хід або структуру мисленнєвих процесів. Невелику кількість незначних відмінностей між об'єктами, які вдавалися до вербалізації, і об'єктами, які мовчали, можна, вірогідніше за все, пояснити процедурними відмінностями між експериментами у двох групах [13, с. 83]. Таким чином, К. Еріксон і Г. Саймон постулюють, що паралельна вербалізація не змінює процес, за винятком слабкого ефекту сповільнення. Щодо завдань з перекладу, то є дані, які доводять протилежне.

Що стосується відповідності між вербалізаціями і реальними мисленнєвими процесами, пов'язаними з виконанням завдань з вирішення проблем, ми маємо враховувати, що дані роздумів уголос не обов'язково відображають порядок, в якому йдуть мисленнєві процеси. В експериментах, у ході яких виконувалося постредагування машинних перекладів, наприклад, Г. Крінгз виявив, що рішення часто формулюються до того, як дається аргументація для них, хоча у своїх думках об'єкти, очевидно, враховували аргументацію перед тим, як прийняти рішення [22, с. 466]. Це суперечить даним, отриманим К. Еріксон і Г. Саймон [13, с. 83].

Інтерференційні ефекти (тобто ефекти перешкод), які, як повідомляється, існують під час проведення досліджень роздумів уголос, є такими: Р. Йескелайнен помітила менше «відхилень від формальної відповідності, таких як пропуски, додавання та (необов'язкові) зміни класу» на лексичному рівні в перекладах, виконаних під час роздумів уголос, аніж у перекладах, виконаних без роздумів уголос (проте переклади не було виконано ідентичними групами об'єктів, що робить дані необ'єктивними). Роздуми вголос не мали такого ж ефекту на синтаксичному рівні [20, с. 80]. Як це передбачається концептуальною схемою К. Еріксон і Г. Саймон, у ході кількох досліджень було помічено, що роздуми вголос дали ефект сповільнення [21; 22, с. 525]. Модель обробки інформації Еріксон і Саймон пояснює ефект сповільнення як наслідок того, що перекодування інформації з короткочасної пам'яті вимагає часу. Крім того, було припущено, що роздуми вголос спонукають об'єкти працювати із

завданням, більше аналізуючи. Це було названо ефектом когнітивного зворотного зв'язку [22, с. 227]. У ході своїх експериментів з постредагування Г. Крінгз помітив, що група об'єктів, що думали вголос, виконує вдвічі більше перевірок своїх текстів перекладу, аніж контрольна група, яка не мала думати вголос [22, с. 227, 229, 494]. Також група, що думала вголос, працювала коротшими етапами і більш лінійним чином, аніж контрольна група. Через це Г. Крінгз висуває гіпотезу, згідно з якою роздуми вголос вимагають таку здатність до обробки даних, яка робить загальну координацію когнітивних процесів, пов'язаних з виконанням завдання, більш складною. Це може впливати на процеси планування, які можуть бути менш повноцінними в об'єктів, які думають уголос. Щоб компенсувати гіршу загальну координацію, об'єкти можуть або потребувати більше пауз, або вони мають виконувати більше перевірок у тексті [22, с. 426, 498].

Дані, отримані Г. Крінгз, підтверджуються А. Якобсен, який виявив, що під час роздумів уголос одиниці перекладу стають меншими, а перешкоди реальному процесу перекладу виявляються сильнішими у випадку професійних перекладачів, аніж у випадку напівпрофесіоналів [21, с. 203]. Це відповідає даним, отриманим у ході досліджень майстерності, які показали, що професіонали враховують більше факторів у своїх процесах вирішення проблем, аніж менш компетентні об'єкти. Як наслідок, можна припустити, що процеси загальної координації професійних перекладачів є більш складними, аніж такі процеси напівпрофесійних перекладачів, і, таким чином, більш вразливими для перешкод, спричинених роздумами вголос. Це припущення підтверджується виявленням Якобсена того, що головна фаза перекладу, тобто фаза, в якій складність проблем, котрі треба вирішити, є найвищою, зазнає більшого впливу роздумів уголос, аніж попередня фаза та постфаза, тобто фази, в яких, як це можна припустити, загальна координація процесів є менш складною.

Ці дані вказують на те, що роздуми вголос перешкоджають первинним процесам вирішення проблем не тільки в тому, що стосується їхньої кількості, але також і в тому, що стосується їхньої якості. Однак ці перешкоди не позбавляють дослідження роздумів уголос цінності. Їх просто треба враховувати в разі інтерпретації інтроспективних даних. Крім того, треба уточнити умови, в яких роздуми вголос дають достовірні дані про когнітивні процеси, пов'язані з перекладом. До того ж ми повинні враховувати, що на те, які думки ми хочемо висловити, впливають лінгвістичні засоби, які є в нашому розпорядженні, і наші уявлення, які, у свою чергу, впливають на думки, котрі ми здатні мати та висловлювати [17, с. 46]. Це особливо важливо під час порівняння даних роздумів уголос

новачків з такими даними професійних перекладачів, яким завдяки їхній вищій вербалізаційній компетентності може бути легше висловлювати їхні думки, і це висловлювання, таким чином, може потребувати меншого когнітивного потенціалу.

Перераховані вище дані досліджень указують на потенційні проблеми роздумів уголос із достовірністю. Вплив роздумів уголос на сегментацію, про який повідомив А. Якобсен [21], можливо, змінює структуру процесу настільки, що його видно в продукті процесу, наприклад, діючи на когерентність. Проте, наскільки нам відомо, вплив роздумів уголос на продукт систематично не досліджувався. Ретроспекція, у свою чергу, не перешкоджає реальним процесам перекладу, але тут можливі помилки пам'яті, і це впливає на надійність даного методу. Помилки пам'яті можуть призводити до пропусків, але не тільки до них – вони також можуть викликати уточнення та інші фальсифікації реальних мисленневих процесів об'єктів [17, с. 23].

Негайна ретроспекція підвищує надійність ретроспективних вербалізацій [13]. Аби допомогти студентам згадати їхні думки ретроспективно, можна відтворити для них записи екрану або протоколи перехоплення клавіатури в якості підказок («згадування з підказкою» [17, с. 7]. Це може зменшити кількість пропусків у протоколах ретроспекції, але має недолік – тривалість експериментів збільшується, що може призвести до неповноти доповідей через те, що об'єкти втомлюються та втрачають мотивацію. Ретроспекція також може мати переваги над паралельною вербалізацією, коли йдеться про переклад надзвичайно складних текстів, де роздуми вголос дуже часто можуть призводити до когнітивного перевантаження, яке викликає переривання процесу вербалізації [17].

Крім того, ретроспективні дані можуть використовуватися для доповнення даних, добутих паралельно, особливо коли під час паралельної вербалізації виникають паузи, або коли паралельні вербалізації важко інтерпретувати без додаткових пояснень об'єкта. Н. Павлович (Pavlović) також проводила порівняння роздумів уголос та ретроспекції [25].

Можна також стверджувати, що достовірність стає проблемою, навіть коли йдеться про щоденники або журнали перекладу, які ведуться під час процесу перекладу. Це може змусити перекладача або студента, що вивчає переклад, стати більш свідомим у своїх процесах вирішення проблем тощо і, таким чином, змінити процес. І дійсно, у випадку використання щоденників перекладу під час викладання перекладу підняття метакогнітивної свідомості студентів є, звичайно, сенсом усієї справи [10].

Як було згадано вище, екологічна достовірність є ще однією проблемою процесно-орієнтова-

них досліджень. Чи є експериментальна ситуація надто далекою від нормальної, звичайної ситуації перекладу? До деякої міри екологічна достовірність є проблемою всіх експериментальних досліджень, у ході яких нормальною ситуацією завжди якось маніпулюють. Винятки включають анкети, на питання яких відповідають повністю за межами ситуації перекладу, в той час як застосування методів на кшталт перехоплення клавіатури або відеозапису може внести до ситуації перекладу певний сторонній елемент. Коли людей просять залишити їхні робочі місця, це також впливає на екологічну достовірність; сьогодні не може бути й мови про те, щоб просити професійних перекладачів працювати без комп'ютера, але коли процесно-орієнтовані дослідження тільки починали проводити, ситуація була дещо іншою.

Що стосується надійності досліджень, то також надзвичайно важливо, аби звіти про дослідження уточнювали подробиці та обмеження плану дослідження. У кількісних дослідженнях, зокрема, формулювання концептуальної схеми дослідження є одним зі способів, які дозволяють дослідницькій спільноті оцінити надійність результатів.

Крім проблем достовірності та надійності є інші цікаві дані щодо процесно-орієнтованих досліджень, які заслуговують на додаткову увагу в тому, що стосується методології. Це легкість або вільність вербалізації, про які часто доповідають під час проведення процесно-орієнтованих досліджень та згадують в якості причини використання або невикористання протоколів роздумів уголос; деяких учених влаштовує, в той час як інших не влаштовує кількість вербалізацій, добутих в об'єктів. Тут буде розглянуто дві проблеми.

По-перше, не доповідається (і не визначається) про те, який обсяг вербалізації насправді очікується; в результаті вся проблема залишається нечіткою та не піддається критичній оцінці. Наскільки нам відомо, не було проведено жодного дослідження обсягу вербалізації. 2006 року вчені з Китайського університету Гонконгу спробували провести таке дослідження, але, на жаль, вони не отримали відповідей на питання свого опитування.

По-друге, якщо припустити, що запобіжних заходів під час проведення експерименту, запропонованих К. Еріксоном та Г. Саймоном, було вжито, все ж повідомляється про загадково суперечливі дані дослідження: мовчазні фіни, здається, вільно вербалізують свої мисленневі процеси [20], об'єкти-німці іноді мають великі труднощі [19], перекладачі з британської перекладацької спільноти не мають проблем з вербалізацією [14], в той час як у данських професійних перекладачів роздуми вголос викликають дискомфорт [21]. На підставі цих даних було зроблено припущення, що на кількість здійснених вербалізацій може впливати мовна типологія: переклад з типологічно далекої

мови (наприклад, з англійської на фінську) може вимагати більше обробки на свідомому рівні, аніж переклад з мови, що є близькоспорідненою з мовою оригіналу (наприклад, з французької на англійську або з німецької на шведську). Проте дослідження перекладу з англійської на китайську, здається, дає суперечливі результати, що включають різні ступені легкості вербалізації – від неохочої до вільної вербалізації [27].

Вищенаведені припущення повертають нас до поради не покладатися лише на методологічні напрацювання когнітивної психології. У когнітивній психології, експерименти, як правило, виконуються в одномовних та однокультурних середовищах, у той час як під час досліджень перекладу середовища завжди двомовні та двокультурні (а весь комплекс процесно-орієнтованих досліджень перекладу складається з багатомовних та багатокультурних середовищ). У результаті систематичне методологічне дослідження у великому масштабі, яке включало б кілька мовних пар і культур, було б корисним не лише для перекладознавства, але могло б щось дати також і когнітивній психології, проливши світло на роль мови та культури в когнітивній обробці.

Зібрання даних, отриманих у результаті проведення процесно-орієнтованих досліджень, зазвичай не публікуються через їхній величезний обсяг. Проте наукова спільнота, що працює у сфері процесно-орієнтованих досліджень перекладу, мала б користь від інтернет-порталу, який надавав би доступ до архіву таких даних. В архіві всі дані могли б зберігатися таким чином, щоб, застосувавши певні критерії пошуку, можна було б знайти певні типи даних (наприклад, усі дані, отримані в результаті реалізації певного проекту, або всі дані, отримані в результаті проведення експериментів, в яких взяли участь професійні перекладачі). Процесно-орієнтовані дослідники перекладу могли б тоді використати ці дані як довідкову збірку документів для порівняння з її матеріалами своїх власних даних та результатів досліджень, які потім також можна було б завантажити до архіву, вможлививши, таким чином, розширення кількох досліджень меншого масштабу з перетворенням їх на одне дослідження більшого масштабу на засадах співпраці.

Тип функціональності, потрібний для таких цілей, надається системами управління ресурсами (СУР). Це електронні системи для зберігання, архівування, коментування та аналізу цифрових ресурсів будь-якого типу, таких як тексти, графіка, відео та аудіофайли. У рамках проекту TransComp така система управління ресурсами використовується. До всіх матеріалів, що використовуються в ході реалізації TransComp, таких як тексти оригіналу, завдання на переклад, зразки перекладів, використані анкети, та до

всіх даних, отриманих у результаті проведення експериментів, таких як ПРУ, файли статистики та записи екрану, буде надано доступ науковій спільноті в системі управління ресурсами. Це також стосується записів розмов, для яких було розроблено систему коментарів з використанням XML, що базується на *Нормативах для кодування електронних документів та обміну ними* (версія P5) *Ініціативи кодування тексту* (TEI 2008), які було адаптовано для специфічних вимог процесно-орієнтованих досліджень перекладу. Детальний опис цієї системи коментарів та метаданих, що використовуються для ідентифікації та знаходження записів, дається у С. Гепферіх [16, гл. 4.3]. Нормативи транскрибування та система управління ресурсами мають вирішити проблеми, на які вказує Енглунд Дмитрова [12]. Вона критикує те, що дотепер не було розроблено «жодної загальноприйнятої моделі кодування й аналізу», і те, що «в тому, що стосується звітів про дослідження, здається, все ще немає стандартного способу звітувати про дані протоколу» [12, с. 82]. СУР може посприяти вирішенню цієї проблеми та уможливити майбутні багатоцентрові дослідження, в ході яких, наприклад, одні й ті самі тексти оригіналу та завдання, які дозволяється завантажити із системи, можна буде використати для роботи з об'єктами з інших програм дослідження перекладу та з іншими мовними парами. В ідеалі цю систему можна було б розширити, перетворивши на вищеописаний інтернет-портал.

На даний момент матеріали системи управління ресурсами TransComp захищено паролем, оскільки тексти оригіналу також використовуватимуться в майбутніх тестах проекту, і необхідно забезпечити, аби об'єкти не мали до них доступу, допоки не буде проведено останні тести. Після цього захист паролем буде знято, і до даних можна буде вільно отримати доступ.

Висновки. За останні 25 років галузь перекладознавства, що зосереджується на емпіричному дослідженні процесів перекладу, виросла в солідну сферу досліджень. Відхід від пануючих лінгвістичної та літературної парадигм був нелегким, не в останню чергу через те, що була відсутня традиція активного висування гіпотез, попереднього тестування, розробки прототипів та перевірки змінних, яка є типовою для досліджень у сфері психології та психолінгвістики. У результаті прогрес часто відбувається повільно, а фактичні результати можуть виявити лише частку складних явищ, пов'язаних з перекладом. Деякі критично налаштовані учасники спільноти перекладознавців поспішили вказати на цей недолік. Не дивно, що найменш популярні сфери, такі як базова методологія, котрі, як видається, не мають потенціалу безпосереднього застосування, було проігноровано.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дорда С. Формування перекладацької компетенції майбутніх юристів в сфері професійної комунікації. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2016. № 4. С. 122–128.
2. Калініченко Т.М. Дидактичні принципи проектування технологій формування перекладацької професійної компетентності викладача іноземної мови (французької). Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. LXXVII. Т. 2. Херсон. 2017. С. 79–83.
3. Кузенко Г.М. Перекладацька компетентність у професійній діяльності. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2016. № 25. Т. 2. С. 169–172.
4. Поворознюк Р. Теоретичні моделі перекладацької компетенції в аспекті відтворення медичного дискурсу. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2015. № 14. С. 245–249.
5. Рудіна М. Перекладацька компетентність: науково-теоретичний та методичний аспект її формування у студентів-філологів як майбутніх фахівців. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. Київ. 2017. № 36. С. 61–67.
6. Фурс Т.І. Місце перекладацької компетентності у процесі професійного становлення майбутнього вчителя іноземних мов. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. 2015. № 124. С. 234–237.
7. Штогрін М.В. Особливості формування перекладацької компетентності майбутнього перекладача на основі текстів нафтогазової сфери. Вісник Житомирського державного університету. 2014. Вип. 3 (75). Педагогічні науки. С. 134–139.
8. Anderson, J.R. Cognitive Psychology and its Implications. New York: Freeman, 1990.
9. Bayer-Hohenwarter. Gerrit. 2013. Triangulating translational creativity scores. In book: Tracks and Treks in Translation Studies. DOI: 10.1075/btl. 108.04 bay.
10. Bergen D. 2009. The Role of Metacognition and Cognitive Conflict in the Development of Translation Competence. Across Languages and Cultures Vol. 10. №. 2. p. 231–250.
11. Ehrensberger-Dow, M. & Perrin D. Capturing Translation Processes to Access Metalinguistic Awareness. Across Languages and Cultures. 2009. Vol. 10. №. 2. p. 275–288.
12. Englund Dimitrova B. Expertise and Explicitation in the Translation Process. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 2005.
13. Ericsson K.A. & Simon H.A. Verbal Reports on Thinking. In: Faerch K. & Kasper G. (eds). Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters. 1987. p. 24–53.
14. Fraser J. Public Accounts: Using Verbal Protocols to Investigate Community Translators. Applied Linguistics. 1993. Vol. 14. №. 4. p. 343–352.
15. Gerloff P. From French to English: A Look at the Translation Process in Students, Bilinguals, and Professional Translators. (Unpublished dissertation). Cambridge (MA): Harvard University. 1988.
16. Göpferich S., Jakobsen A.L. & Mees I.M. (eds). Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research. (Copenhagen Studies in Language 37). Copenhagen: Samfundslitteratur Press. 2009.
17. Hansen G. Retrospection Methods in Translator Training and Translation Research. JosTrans 2006. Vol. 5. p. 2–41.
18. Hönig Hans G. Konstruktives Übersetzen. (Studien zur Translation 1) Tübingen: Stauffenburg. 1995.
19. House J. Talking to Oneself or Thinking with Others? On Using Different Thinking-aloud Methods in Translation. Fremdsprachen lehren und lernen. 1988. Vol. 17. p. 84–99.
20. Jääskeläinen, R. Think-aloud Protocol Studies into Translation. An Annotated Bibliography. Target. 2002. Vol. 14. №. 1. p. 107–136.
21. Jakobsen A.L. Investigating Expert Translators' Processing Knowledge. In: Dam H.V., Engberg J. & Gerzymisch-Arbogast H. (eds). Knowledge Systems and Translation. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2005. p. 173–189.
22. Krings H.P. Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-Editing Processes. Kent (Ohio), London: Kent State Univ. Press, 2001.
23. Künzli A. Translation Revision: A Study of the Performance of 10 Professional Translators Revising a Technical Text. In: Gotti M. & Šarčević S. (eds). Insights into Specialized Translation. Frankfurt/M.: Lang, 2006. p. 195–214.
24. PACTE. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. Meta 2005. Vol. 50. №. 2. p. 609–619.
25. Pavlović N. The role of collaborative translation protocols (CTPs) in translation studies. Jezikoslovlje. 2013. 14 (2–3). p. 549–563.
26. Risku H. Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit. (Studien zur Translation 5). Tübingen: Stauffenburg, 1998.
27. Shih C.Y. Translators' Revision Processes: Global Revision Approaches and Strategic Revision Behaviours. Unpublished PhD thesis, University of Newcastle upon Tyne, School of Modern Languages, 2006.
28. Sternberg R.J. Cognitive Conceptions of Expertise. In: Feltovich et al. (eds). 1997. 149–162. Sullivan K.P.H. & Lindgren E. (eds). Computer Keystroke Logging and Writing: Methods and Applications. Oxford: Elsevier, 2006.

КРИТЕРІАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНКИ РІВНІВ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

CRITERIA-DIAGNOSTIC INSTANCE OF EVALUATION OF RELATED LINGUISTICS OF YOUNG PRIMARY SCHOOLS

У статті розглядаються та обґрунтовуються критерії та показники оцінки рівнів зв'язного мовлення молодших дошкільників. Розкрито зміст обраних критеріїв, таких як психологічний з показниками мотиваційного інтересу до діалогу, позиції мовця, емоційної виразності; змістовий з показниками достатності словникового запасу, інформативності та цільності; операційний з показниками фонетичної та граматичної правильності, самостійності.

Ключові слова: критерій, показник, мовлення, зв'язне мовлення, дошкільник.

В статье рассматриваются и обосновываются критерии и показатели оценки уровней связной речи младших дошкольников. Раскрыто содержание выбранных критериев, таких как психологический, показателями которого являются: мотивационный интерес к диалогу, позиция говорящего, эмоциональная выразительность;

содержательный критерий с показателями достаточности словарного запаса, информативности и целостности; операционный критерий с показателями фонетической и грамматической правильности, самостоятельности.

Ключевые слова: критерий, показатель, речь, связная речь, дошкольник.

The article considers and justifies the criteria and indicators for assessing the levels of coherent speech of younger preschoolers. The content of the selected criteria is revealed, such as psychological indicators of which are: motivational interest in the dialogue, position of the speaker, emotional expressiveness; a meaningful criterion with indicators of the adequacy of the vocabulary, information and integrity; operational criteria with indicators phonetic correctness, grammatical correctness, independence.

Key words: criterion, indicator, speech, coherent speech, preschool child.

УДК 373.2.016:81-028.31

Гречишкіна І.А.,

аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Актуальність дослідження зумовлена новими тенденціями в розвитку системи освіти, сучасними концепціями реформування освіти в Україні в напрямі всебічного розвитку особистості, реалізація яких повинна забезпечити вільне володіння державною мовою, утвердженням її гуманістичної парадигми, яка основним вектором прогресивного розвитку суспільства проголошує гармонізацію природи й соціуму, свободи й відповідальності особистості, загальнолюдських і національних цінностей. На необхідності реалізації соціального замовлення на формування національно свідомої, активної, духовно багатой мовної особистості в системі освіти загалом і дошкільної освіти зокрема наголошено в Законах України «Про освіту» від 2017 року «Про дошкільну освіту», в Базовому компоненті дошкільної освіти щодо її модернізації, використання етнопедагогічного й сучасного вітчизняного та зарубіжного досвіду навчання мови з урахуванням провідної ролі усного мовлення в психічному розвитку дітей. У класичній і сучасній лінгводидактичній науці рівень мовлення вважається одним з основних показників розумового розвитку дитини.

Дошкільний вік науковці вважають сенситивним періодом, оскільки в цьому віці дитина більше чутлива до мовної та мовленнєвої інформації (О. Запорожець, Ф. Сохін, О. Ушакова та ін.). У центрі нашої уваги – розвиток мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості становлення, формування та розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку були

предметом дослідження вчених різних галузей: психологія (Л. Виготський, О. Лурія, Г. Леушина, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін.), психолінгвістів (Л. Калмикова, М. Рождественский, Т. Ушакова, Л. Щерба, Н. Харченко тощо), педагогів (В. Захарченко, Е. Короткова, Н. Кузіна, Є. Тихеева, Д. Фесенко та ін.), лінгводидактів (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Л. Паламар тощо).

Метою статті є визначення критеріїв та показників розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз останніх публікацій дав змогу з'ясувати, що проблема розвитку мовлення вивчалася фахівцями в різних аспектах, а саме: психологи (Л. Виготський, О. Лурія, Г. Леушина, С. Рубінштейн, І. Синиця), психолінгвісти (І. Зимня, О. Леонтьев, Т. Ушакова, О. Шахнарович), методисти (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, В. Захарченко, А. Зрожевська, Е. Короткова, Н. Кузіна, Н. Луцан, О. Саприкіна, Г. Чуйкова).

Насамперед, необхідно визначити зміст поняття «критерій». В енциклопедичних виданнях критерій (від грец. *kriterion* – «мірило оцінки») трактують як ознаку, підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило для визначення, оцінки предмету чи явища [1, с. 149]; підстава для оцінювання або класифікації чогось [2, с. 211].

Вимірник або еталон, який використовується в педагогічних дослідженнях поняття «критерій», розглядається як ознака, за якою можна оцінити та зробити порівняльний аналіз педагогічного явища, процесу тощо. А. Галімов вказує, що критерій вира-

жає найзагальнішу, оптимальнішу сутнісну ознаку, за допомогою якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, певних ознак, при цьому ступінь вияву, якісну сформованість, визначеність критерію визначають у конкретних показниках, для яких, у свою чергу, характерна окрема група ознак і прикмет [3, с. 93]. Так, Л. Путляєва, аналізуючи проблеми професійного навчання, визначає критерії як «міру оцінювання досліджуваного явища та тих змін, які відбулися в розвитку особистості в цілому в результаті експериментального навчання та виокремлених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту» [4, с. 37].

Аналіз психологічних джерел свідчить, що «критерій – це один із засобів для судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило судження та оцінки, основна ознака, за якою одне рішення обирається з багатьох можливих» [5].

У психолого-педагогічній літературі (С. Гончаренко [6, с. 163], І. Дичківська, С. Сисоєва) поняття «критерій» розглядається як: набір якісних характеристик, які використовуються для висловлення судження щодо процесу, результату процесу або як інструмент оцінювання; ознака, на підставі якої дається оцінка будь-якого явища, дії; ознака, взята за основу класифікації; ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу; показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним зі способів вимірювання або за експертним методом.

Показник, у свою чергу, – це певний стан або рівень розвитку досліджуваного об'єкта за виділеним критерієм. За словником української мови «показник» – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [7].

Головні ознаки та характеристика показника – це конкретність, чіткість, можливість їх виміряти, гнучкість, адаптивність, здатність відобразити всі можливі зміни об'єкта, результативність [8].

Таким чином, під поняттям «показник» ми розуміємо доказ, ознаку, властивість, прояв, свідчення, що можуть спостерігатися, та завдяки яким можна об'єктивно оцінити якісь досягнення, котрі підлягають вимірюванню.

Аналізуючи праці вчених, можемо сказати, що попередня робота з окремих питань розвитку мовлення, наприклад над збагаченням словника, проходила ще з раннього дитинства (Н. Аксаріна, А. Богуш, Л. Глухенька, О. Жильцова, М. Кольцова, Н. Ладигіна, Г. Ляміна, Т. Науменко, М. Попова, Г. Розенгардт-Пупко, О. Саприкіна, О. Смирнова, Ф. Фрадкіна, С. Цейтлін). Так, О. Саприкіна в дисертаційному дослідженні під час визначення актив-

ного мовлення дітей третього року життя запропонувала використовувати такі критерії, як розуміння мовлення, інтерес до мовлення, активне мовлення [9]. Дотримуючись думки автора, що успішність розвитку мовлення дитини залежить, насамперед, від інтересу до мовлення оточуючих, то «включення» до розмови, бажання підтримувати дискусію, самостійність дитини у викладі власної думки, ініціативність та вміння констатувати власні дії є найголовнішими показниками для розвитку зв'язного мовлення молодшого дошкільника.

Виходячи з вищезазначеного, ми виділили такі критерії розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку: психологічний, змістовий та операційний. Прокоментуємо зроблений вибір.

Погоджуючись з думкою зазначених педагогів, першим критерієм розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку було обрано психологічний, оскільки зацікавленість у розмові, повідомлення певних фактів однією людиною іншій, емоційна виразність під час спілкування мають надзвичайно важливе значення для дитини, бо вона тільки починає відкривати для себе багатоманітний світ.

Цей критерій представлено такими показниками: мотиваційний інтерес до діалогу, позиція мовця, емоційна виразність.

Виокремлення змістового критерію розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку зумовлено тим, що ми повинні визначити, наскільки є достатнім словниковий запас дитини для підтримки бесіди, яку змістову наповненість та який характер висловлювань несе мовлення дитини, тобто інформативну чи номінативну. Також під час вибору цього критерію ми спиралися на необхідність диференціювати репліки дитини на розгорнуті (складаються з двох або більше речень) і нерозгорнуті (виражені одним реченням).

Підкреслимо важливість досліджень Л. Шадріної, яка пропонувала спиратися на виховання інтонаційного чуття, дикції, темпу мовлення, оскільки в цих уміннях закладена найбільш важлива умова становлення зв'язного мовлення. Автор зазначила, що в рішенні задач формування словника дитини на перше місце треба висунути роботу над смисловою стороною слова, оскільки розуміння дітьми значення слів та їх відтінків є передумовою повноцінного мовленнєвого спілкування [10]. Тому вибір змістового критерію дуже актуальний.

Серед показників змістового критерію ми визначили: достатність словникового запасу, інформативність та цільність.

Виділяючи мотивацію до мовлення та словниковий запас дитини, третьою необхідною умовою для зв'язного мовлення є правильність та насиченість мовлення різними частинами мови. Тому пропонуємо розглянути три ключові напрямки психолого-педагогічних досліджень дитячого мовлення, які

виокремлювали вітчизняні вчені Ф. Сохін та О. Ушакова: це структурний, що передбачав вивчення фонетичного, граматичного та лексичного аспектів; функціональний, пов'язаний з дослідженням особливостей формування навичок володіння мовленням, і когнітивний, спрямований на вивчення елементарного усвідомлення дітьми явищ мовлення й мови [11].

Сформованість усіх компонентів мовленнєвої системи формує правильне мовлення дитини. Тому, щоб виявити фонетичну та граматичну правильність мовлення та самостійність, ми обрали операційний критерій, який характеризує рівень особливостей мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Серед показників операційного критерію ми пропонуємо використовувати такі: фонетична правильність, граматична правильність, самостійність.

Визначені критерії та показники зумовили вибір діагностичного інструментарію. Коротко розглянемо діагностичні методики вивчення особливостей розвитку мовлення молодших дошкільників.

Інтерес до діалогу, позиція дитини в якості мовця, емоційна виразність мовлення дітей перевірялися за методиками, спрямованими на визначення бажання дитини підтримувати дискусію з іншим; характеризувати її позицію мовця; з'ясувати, чи ініціює свої дії дитина з іншим мовцем, та виявити вміння виконувати мовленнєві інструкції. Так, у розробленій методиці виявлення особливостей мовлення дітей молодшого дошкільного віку ми пропонуємо ініціювати дитину до розмови, використовуючи нову для дитини яскраву картинку, але закривати та відкривати, провокуючи дитину на розмову, зацікавлюючи її подивитися, що намальовано.

Діагностичні методики за змістовим критерієм передбачали виявлення достатності словникового запасу, оцінку інформативності та насиченості мовлення, відповідність мети висловлювання. З цією метою пропонували взяти іграшку – собаку з бантиком, просили дитину розповісти про неї, назвавши те, що вона бачить.

З метою оцінки особливостей розвитку зв'язного мовлення молодших дошкільників за операційним критерієм було розроблено низку методик для перевірки показників за цим критерієм. Коротко охарактеризуємо їх.

Оцінка фонетичної правильності слів та звуків відбувалася за методикою О. Максакова. Для оцінки мовлення за показником «граматична правильність» пропонували використовувати набір картинок із зображеннями в однині та множині. Дітям ставили запитання, що передбачали вживання слів у різних граматичних формах. Остання діагностична методика задля перевірки самостійності мовлення дитини передбачала ведення за розробленою схемою протоколу спостереження за мовленнєвою активністю дитини в різних видах діяльності.

На основі критеріїв і показників мовленнєвого розвитку, аналізу одержаного експериментального матеріалу було схарактеризовано п'ять рівнів розвитку зв'язного мовлення у дітей четвертого року життя: достатній, вище середнього, середній, нижче середнього, низький, які будуть охарактеризовані в наступних дослідженнях.

Висновки. Таким чином, для виявлення рівнів розвитку зв'язного мовлення у дітей четвертого року життя нами було виявлено три критерії: психологічний з показниками мотиваційного інтересу до діалогу, позиції мовця, емоційної виразності; змістовий з показниками достатності словникового запасу, інформативності та цільності; операційний з показниками фонетичної та граматичної правильності, самостійності.

Перспектива подальшого дослідження полягає в розкритті особливостей зв'язного мовлення молодших дошкільників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. 174 с.
2. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. К.: Аконті, 1998. 351 с.
3. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Хмельницький: Вид-во НАДСПУ, 2004. 376 с.
4. Путляева Л.В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. М., 1990. 170 с.
5. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднічук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
7. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР; Інститут мовознавства; за ред. І. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970–1980. Т. 8. 343 с.
8. Самборська О.В. Критерії, показники та рівні готовності магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки, реалії та перспективи. 2015. Випуск 5. С. 239–244.
9. Саприкіна О.В. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності: дис. ... канд. наук: 13.00.02. 2008.
10. Шадріна Л.Г. Формирование предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста: дисс ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. НИИ дошкольного воспитания. Москва, 1990. 179 с.
11. Сохін Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 224 с., Ушакова О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. 364 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

USE OF INTERNET RESOURCES IN THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE

У статті йдеться про використання інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови. Розглянуті сайти, які доцільно використовувати для формування тих чи інших навичок мовлення. Поданий матеріал може бути використаний для поглиблення компетенції в аудіюванні та писемному мовленні. Група сайтів націлена на вдосконалення навичок говоріння та читання. Цілеспрямоване й кваліфіковане застосування інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови значно підвищує ефективність навчального процесу й забезпечує формування чужомовної лінгвістичної компетенції слухача, що зрештою реалізує основні дидактичні принципи.

Ключові слова: інтернет-ресурси, іноземна мова, сайти, застосування сайтів, навчальний процес.

стремленное и квалифицированное использование интернет-ресурсов в изучении иностранного языка существенно повышает эффективность учебного процесса и обеспечивает формирование иностранной лингвистической компетенции слушателя, что в конце концов реализует основные дидактические принципы.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, иностранный язык, сайты, применение сайтов, учебный процесс.

The article is about the usage of internet resources in learning of a foreign language. There are sites which are advisable to use for forming of those or other skills. The given material can be used for deepening of competence in listening and written speech. The group of sites is aimed at perfection of skills of manner of speaking and reading. Purposeful and skilled application of internet resources in learning of a foreign language considerably promotes efficiency of educational process and provides forming of foreign linguistic competence of a listener, which will realize basic didactics principles in the end.

Key words: internet resources, foreign language, sites, applications of sites, educational process.

УДК 37:377.5:004

Кожем'яко Н.В.,
канд. пед. наук,
викладач іноземної мови
Ірпінського державного коледжу
економіки та права
Мостицька Л.М.,
викладач іноземної мови
Ірпінського державного коледжу
економіки та права

В статье идет речь об использовании интернет-ресурсов в изучении иностранного языка. Рассмотрены сайты, которые целесообразно использовать для формирования тех или иных навыков владения языком. Поданный материал может быть использован для углубления компетенций в аудировании и письменном владении речью. Группа сайтов нацелена на совершенствование навыков говорения и чтения. Целеу-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інтернет вважається найвагомим винаходом кінця ХХ століття. З появою Інтернету змінився стиль життя практично всіх людей. Зараз усі розуміють, що Інтернет поступово змінює саму систему освіти, а також змушує змінювати й методики викладання предметів. Він створює унікальну можливість користування автентичними текстами, прослуховування аудіотекстів і спілкування з носіями іноземної мови. Поява Інтернету в системі освіти стимулює бажання вчитися, розширює зону індивідуальної активності кожного студента, збільшує швидкість подачі якісного матеріалу в межах практичного заняття. Використання інтернет-ресурсів цікаве студентам своєю новизною, актуальністю, креативністю й дає можливість кожному виявляти свою активність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови займалися чимало науковців: Е. Азімов, О. Байбакова, С. Бондар, Т. Коваль, І. Кузьміна, І. Костенко, Н. Муліна, О. Петрова, Г. Чекаль, М. Коллінс, П. Данкель, А. Томсон та інші.

Аналіз наукової літератури показав, що використання інтернет-ресурсів під час вивчення іноземної мови є актуальним.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однією з основних про-

BLEM, з якою стикаються викладачі, є питання, які інтернет-ресурси використати в навчальному процесі, який із кожним роком стає все більш відмінним від класичного.

Застосування інтернет-ресурсів як засобу навчання іноземної мови реалізує багато цілей і завдань навчального й виховного процесу. Використовуючи інформаційні інтернет-ресурси, можна вирішувати такі завдання: формувати навички читання, використовуючи матеріали різного ступеня складності; удосконалювати вміння аудіювання на основі текстів мережі Інтернет; удосконалювати навички письмової мови, беручи участь у підготовці есе, рефератів, повідомлень; поповнювати свій словниковий запас; знайомитися з країнознавчими поняттями, що містять мовний етикет, особливості культури, традиції країни; удосконалювати вміння монологічного й діалогічного мовлення на основі проблемного обговорення матеріалів Мережі, які представляє викладач чи студент.

Мета статті – проаналізувати використання інтернет-ресурсів у вивченні іноземної мови у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Інтернет – це вагома допомога у викладанні та вивченні іноземної мови. Щодо навчальних можливостей мережі Інтернет, то серед них виділяють три основні групи: форми телекомунікації (електронна пошта, чат, форум, ICQ, відео- та вебконференції), інформа-

ційні ресурси (текстові, аудіо- та графічні матеріали з різноманітної тематики англійською мовою) і сервіси на основі платформи Web-2.0 (блоги, вікі, більшість сайтів) [4].

Інтернет пропонує своїм користувачам різноманітність інформації й ресурсів. Базовий набір послуг може включати в себе довідкові каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy); пошукові системи (AltaVista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite). Ці ресурси можуть активно використовуватися на практичних заняттях з іноземної мови [6, с. 226].

Так, В. Марусяк стверджує, що такі сервіси Інтернету, як World Wide Web (WWW), e-mail, конференції (newsgroup), розсилки та чат, – це саме такі сервіси, якими можуть користуватися викладачі та студенти, вивчаючи іноземну мову.

World Wide Web (WWW) – основний сервіс Інтернету, який включає необмежену кількість документів різної форми (від простого тексту до мультимедіа). Великою перевагою цього сервісу є те, що всі документи в ньому пов'язані між собою. Крім того, він має графічний інтерфейс, який полегшує процес користування. Сторінки надають можливість взаємодії та пропонують посилання, за допомогою яких ви автоматично можете перейти на іншу сторінку [3, с. 63].

WWW пропонує автентичний матеріал, який можна використовувати на практичних заняттях з іноземної мови. Так, І. Костенко подає декілька найпопулярніших сайтів мережі Інтернет [1, с. 173]:

<http://www.learn.org> – різноманітні навчальні матеріали;

<http://www.foreign-languages.com> – вправи, словники, тексти;

<http://www.britishcouncil.org/> – інформація краєзнавчого характеру;

<http://www.bbc.co.uk> – новини;

<http://www.dictionary.com> – різноманітні словники;

<http://www.geocities.com> – матеріали з граматики, лексики.

Слід зазначити, що спеціальні навчальні сайти містять завдання та вправи на розвиток різних видів навчальних умінь і розроблені з урахуванням різного рівня знань студентів. Робота з навчальними сайтами є цікавою й корисною під час вивчення іноземної мови. Як відомо, в Інтернеті є сайти, пропонувані BBC World Service, ABC News, CNN World News, The New York Times та ін. [5].

Сьогодні в мережі Інтернет є багато сайтів, які можна інтегрувати в навчальний процес. Так, Т. Олійник і В. Афанасьєва виділяють групи сайтів, які доцільно використовувати для формування тих чи інших умінь і навичок під час вивчення іноземної мови.

До сайтів для поглиблення компетенції в аудіюванні належать такі: ESLvideo (<http://www.eslvideo.com>), YouTube (<http://www.youtube.com>), Blabberize

(<http://www.blabberize.com>), Voice of America (<http://www.voanews.com>), ShowBeyond (<http://www.showbeyond.com>) та ін. [4].

Так, сайт ESLvideo належить до сервісів, що містять тести на розуміння змісту автентичних відео- й аудіофрагментів, а також дозволяють створювати власні тести на основі файлів, розміщених у мережах інших сервісів. Усі відеотести, що зберігаються на ESLvideo, проранжовані за рівнем володіння англійською мовою слухачем (beginning, low intermediate, intermediate, high intermediate), що робить пошук необхідного тесту швидким і зручним. Крім того, цей сервіс дозволяє власноруч зробити тест до відеофайлу відповідно до власних потреб.

Сайт YouTube – соціальний сервіс, що пропонує послуги з розміщення та зберігання відеоматеріалів. Користувачі можуть подавати, переглядати, коментувати відеоматеріали. Цей сервіс можна використати переважно для поглиблення вмінь аудіювання, оскільки він є невичерпним джерелом цікавої, актуальної й автентичної аудиторної інформації.

Наступним корисним сайтом для вдосконалення навичок аудіювання є Voice of America. Цей сервіс є Інтернет-радіостанцією, яка фінансується урядом США. На сайті транслюються різноманітні новини, які адресовані слухачам у різних країнах. Спочатку цей сервіс розроблявся як сервіс радіонової для англомовних слухачів, які живуть за межами США, а пізніше він став мультимедійною радіостанцією, що здійснює мовлення сорока трьома мовами. Радіопрограми, що транслюються на цьому радіосервісі, містять новини, рекламу, передачі з освіти та культури в документальному чи дискусійному форматах.

Сервіс ShowBeyond є ще одним сервісом, що пропонує послуги з розміщення та зберігання відеоматеріалів. Авторами відео є користувачі, які вивчають англійську мову.

Ще один сайт, який можна використати для вдосконалення навичок аудіювання, – це сервіс Blabberize. Він містить колекцію картинок, що розмовляють (blabbers), і це надає процесу аудіювання жартівливого характеру. Можна також створити власні картинки, що розмовляють, і записати свій звуковий ряд до них. Це допоможе викладачу в роботі над розвитком у студентів не тільки аудіювання, але й говоріння.

Наступна група сайтів націлена на вдосконалення навичок говоріння. Це Dvolver (<http://www.dvolver.com>) і ShowBeyond.

Сервіс Dvolver допомагає створювати власні діалоги на різноманітні теми, додає гнучкості й урізноманітнює процес створення діалогів, а сервіс ShowBeyond призначений для створення власних мультимедійних розповідей і запису звукового супроводу до слайдів. Цей сайт буде дуже

корисним для заохочення студентів до креативного підходу до створення монологів. Студенти можуть обрати зображення для відеоряду за власним бажанням, записати до нього музичний супровід, робити власні голосові коментарі та підписи до слайдів.

До наступної групи належать сайти, використання яких доречно для поглиблення лексичної компетенції. Це такі сайти, як Mindomo (<http://www.mindomo.com>), BBC Learning English (<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>) тощо [4].

Сайт Mindomo – це сервіс, що дозволяє створювати інтелект-карти (mind maps) онлайн, а також публікувати й зберігати їх. Такі інтелект-карти допомагають студентам графічно зображувати та зберігати систему складних понять, ідей та іншої інформації, систематично пов'язаної між собою.

Сервіс BBC Learning English – дочірній сайт міжнародного порталу новин BBC News, який фінансується британським урядом. Сайт містить не тільки готові лексичні, але й граматичні та фонетичні вправи й завдання на матеріалі новин із BBC News. Сайт пропонує велику кількість опитувань, тестів, кросвордів, що можуть бути широко використані під час удосконалення лексичної компетенції студентів.

Наступна група сайтів спрямована на вдосконалення компетенції писемного мовлення: Bitesize (<http://www.bbc.co.uk/schools/ks2bitesize/English/writing/>), EssayPunch (<http://www.essaypunch.com>), OneTrueMedia (<http://www.onetruemedia.com>) та інші [4].

Сервіс EssayPunch – це інтерактивний сервіс, який допомагає в написанні коротких, добре структурованих есе таких видів, як описові (descriptive), інформативні (informative) і спонукальні (persuasive). Програма пропонує покрокову модель написання есе (від вступного речення й розвитку ідеї до написання заключних речень) і повідомлення-довідки в процесі написання есе. На сайті наявні інтерактивні вправи з організації матеріалу, редагування, покращення стилю написання тощо. Структура сайту дозволяє користувачеві відстежувати свій прогрес у написанні есе.

Наступний сайт, націлений на вдосконалення писемного мовлення студентів, – це Bitesize. Bitesize є ще одним дочірнім сайтом міжнародного порталу новин BBC News. Він являє собою платформу для інтерактивного навчання писемного мовлення й пропонує низку інтерактивних вправ для навчання написанню інструкцій, аргументацій, пояснень, коментарів, коротких відповідей, листів, звітів, доповідей, газетних статей тощо. Інтерактивні вправи сайту допоможуть студентам логічно та послідовно висловити свої думки, чітко організувати мовний матеріал відповідно до вимог того чи іншого письмового дискурсу.

Наступний сайт, який може бути використаний для вдосконалення навичок і вмій писемного мовлення, – це сервіс One True Media. Цей сайт пропонує користувачам створювати яскраві слайд-шоу, відео й електронні листівки з використанням будь-яких зображень, відео, музики та тексту. Платформа сайту дозволяє користувачам створювати відео з власного комп'ютера без установлення додаткового програмного забезпечення.

До сайтів, які націлені на поглиблення компетенції в читанні, належать сервіси Into The Book (<http://reading.ecb.org/>), English Texts (<http://englishtexts.ru/>), BBC News (<http://www.bbc.co.uk/news/>) тощо [4].

Сервіс Into The Book пропонує комплекс інтерактивних вправ для навчання студентів стратегій читання. Автори сайту виокремлюють вісім стратегій, якими повинні керуватися студенти під час читання: візуалізація (visualizing), постановка запитань (questioning), оцінювання (evaluating), підбиття підсумків (inferring), застосування попередніх знань (prior knowledge), установлення зв'язків (making connections), синтезування (synthesizing), складання резюме (summarizing).

Сервіс English Texts являє собою колекцію статей з англомовних новин онлайн-порталів. Кожна стаття супроводжується паралельним перекладом, післятекстовими вправами й граматичним коментарем. Статті розділені на групи відповідно до складності, що полегшує пошук необхідного тексту. Сайт розміщує короткометражні серіали англійською мовою з доступною опцією субтитрів і статті, озвучені носіями мови. Цей матеріал може також бути використаний на практичних заняттях для вдосконалення навичок і вмій аудіювання.

Сервіс BBC News – Інтернет-портал новин від BBC – найбільш популярний сайт новин у Великобританії. Цей сайт розміщує новини та репортажі з усього світу. Багато репортажів супроводжуються аудіо та відео з теле- й радіосервісів BBC. На сайті всі статті класифікуються за видом (бізнес-новини, новини політики, науки, спорту, кіно тощо) і географічним розташуванням (новини Великобританії, США, Канади, Азії, Європи, Близького Сходу тощо).

Наступна група сайтів спрямована на вдосконалення граматичної компетенції: English Grammar (<http://www.englishgrammar.org/>), English Grammar Secrets (<http://www.englishgrammarsecrets.com/>) та інші [4].

Сервіс English Grammar Secrets – це онлайн-підручник із граматичними правилами, прикладами й інтерактивними вправами. На кожній сторінці міститься огляд теми, приклади та низка інтерактивних вправ.

Таким чином, за допомогою сучасних інтернет-ресурсів студенти відчують справжнє занурення в живу мову, отримують безліч можливостей для вивчення та запам'ятовування нових слів

і мовних зворотів, а також для розвитку мовленнєвих навичок [2].

Висновки. Отже, використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна набагато ефективніше вирішувати цілу низку дидактичних завдань під час практичних занять з іноземної мови. Завдяки інтернет-ресурсам студентам надається унікальна можливість опанувати великий об'єм інформації, а також розширюється мотиваційна основа учбової діяльності.

Не варто забувати, що комп'ютер має безперечні загальнодидактичні переваги як засіб навчання, але його потрібно використовувати як засіб підтримки професійної діяльності викладача. Живого педагога він замінити не може.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Костенко І. Використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. Таврійський вісник освіти. 2013. № 1(4). С. 170–176.
2. Кузьміна І. Використання сучасних інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови.

Вісник НТУУ «КПІ». Сер.: Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. 2008. № 3(24). URL: povup.kpi.ua/2008-3/05/_Kuzmina.pdf.

3. Марусяк В. Використання ресурсів INTERNET на уроках англійської мови. Матеріали міжвузівського круглого столу «Проблеми та перспективи підготовки полікультурного багатомовного фахівця в умовах єдиного освітнього простору», (Ірпінь, 7 грудня 2007 р.) / Нац. ун-т ДПС України. Ірпінь, 2007. С. 62–65.

4. Олійник Т., Афанасьєва В. Інтернет-технології у навчанні старшокласників англійської мови. Вісник Черн. нац. пед. ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип. 111. С. 216–220. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/vchdpul201311154>.

5. Петрова О., Попова Н. Застосування інтернет-ресурсів у навчанні іноземних мов як реалізація основних дидактичних принципів. Матеріали III міжнародної наук. конф.: зб. ст. «Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії», Харків: ВД «ІНЖЕК», 2012. С. 78–87.

6. Стрельчук Я. Використання інтернет-ресурсів на заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах. Збірник наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». Х., 2013. № 1(7). С. 225–229.

ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «У МАГАЗИНІ» НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

STUDY OF THE THEME «IN THE SHOP» ON THE LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE METHODOLOGICAL WORK FOR A TEACHER

УДК 811.161.2'243:378.016

Стефанишин К.Л.,канд. пед. наук,
старший викладач кафедри української мови

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»

Зевако В.І.,канд. філол. наук,
доцент кафедри української мови
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»

Представлено методичну розробку практичного заняття з української мови як іноземної для викладачів ВНЗ. Визначено зміст та окреслено види робіт, що дозволяють одночасно із засвоєнням лексико-граматичного матеріалу реалізувати найнеобхідніші комунікативні потреби у сфері послуг. Розроблено систему вправ і завдань, призначених для формування та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання та письма).

Ключові слова: українська мова як іноземна, методична розробка, магазин, лексичний матеріал, граматичний матеріал, тренувальні вправи.

Представлена методическая разработка практического занятия по украинскому языку как иностранному для преподавателей вузов. Определено содержание и обозначены виды работ, позволяющие одновременно с усвоением лексико-грамматического материала реализовывать самые необходимые коммуникативные потребности в сфере услуг. Разработана

система упражнений и заданий, предназначенных для формирования и развития различных видов речевой деятельности (слушания, говорения, чтения и письма).

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, методическая разработка, магазин, лексический материал, грамматический материал, тренировочные упражнения.

The methodical work of a practical lesson in Ukrainian language as a foreign language for teachers of higher educational institutions is presented. The content is defined and the types of work that allow simultaneously with the acquisition of lexical and grammatical material realize the most necessary communicative needs in the service sector are outlined. A system of exercises and tasks designed for the formation and development of various types of speech activities (listening, speaking, reading and writing) is developed.

Key words: Ukrainian as a foreign language, methodical work, shop, lexical material, grammar material, training exercises.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з загальних вимог сучасної лінгводидактики є необхідність оптимізувати процес викладання української мови як іноземної, який відповідав би новітнім методичним підходам вивчення мови як іноземної, а також узагальнював практичний досвід викладача. Особливо актуальним постає питання методичного забезпечення дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В українській лінгводидактиці нагромаджено чималий досвід у цьому напрямі досліджень. Особливо слід відзначити укладачів типової програми навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України [9], а також авторів нових підручників і посібників з навчання української мови іноземних громадян [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. На сьогодні ці праці становлять методичну основу навчання української мови як іноземної, проте між лінгводидактами часто виникають розбіжності і щодо концептуального підходу до навчання дисципліни, і щодо методики вивчення того чи іншого мовного матеріалу зокрема.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Навчально-методичні матеріали посідають центральне місце у практиці навчання мові. Тому вважаємо доцільним ділитися набутим досвідом в укладанні методичних розробок, конспектів практичних занять із вивчення української мови як іноземної, що допомогатиме

викладачу у його повсякденній роботі (особливо початківцю) та сприятиме вдосконаленню методичного забезпечення дисципліни.

Мета статті – запропонувати методичну розробку для викладача до теми «У магазині», апробовану на практичних заняттях з української мови як іноземної авторами цієї праці.

Виклад основного матеріалу. Методичну розробку укладено з урахуванням програмних вимог і підпорядковано меті дисципліни – забезпечення базових комунікативних потреб чужоземних студентів у побутовій та навчально-професійній сферах.

Тема. У МАГАЗИНІ.

Мета – ознайомити студентів із лексичною базою, необхідною для забезпечення особистих найнеобхідніших комунікативних потреб, пов'язаних зі сферою послуг (у магазині, на ринку, у супермаркеті); навчити реалізувати елементарні комунікативні наміри в ситуаціях, пов'язаних із покупками у магазині; розвивати вміння вживати іменники у знахідному відмінку однини і множини; вдосконалювати навички вживання дієслів *купити, бачити, подивитися, показати, подобається, хотіти, коштувати, зачиняти – відчиняти, відкривати – закривати* в межах теми.

Перелік компетентностей студента:

1. Оволодіння лексичною базою, необхідною для забезпечення особистих найнеобхідніших комунікативних потреб, пов'язаних зі сферою послуг (у магазині).

2. Розвиток умінь реалізувати елементарні комунікативні наміри в ситуаціях, пов'язаних із покупками у магазині.

3. Вдосконалення вміння ініціювати та вести діалог-розпитування на тему «У магазині».

4. Формування знань уживання іменників у знахідному відмінку однини і множини.

5. Практикування читання і говоріння в межах теми із застосуванням найбільш уживаних фраз і висловів.

Результати навчання студента:

1. Знати лексику, необхідну для забезпечення особистих найнеобхідніших комунікативних потреб, пов'язаних зі сферою послуг (у магазині), і включити її в активне спілкування.

2. Вміти реалізувати елементарні комунікативні наміри в ситуаціях, пов'язаних із покупками у магазині.

3. Вміти ініціювати та вести діалог-розпитування на тему «У магазині».

4. Уживати іменники у знахідному відмінку однини і множини.

5. Читати і говорити в межах теми із застосуванням найбільш уживаних фраз і висловів.

Технічні засоби та матеріальне забезпечення заняття: підручники, посібники, словники, довідкова література, комп'ютери, відеосистема.

Перелік видів робіт на занятті:

Робота 1. Засвоєння лексико-граматичного матеріалу до теми.

Завдання 1. Читайте. Пишіть. Запам'ятайте.

Відділ	Продовольчі товари
Бакалія	борошно, гречка, кава, макарони, олія, рис, сіль, цукор, чай
Кондитерські вироби	морозиво, печиво, тістечко, торт, цукерки, шоколад
Молочні продукти	йогурт, кефір, масло, молоко, сир, сметана
М'ясні продукти	баранина, ковбаса, курка, свинина, сосиски, телятина
Напої	вино, мінеральна вода, пиво, сік
Хлібопродукти	батон, булка, круасан, хліб

Завдання 2. Відповідайте.

1. Які продукти можна купити у відділі «Бакалія»?

2. Що можна купити у відділі «Кондитерські вироби»?

3. Що можна купити у відділі «Молочні продукти»?

4. Що можна купити у відділі «М'ясні продукти»?

5. Що можна купити у відділі «Напої»?

6. Що можна купити у відділі «Хлібопродукти»?

7. У якому відділі можна купити масло, сир, сметану?

8. У якому відділі можна купити воду і сік?

9. У якому відділі можна купити чай, цукор, каву?

10. У якому відділі можна купити хліб і батон?

11. У якому відділі можна купити баранину, курку, телятину?

12. У якому відділі можна купити цукерки і шоколад?

13. У якому відділі можна купити йогурт і кефір?

14. У якому відділі можна купити рис, гречку і макарони?

Завдання 3. Читайте. Запам'ятайте.

	Знахідний відмінок
Він Чоловічий рід	батон, йогурт, кефір, круасан, рис, сир, сік, торт, хліб, цукор, шоколад, чай
Вона Жіночий рід	булку, баранину, мінеральну воду, гречку, каву, ковбасу, курку, свинину, сметану, телятину, олію
Воно Середній рід	борошно, вино, масло, молоко, морозиво, м'ясо, печиво, пиво, тістечко
Вони Множина	батони, булки, йогурти, круасани, макарони, сосиски, тістечка, торти, цукерки

У магазині я бачу КОГО?

	Знахідний відмінок
Він Чоловічий рід	Ахмеда, брата, викладача, друга, студента, дідуся, хлопця
Вона Жіночий рід	дівчину, подругу, Сару, студентку, сестру, бабусю
Воно Середній рід	дитя, дівча, маля, хлоп'я
Вони Множина	братів, друзів, студентів, хлопців, дівчат, подруг, сестер

Робота 2. Виконання тренувальних вправ.

Завдання 1. Читайте. Зверніть увагу на підкреслені слова.

1. – Привіт, дівчата! Що ви купуєте?

– Привіт, Іро! Я купую курку. А Сара купує рис та олію. Хочемо приготувати обід. А ти що купуєш?

– А я купую торт і цукерки. Люблю кондитерські вироби.

2. – Привіт, Ахмеде! Що ти купуєш у магазині?

– Я купую хліб, масло і молоко. А ви?

– Ми з Патриком купуємо телятину, Мохамед і Саїд купують баранину, а Кароль у відділі «Бакалія» купує макарони і чай.

Завдання 2. Відповідайте.

Зразок: Що ти купуєш? (борошно). – Я купую борошно.

1. Що ти купуєш? (макарони) 2. Що він купує? (рис) 3. Що вона купує? (сіль) 4. Що ви купуєте? (цукор) 5. Що вони купують? (чай) 6. Що ти купуєш? (печиво) 7. Що він купує? (цукерки) 8. Що вона купує? (шоколад) 9. Що ви купуєте? (торт) 10. Що вони купують? (йогурт) 11. Що ти купуєш? (кефір) 12. Що він купує? (масло) 13. Що ви купуєте? (молоко) 14. Що вони купують? (сир)

Завдання 3. Пишіть за зразком.

Зразок: Це кава. Я купую каву.

1. Це молоко. Ти купуєш ... 2. Це олія. Він купує ...
3. Це вода. Вона купує ... 4. Це сік. Ми купуємо ...
5. Це хліб. Ви купуєте ... 6. Це булка. Вони купують ...
7. Це баранина. Я ... 8. Це ковбаса. Ти ...
9. Це курка. Він ... 10. Це свинина. Вона ...
11. Це сосиски. Ми ... 12. Це телятина. Ви ...
13. Це сметана. Вони ... 14. Це цукор. Я ...

Завдання 4. Відповідайте.

Зразок: У магазині ти купував хліб? (молоко). – Ні, я не купував хліб, я купував молоко.

1. У магазині ти купував борошно? (шоколад)
2. У магазині ти купувала гречку? (йогурт)
3. У магазині він купував каву? (кефір)
4. У магазині вона купувала макарони? (масло)
5. У магазині ми купували олію? (сир)
6. У магазині ви купували рис? (сметана)
7. У магазині вони купували сіль? (баранина)
8. У магазині ти купував цукор? (ковбаса)
9. У магазині ти купувала чай? (курка)
10. У магазині він купував морозиво? (сік)
11. У магазині вона купувала печиво? (свинина)
12. У магазині ми купували тістечка? (сосиски)
13. У магазині ви купували торт? (телятина)
14. У магазині вони купували цукерки? (круасани)

Завдання 5. Правильно чи неправильно?

1.	Сара купила мінеральну воду.	+
2.	Ахмед купив булка.	-
3.	Патрик купив ковбаса.	
4.	Мохаммед купив йогурт.	
5.	Алі купив гречка.	
6.	Тарун і Самуель купили олію.	
7.	Саміра купила молоко.	
8.	Міхал купив курка.	
9.	Ібрагім купив баранина.	
10.	Самуель купив свинину.	
11.	Патриція купила морозиво.	
12.	Домініка купила шоколад.	
13.	Річард купив телятина.	
14.	Студент купив чай.	
15.	Студентка купила кава.	
16.	Студенти купили круасани.	

Завдання 6. Продовжте речення.

1. Дайте мені, будь ласка, ... 2. Де я можу купити ...?
3. Я хочу купити ... 4. У вас є ...?
5. Зважте, будь ласка, ... 6. Можете мені показати ...?
7. Допоможіть вибрати ... 8. Мені потрібні ...
9. Мені подобається цей ... 10. Мені подобається ця ...
11. Покажіть, будь ласка, ... 12. Можна подивитись ...?
13. Скільки коштує ...?
14. Скільки коштують ... ?

Робота 3. Робота з текстом.

Завдання 1. Читайте діалог. У магазині

- Добрий день! У Вас є хліб?
 - Добрий день! Так, є. Який хліб Ви хочете?
 - Білий хліб і батон.
 - Ось, будь ласка, візьміть.
 - Можна подивитися на цю каву?
 - Так, звичайно. Прошу.
 - Я люблю таку каву. Скільки вона коштує?
 - Сімдесят гривень. Будете купувати?
 - Так. І ще я хочу купити м'ясо.
 - Пройдіть, будь ласка, у відділ «М'ясні продукти». Там є свинина, баранина, телятина. Ви можете вибрати, що бажаєте.
 - Дякую!
 - Дякую за покупку. Заходьте ще! До побачення!
 - На все добре!
- Завдання 2. Запитайте один в одного.**
- Що ти купив у магазині?
 - У магазині я купив ... А ти що купила?
 - А я ...

Завдання 3. Розкажіть про те, як Ви ходили до магазину, за таким планом:

1. До якого магазину Ви ходили?
2. З ким Ви ходили до магазину?
3. Що Ви хотіли купити?
4. Що Ви сказали продавцеві?
5. Що продавець Вам відповів?

Робота 4. Поточний контроль (набір тестів з еталонами відповідей додається).

Висновки. Як свідчить практичний досвід, більшість студентів-іноземців легко засвоюють тему «У магазині», оскільки пропонований матеріал є не просто частиною навчальної програми, а допомагає у повсякденному житті реалізовувати елементарні комунікативні наміри в ситуаціях, пов'язаних із покупками у магазині, і сприяє адаптації чужоземних студентів до життя й навчання в умовах українськомовного середовища.

Перспективу подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у розробці навчально-методичних матеріалів до теми «На ринку» на основі комунікативного підходу до навчання мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Голод Н.С. Українська мова як іноземна: навчально-методичне видання. М.В. Панчишин, З.Я. Родчин. Івано-Франківськ: ІФНМУ, 2014. Ч. 1. 202 с.
2. Кобзей Н.В. Українська мова як іноземна: навчально-методичне видання. Н.В. Кобзей, У.В. Соловій. Івано-Франківськ: ІФНМУ, 2014. Ч. 1. 138 с.
3. Куйловська Н.Л. Українська мова як іноземна: навчально-методичне видання. Н.Л. Куйловська, У.В. Соловій. Івано-Франківськ: ІФНМУ, 2015. Ч. 1. 148 с.
4. Палінська О. Крок-1 (Рівень А1-А2). Українська мова як іноземна: книга для викладача. О. Палінська, О. Туркевич. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 84 с.
5. Палінська О. Крок-1 (Рівень А1-А2). Українська мова як іноземна: книга для студента. О. Палінська, О. Туркевич. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 104 с.

6. Палінська О. Крок-2 (Рівень В1). Українська мова як іноземна: книга для студента. Львів: Дон Боско, 2014. 160 с.

7. Українська мова для іноземних студентів: посібник. В.М. Винник, О.М. Гайда, І.Д. Драч та ін. Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига», 2013. 287 с.

8. Українська мова для іноземних студентів: посібник. І.І. Гаврищак, І.Д. Драч, В.І. Зевако та ін.; за ред.

М.П. Тишковець. Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига», 2017. 328 с.

9. Українська мова як іноземна (англійськомовна форма навчання): Типова програма нормативної навчальної дисципліни для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузь знань: 22 «Охорона здоров'я. Текст. Уклад: С.М. Луцак, О.І. Криницька, О.В. Дикан та ін. К.: [б. в.], 2016. 202 с.

ЕМОЦІЙНО ПОЗИТИВНІ ЗАНЯТТЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА НАВЧАЛЬНО-ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

EMOTIONALLY POSITIVE EMPLOYMENT AND THEIR INFLUENCE ON EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

УДК 159.942.5+613.6.01+37.011.3

Щекотиліна Н.Ф.,викладач кафедри фізичного виховання
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»**Осіпова І.В.,**канд. пед. наук,
доцент кафедри фізичного виховання
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»**Павлюк А.,**студент III курсу соціально-
гуманітарного факультету
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Проведено аналіз наукових підходів до створення позитивних емоцій із метою пошуку шляхів покращення стану здоров'я та підвищення фізичної працездатності майбутніх кваліфікованих фахівців. Визначено зв'язок хорошого фізичного стану із задоволенням власним життям і позитивними емоціями, нормальною самооцінкою. Виявлено вплив занять фізичними вправами на створення позитивних емоцій у студентів та, як наслідок, на покращення їх здоров'я. Розкрито необхідність оздоровчого напрямку занять фізичним вихованням. Проведено дослідження, яке демонструє позитивний вплив занять фізичним вихованням на загальний психофізіологічний стан студента.

Ключові слова: позитивні емоції, негативні емоції, настрої, заняття фізичними вправами, оздоровчий вплив, емоційний стан, психофізіологічний стан, емоційне здоров'я.

Проведен анализ научных подходов к созданию положительных эмоций с целью поиска путей улучшения состояния здоровья и повышения физической работоспособности будущих квалифицированных специалистов. Определена связь хорошего физического состояния с удовлетворением жизнью и положительными эмоциями, нормальной самооценкой. Выявлено влияние занятий физическими упражнениями на создание положительных эмоций у студентов и, как следствие, на улучшение их здоровья. Рас-

крыта необходимость оздоровительного направления занятий физическим воспитанием. Проведено исследование, которое демонстрирует положительное влияние занятий физическим воспитанием на общее психофизиологическое состояние студента.

Ключевые слова: положительные эмоции, негативные эмоции, настроение, занятия физическими упражнениями, оздоровительное воздействие, эмоциональное состояние, психофизиологическое состояние, эмоциональное здоровье.

The analysis of scientific approaches for creating positive emotions is conducted in order to find ways to improve the health and improve the physical capacity of future qualified specialists. The connection of a good physical state with satisfaction of life and positive emotions, normal self-esteem is determined. The influence of physical exercises on the creation of positive emotions of students and, as a consequence, on improving their health. The necessity of health-improving direction of physical education training is revealed. A study was conducted that demonstrates the positive impact of physical education on general psychophysiological state of the student.

Key words: positive emotions, negative emotions, mood, physical exercise, health effect, emotional state, psycho physiological state, emotional health.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Актуальність цього дослідження зумовлена зв'язком позитивних емоцій зі здоров'ям людини. В емоційних процесах своєрідно відображаються умови й завдання діяльності, проявляється ставлення до них, до всього того, що людина пізнає та робить, що відбувається навколо. Емоції й почуття збагачують внутрішній світ, роблять його сприйняття яскравим і змістовним, збуджують до активності, до переборення труднощів, яскраво проявляються та відіграють важливу роль у діяльності студента. Питання про характер впливу позитивних і негативних емоцій на процес та результати навчання має велике практичне значення для педагогічної практики.

Проблема здоров'я студентської молоді є ключовою, оскільки це основний ресурс для повсякденного життя, основоположна та рушійна сила існування людини. На цьому тлі вагомого значення набуває пошук шляхів покращення стану здоров'я, підвищення фізичної працездатності, збільшення функціональних можливостей організму майбутніх кваліфікованих фахівців. Переживання тих чи інших емоцій і почуттів впливає на формування особистості студента та його поглядів, на став-

лення до дійсності. Для емоційних процесів студентів у навчанні характерні велика інтенсивність (особливо інтелектуальних почуттів), різноманітність, швидкі переходи від одних до інших, прискорення формування вищих почуттів. Продуктивна роль емоцій у навчанні полягає в забезпеченні регуляції діяльності на мотиваційно-смысловому рівні. Внутрішні емоційні сигнали повідомляють суб'єкту про ступінь відповідності явищ, які ним сприймаються, і результатів діяльності його потребам, мотивам, інтересам, настановам та переконанням [1].

Психічні стани (позитивні чи негативні) впливають на перебіг і досягнення результатів діяльності студентів, на їх успішність, якість знань, навичок, умінь, на формування професійно важливих якостей особистості тощо. Максимальна продуктивність розумової роботи можлива тільки за наявності душевної психічної рівноваги й спокою. Навіть тоді, коли людина в спокої не зазнає явних і помітних афективних переживань, її емоції помітно впливають на актуалізацію в пам'яті тих чи інших когнітивних схем та еталонів, беруть участь у процесі зародження, висування й перевірки гіпотез, у прийнятті того або іншого рішення. Брак позитив-

них емоцій сприяє надмірній стомленості. Багато в чому здоров'я студентів прямо залежить від структури освітнього процесу. Однією з головних причин неврозів студентів є психолого-педагогічні проблеми, що розкривають безпосередній вплив на них освітнього процесу. Ці проблеми викликані адаптивними труднощами, емоційною напругою. Відомо, що створення атмосфери емоційного підйому в пізнавальній діяльності людини часто полегшує засвоєння й запам'ятовування нового матеріалу. Отже, основною вимогою педагогічної етики є сприятливий емоційний клімат [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні вчені всього світу намагаються зрозуміти механізм цього «підживлення», розглядаючи всі можливі варіанти. Аналіз результатів наукових досліджень останніх років переконливо доводить, що гарний фізичний стан тісно пов'язаний із задоволенням власним життям і позитивними емоціями, нормальною самооцінкою. Ці дані відповідають спостереженням та інтуїтивним уявленням про те, що позитивні емоції «підживлюють» гарне здоров'я; цілеспрямовані заняття фізичними вправами сприяють розвитку фізичних якостей, гармонійному формуванню будови тіла (Л.П. Суценко, С.Ю. Ніколаєв, Т.Ю. Круцевич, В.І. Берзін). Для розуміння природи емоцій доцільно досліджувати їх на сталих стадіях розвитку людини, зокрема, у студентські роки (В.І. Селіванов, Т.І. Шульга).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак вплив фізичних навантажень на індивідуума мало розглядався або навіть зовсім не розглядався щодо загального стану студента. Недостатньо уваги приділяється тому, що фізичні вправи можуть стати ефективними засобами подолання стресів і підвищення позитивного емоційного стану людини. Сучасна система освіти вищої школи ґрунтується на гуманно-особистісному підході та потребує дослідження низки психолого-педагогічних проблем, серед яких вагоме місце належить проблемі підвищення позитивного емоційного стану студентів за допомогою рухової активності в урочний і позаурочний час.

У дослідженні ми спробуємо вивчити та обґрунтувати вплив фізичних навантажень, у тому числі застосування рухливих і спортивних ігор, на загальний психофізіологічний стан студента. Емоційний стан відіграє неабияку роль у формуванні й збереженні здоров'я студентів. Емоційне здоров'я – це стан емоційного, душевного комфорту, що сприяє розвитку повноцінної особистості, збереженню її здоров'я, дає змогу сформувати цілісне гармонійне ставлення до себе та світу, а також перетворювати негативні та викликати позитивно забарвлені почуття.

Емоційні здатності недооцінені щодо тієї ролі, яку вони відіграють у процесі збереження й розвитку здорового та успішного життя. Емоційне

здоров'я студентів включає можливість справлятися з надмірним навантаженням, депресією та занепокоєнням, що пов'язані з навчанням, а також виражати й управляти своїми емоціями та почуттями. Емоції й настрої – це близькі поняття, взаємопов'язані психічні процеси. Гарний настрої й позитивні емоції йдуть пліч-о-пліч.

Емоції є невід'ємною складовою частиною реакції людини на фактори навколишнього середовища. Вони з'являються постійно та впливають на поведінку і вчинки будь-якої мислячої істоти все життя, тому очевидний той факт, що від емоційного фону певною мірою залежить не лише духовний стан людини, а й її фізичне здоров'я. Загалом емоції та настрої поділяються на позитивні й негативні. Позитивні емоції зумовлюють гарний, тобто веселий, життєрадісний, підвищений настрої, а негативні – поганий, сумний, пригнічений.

Безперечно позитивну роль у формуванні й зміцненні здоров'я відіграють адекватні фізичні навантаження. У сучасному житті дедалі більше занять фізичними вправами спрямовані не на досягнення високих результатів, а на підвищення їх оздоровчого впливу.

Застосування різноманіття фізичного навантаження приводить до позитивних емоцій, що безумовно впливає на психофізіологічні процеси й стани індивіда, пов'язані з інстинктами, потребами та мотивами. Емоції можуть бути викликані різними подіями. Ми у свою чергу намагалися застосувати фізичні навантаження на студента, які провокують тривалі зміни загального позитивного емоційного фону, тобто зумовлюють позитивний настрої.

Настрої – це форма емоційного життя індивіда, що накладає емоційний відбиток на все, що робить людина, тобто безпосередньо впливає та деякою мірою формує думки, слова й дії особистості. Із цієї та низки інших причин бажано завжди зберігати піднесений настрої і підживлюватися позитивними емоціями.

У сучасному ритмі життя студента, який присвячує багато часу сидячому способу життя та вивченню свого предмета, саме застосування і вплив різноманітних фізичних навантажень є одним із можливих механізмів, які «підживлюють» організм позитивними емоціями. А це у свою чергу приводить до поліпшення загального здоров'я й самопочуття.

Викликають позитивні емоції та піднімають настрої багато факторів, зокрема такі:

- фізичне навантаження (ранкова гімнастика, пробіжка, фітнес, танці, йога тощо);
- ігри, особливо спортивні й рухливі;
- поєднання фізичного навантаження з будь-яким видом діяльності.

З проблемою поганого настрою й переважання негативних емоцій рекомендується звертатися до психолога-консультанта або психотерапевта.

Натомість ми розглянемо інший варіант, який ненав'язливо та, на нашу думку, краще за інші способи вирішує цю проблему, оскільки в ньому немає акценту на медичній і психологічній проблемі. Пропонуємо розглянути вплив фізичного виховання як занять, що позитивно впливають на психофізіологічний стан студентів. Крім того, фізкультурно-спортивна діяльність людини має чимале духовне навантаження. Ще П. де Кубертен говорив, що головна сила й досягнення спорту полягає в тому, що він є школою морального благородства й чистоти, фізичної витривалості та енергії.

Метою статті є визначення впливу як позитивних, так і негативних емоцій на здоров'я студента, а також зображення позитивного впливу фізичних навантажень на емоційний стан (а отже, і на здоров'я) студента.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- вивчити емоції та їх вплив на здоров'я студента;
- з'ясувати природу появи емоцій і визначити їх позитивний чи негативний вплив на студента;
- розкрити позитивний вплив фізичних навантажень на психічний стан та емоції, при цьому підтримуючи загальне оздоровлення студентів.

Виклад основного матеріалу. Щоб розібратися в цій проблемі, розглянемо деякі фізіологічні аспекти прояву емоцій. Так, гормони готують організм до відповіді на подразнення: прискорюється ритм серцевих скорочень, розширюються судини, виникає характерна міміка, скорочуються черевні м'язи, частішає дихання, стимулюється евакуаційна функція шлунково-кишкового тракту, з'являються «гусяча шкіра», жар, нервові збудження.

Варто зауважити, що позитивні та негативні емоції по-різному впливають на процеси в організмі людини. Спочатку зупинимось на впливі позитивних емоцій на організм.

Схема дії позитивних емоцій є такою: позитивні емоції супроводжуються виділенням гормонів щастя (ендорфін, дофамін), вони дають ейфорійний ефект, що змушує індивіда прагнути й намагатися зробити більше, щоб знову отримати радість і задоволення. Будь-яка позитивна емоція підвищує працездатність нервової системи, покращує сон, стабілізує емоційний стан, сприяє виробленню гормонів радості (ендорфінів) і справляє позитивний вплив на гормональний фон організму. Чим більше позитивних емоцій відчуває людина, тим менше вона схильна до стресу й різних захворювань [1; 2].

Потенційні можливості формування позитивних переживань студентської молоді повинні використовуватися в самому навчально-виховному процесі.

Вплив негативних емоцій є дещо іншим. Наприклад, у відповідь на образі виникає агресія, під-

кріплена гормоном надниркових залоз (норадреналіном); за відчуття небезпеки виникає страх, підкріплений адреналіном. Регулярне подразнення відповідним чином конвертує звичайні, контрольовані нами емоції в щось більше: агресія в першому випадку переростає в ненависть, страх у другому – у тривогу (стан жертви), а в третьому – у дратівливість і невдоволення.

У процесі наукового пошуку щодо впливу позитивних і негативних емоцій нами проведено опитування студентів. У дослідженні взяли участь студенти I та II курсів (97 осіб) Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського різних спеціальностей (спеціальна освіта, музична освіта, студенти різних напрямів психологічного та фізико-математичного факультетів).

Варто звернути увагу на те, що навчальний процес спрямований на інтенсивне вивчення основних фахових предметів. Тому під час занять студенти отримують мало позитивних емоцій, оскільки потребують зосередження на вивченні своїх фахових дисциплін, доводячи цим організм до фізичного й емоційного виснаження [3].

На заняттях із фізичного виховання, що викликають позитивні емоції, навпаки, емоційний стан покращується, що ненав'язливо приводить до загального задоволення життям.

Опитування проводилося за аналогом масштабного дослідження на цю тему в Центрі серцево-судинного здоров'я Університету Колумбії. Оцінювався емоційний стан студентської молоді. Оцінки варіювалися від 1 (не виражені позитивні емоції) до 5 (дуже сильні позитивні емоції).

Таблиця 1
Визначення емоційного стану студентів I та II курсів (97 осіб) Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (у відсотковому співвідношенні)

вихідні дані		кінцеві дані	
бали	%	бали	%
«1»	16	«1»	9
«2»	19	«2»	12
«3»	24	«3»	26
«4»	20	«4»	25
«5»	16	«5»	28

Ті студенти, які отримали 1 бал (нуль позитивних емоцій), ризикують захворіти на 22% більше, ніж ті, які отримали 2 бали, а останні у свою чергу – на 22% більше, ніж ті, хто отримав 3 бали, і так далі.

Унаслідок проведеного експерименту ми дійшли висновку, що застосування занять, які надають позитивні емоції, приводить до поліп-

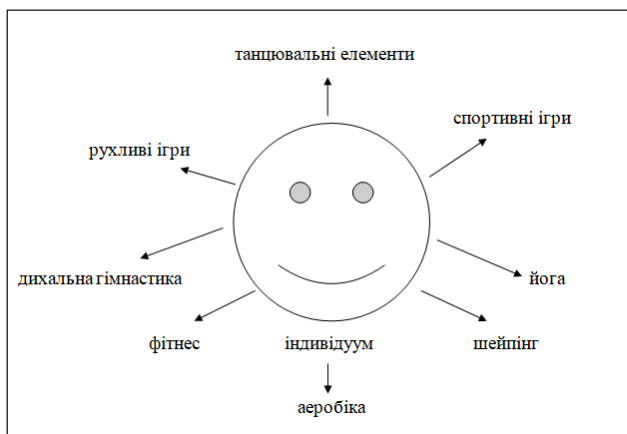


Рис. 1. Способи впливу на психофізіологічний стан організму студента під час позитивних занять

шення емоційного стану студентів, що забезпечує при цьому поліпшення роботи нервової системи, і це допомагає студентам швидше впоратись із стресами, не доводячи організм до фізичного виснаження. Наводимо декілька існуючих способів з управління емоційним станом, застосованих нами на «позитивних» заняттях:

– інший погляд на те, що відбувається. Відповідно до теми дослідження фізичне виховання відіграє роль своєрідного «перемикача» з негативної емоції на позитивну. Незалежно від того, у якому часовому проміжку навчального процесу буде проходити заняття, студенти отримують позитивний емоційний заряд за допомогою, наприклад, рухливих ігор або будь-якого ігрового виду, і за допомогою цього вони відволікаються від основних предметів та занурюються в стан своєрідної ейфорії;

– «згадати» потрібний настрій. Переживаючи позитивні емоції під час рухливих ігор, студенти переносяться образно в дитинство, де вони відчували себе безтурботно й щасливо. За допомогою рухливих ігор розвантажується мозок від негативних емоцій, студенти перебувають у гарному настрої та з повним зарядом енергії йдуть на наступні заняття. Фізичне навантаження дуже добре відволікає від поганих думок, підвищує загальний тонус організму, надаючи життєвих сил.

На заняттях із фізичного виховання також застосовуються різноманітні танцювальні елементи, фітнес, аеробіка, шейпінг (див. рис. 1). Під час танцювальних рухів студенти отримують не тільки фізичне навантаження, а й емоційне розвантаження; весела музика несе позитивний емоційний

заряд для всього організму, що, безперечно, впливає на емоції з позитивного боку. Також студенти, застосовуючи медитацію, йогу та дихальні вправи, навчаються розслаблювати не лише тіло, а й свідомість. Усі наші емоції, як позитивні, так і негативні, розмовляють мовою тіла, в організмі немає такої тканини, органу чи системи, яка б залишалася «незачепленою» емоціями [4; 5].

Висновки. Таким чином, регулярні заняття фізичними вправами допомагають підтримувати стабільний фізичний та емоційний стан студентів під час навчально-освітнього процесу, даючи змогу запобігти виснаженню організму та виконуючи основну мету нашого дослідження. Заняття фізичною культурою й спортом сприяють швидкому вирішенню питань, які пов'язані з подоланням вольових зусиль; відіграють значну позитивну роль у формуванні та зміцненні здоров'я, підвищенні фізичної працездатності; сприяють збільшенню функціональних можливостей організму майбутніх кваліфікованих фахівців.

Подальші дослідження будуть спрямовані на виявлення вміння студентами використовувати фізичні вправи для покращення свого емоційного стану.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гибадуллин И.Г., Нюняев И.В. Показатели физических и психологических резервов организма студентов. Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2015. № 1(34). С. 37–41. URL: <http://journal-science.org/upload/article/1/1/6/И.Г.Гибадуллин,%20И.В.Нюняев.pdf>.
2. Пирогова Е.А., Иващенко Л.Я., Стралко Н.П. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека. К.: Здоровье, 1986. 152 с.
3. Соусь Л.Н. Некоторые критерии оценки уровня физического здоровья студентов. Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-де-Жанейро: науч.-практ. конф. с междунар. участием (Казань, 26–27 ноября 2015 г.). Казань, 2015. С. 416–418. URL: https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/40204/Nekotorye_kriterii_ocenki_urovnya.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
4. Астранд П.О., Муравов И.В. Оздоровительные эффекты физических упражнений. Валеология. 2004. № 2. С. 64–70.
5. Чайка Н.С., Дзюба З.Г. Особенности мотивации студентов к занятиям физической культурой. URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2009/Sport/53951.doc.htm.

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗАСОБОМ ГРИ У ФУТБОЛ

DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF STUDENTS BY MEANS OF FOOTBALL

Проведено аналіз наукових підходів до створення позитивних емоцій із метою пошуку шляхів покращення стану здоров'я та підвищення фізичної працездатності майбутніх кваліфікованих фахівців. Визначено зв'язок хорошого фізичного стану із задоволенням власним життям і позитивними емоціями, нормальною самооцінкою. Виявлено вплив занять фізичними вправами на створення позитивних емоцій у студентів та, як наслідок, на покращення їх здоров'я. Розкрито необхідність оздоровчого напрямку занять фізичним вихованням. Проведено дослідження, яке демонструє позитивний вплив занять фізичним вихованням на загальний психофізіологічний стан студента.

Ключові слова: позитивні емоції, негативні емоції, настрої, заняття фізичними вправами, оздоровчий вплив, емоційний стан, психофізіологічний стан, емоційне здоров'я.

Проведен анализ научных подходов к созданию положительных эмоций с целью поиска путей улучшения состояния здоровья и повышения физической работоспособности будущих квалифицированных специалистов. Определена связь хорошего физического состояния с удовлетворением жизнью и положительными эмоциями, нормальной самооценкой. Выявлено влияние занятий физическими упражнениями на создание положительных эмоций у студентов и, как следствие, на улучшение их здоровья. Рас-

крыта необходимость оздоровительного направления занятий физическим воспитанием. Проведено исследование, которое демонстрирует положительное влияние занятий физическим воспитанием на общее психофизиологическое состояние студента.

Ключевые слова: положительные эмоции, негативные эмоции, настроение, занятия физическими упражнениями, оздоровительное воздействие, эмоциональное состояние, психофизиологическое состояние, эмоциональное здоровье.

The analysis of scientific approaches for creating positive emotions is conducted in order to find ways to improve the health and improve the physical capacity of future qualified specialists. The connection of a good physical state with satisfaction of life and positive emotions, normal self-esteem is determined. The influence of physical exercises on the creation of positive emotions of students and, as a consequence, on improving their health. The necessity of health-improving direction of physical education training is revealed. A study was conducted that demonstrates the positive impact of physical education on general psychophysiological state of the student.

Key words: positive emotions, negative emotions, mood, physical exercise, health effect, emotional state, psycho physiological state, emotional health.

УДК 159.942.5+613.6.01+37.011.3

Щекотиліна Н.Ф.,

викладач кафедри фізичного виховання
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Павлюк А.,

студент III курсу соціально-
гуманітарного факультету
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Щекотилін Г.А.,

тренер
футбольного клубу «Чорноморець», У – 15

Постановка проблеми в загальному вигляді. Прагнення України увійти в Європейську співдружність країн та в Європейський Союз неможливе без суттєвого покращення якості життя населення. Водночас від якості життя залежить якість трудового потенціалу, а отже, і перспективи розвитку держави.

У Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я говориться, що здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а й стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя. Кожна людина прагне бути здоровою, успішною, почуватися в безпеці та досягти вершин у своєму житті. Однак на шляху до цього в останні роки в Україні багатьма фахівцями спостерігається зниження обсягу рухової активності студентів, що зумовлено насамперед чинниками соціально-економічного й спадкового характеру, обтяженням навколишнього середовища, нездоровим і малорухливим способом життя, низьким рівнем загальної фізичної підготовленості. Така тенденція негативно позначається на фізичному розвитку, фізичній підготовленості та функціональному стані молоді, що зумовлює особливу соціальну значущість збереження й зміцнення здоров'я студентської молоді.

На сьогодні пріоритетним завданням вищої освіти є формування нової генерації фахівців, здатних на основі інтеграції загальнолюдських і професійних цінностей реалізовувати в професії індивідуальний спосіб життєдіяльності, орієнтуватися на сучасні технології, напрацьовувати власну стратегію професійної діяльності, реально оцінювати свої можливості та нести відповідальність за результати своєї праці.

Відповідно, актуальною проблемою для педагогічної теорії й практики є формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця, спрямоване насамперед на створення передумов для виходу студента на оптимальну траєкторію власного професійного розвитку. Сучасний етап розвитку нашого суспільства відкриває великі можливості для формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості, яка поєднала б у собі духовне багатство, моральну чистоту й фізичну досконалість.

Фізичний розвиток проявляється в таких основних властивостях, як сила, швидкість, спритність, гнучкість, витривалість. Кожна із цих характеристик сприяє зміцненню здоров'я. Сучасна сфера рекреаційно-оздоровчої діяльності являє собою

досягнення більших результатів рухової підготовленості на основі реалізації нових підходів. Завдання полягає в тому, щоб зробити активну рухову діяльність більш осмисленою, цілеспрямованою, такою, що відповідає індивідуальним особливостям кожного, хто займається.

Фізичне виховання – це рекреаційно-відновлювальна дисципліна, яка являє собою безперервний навчально-виховний процес, у ході якого вирішуються завдання всебічного фізичного розвитку, фізичної підготовленості, зміцнення здоров'я, підвищення розумової працездатності та успішного навчання студентів, формування в них організаторських та інструкторських умінь і навичок із подальшим їх використанням у майбутній професійній діяльності.

Залучення до спорту й фізичної культури забезпечує людині фізичне загартовування, виховує спритність, чіткість і швидкість реакції, підвищує активність, розвиває почуття колективізму. Повноцінний фізичний розвиток студентів можливий лише за комплексного використання засобів фізичного виховання, зокрема природних факторів, гігієнічних заходів і фізичних вправ [2; 3].

Чільне місце у всебічному фізичному розвитку студентів відводиться спортивним іграм: баскетболу, футболу, волейболу тощо.

Футбол посідає важливе місце серед інших засобів фізичного виховання та ускладнюється від курсу до курсу через введення додаткових завдань і більш складних способів виконання. Ця гра належить саме до тих видів спорту, які сприяють всебічному фізичному розвитку й водночас висувають значні вимоги до організму. Рухові дії, які виконуються на свіжому повітрі, здійснюють великий оздоровчий вплив, оскільки сприяють зміцненню нервової системи та рухового апарату, покращенню обміну речовин, функціональній діяльності всіх систем організму.

Футбол як соціальне явище не проходить повз біологічну зміну природних можливостей студентів. Розширюючи діапазон спроможностей їхнього організму, він сприяє розвитку здібностей, подоланню великих фізичних напружень. Ця гра формує здоровий спосіб життя молоді, залучає її до занять фізичною культурою й спортом.

Сучасний футбол – це швидка та дуже жорстока гра. Необхідно постійно вступати в силову боротьбу за м'яч як на футбольному газоні, так і в повітрі, швидко виконувати складні технічні прийоми на обмеженому просторі задля протидії супернику. Для цього необхідно володіти необхідними силовими, швидкісно-силовими якостями, еластичними та міцними зв'язками, сильними м'язами, високою координацією рухів і швидким тактичним мисленням.

У футболі вдосконалюються навички більшості основних рухів, які сприятливо впливають

на фізичний розвиток і працездатність студента, а також створюються сприятливі умови для виховання позитивних морально-вольових рис студентів. Така гра привчає долати егоїстичні спонукання, виховує витримку, необхідність приймати швидкі й розумні рішення, правильно їх реалізовувати в грі, сприяє вихованню впевненості, рішучості. Під час гри студент завжди має можливість випробувати свої сили та переконатися в успішності дій [1; 4].

Заняття футболом розширюють можливості естетичного впливу на студентів, розвиваючи в них прагнення до фізичної краси, до творчих проявів, до естетично виправданої поведінки. Сьогодні краса футболу уособлюється не просто в демонстрації техніки, виконавській майстерності окремих гравців, ефективного завершенні ігрових епізодів. Почуття прекрасного викликають також сам процес гри, його композиція, колективізм і взаємодія гравців.

Великий обсяг рухів у футболі зумовлений високим емоційним фоном, який є важливим фактором, що підтримує інтерес до занять із фізичного виховання.

Для навчання гри у футбол використовуються найрізноманітніші дії з м'ячем, що забезпечує необхідне фізичне навантаження на всі групи м'язів студента. Емоційність, динамічність, різноманітність дій та ігрових ситуацій у футболі приваблюють студентів до цієї гри.

Навчання студентів основним прийомам володіння м'ячем в ігрових ситуаціях повинне мати на меті досягнення сприятливого фізичного розвитку й різнобічної рухової підготовленості, а також ознайомлення з футболом у доступній формі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

С.Н. Андреев, В.П. Іващенко, О.П. Безкопильний, В.С. Келлер, В.В. Соломонко, Г.А. Лисенчук, В.М. Платонов, М.М. Булатова, О.В. Соломонко, Ж.О. Цимбалюк, Ф.Н. Должко, А.В. Козлов, О.С. Лідо та інші фахівці вказують на необхідність гармонійного розвитку рухових здібностей шляхом використання різноманітних засобів, спрямованих на вдосконалення спритності, швидкості, гнучкості. Саме в спортивних іграх молодь отримує унікальну можливість проявити власну активність, ліквідувати дефіцит рухів, реалізувати й затвердити себе, отримати безліч радісних емоцій і переживань.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак сучасні наукові дані свідчать про те, що ефективність навчально-тренувального процесу може бути досягнута тільки в тому разі, якщо враховуються всі види підготовки, а високий рівень досягнень у спорті зумовлює необхідність постійного їх удосконалення. Фізична підготовка в спорті, зокрема й у футболі, повинна відповідати розвитку тих фізичних якостей, які впливають на майстерність гравця в змагальній діяльності [1; 3].

Метою статті є аналіз теоретичних основ оптимізації процесу фізичного виховання засобами гри у футбол та розкриття особливостей розвитку фізичних якостей студентів під час занять футболом.

Виклад основного матеріалу. Фізична підготовка – це педагогічний процес, спрямований на виховання фізичних якостей та розвиток функціональних можливостей, що створюють сприятливі умови для вдосконалення всіх сторін підготовки; це та частина підготовки людини, яка спрямована на зміцнення її органів і систем, підвищення розвитку рухових здібностей (силових, швидкісних, координаційних, витривалості та гнучкості) з одночасним покращенням вольових якостей і вдосконаленням техніки виконання різних вправ. Фізична підготовка є базовою, тому її побудову необхідно організувати з урахуванням індивідуальних особливостей молодого організму, засвоєнням і використанням технічних засобів контролю в навчально-тренувальному процесі [2; 3].

Заняття футболом сприяють розвитку швидкості, координації рухів, рухової реакції, орієнтації в просторі. Загалом усі ігри з м'ячем розвивають відповідні навички поведінки в колективі, виховують товариські відносини, засновані на співпраці та взаємодопомозі. Вони вимагають витримки, рішучості, сміливості. Студенти вчаться управляти своїми рухами в різних ігрових умовах і ситуаціях. Успішність гри спортсмена значною мірою залежить від того, наскільки швидко він реагує на дії суперника та партнера по команді, реалізує власні практичні задуми. Звідси й виникає особлива важливість удосконалення здатності футболіста до швидких і раптових дій [5].

Головне завдання процесу навчання – оволодіння руховими навичками й спеціальними знаннями. Студенти вивчають правила гри, техніку та тактику дій, розвивають фізичні якості, що забезпечує досягнення спортивної майстерності.

Під тренуванням варто розуміти спеціалізований процес всебічного фізичного виховання, що спрямований на досягнення високих спортивних результатів, підготовку до суспільно корисної діяльності.

Однією з найбільш актуальних проблем сучасної спортивної науки є підвищення ефективності управління процесом тренування за рахунок підбору найбільш ефективних засобів тренування.

Метою тренування є всебічний фізичний розвиток, зміцнення здоров'я тих, хто займається іграми, набуття ними техніко-тактичної майстерності, виховання високих морально-вольових якостей.

Підготовка до участі в змаганнях здійснюється в межах спеціально організованого навчально-тренувального процесу. Його головне призначення – забезпечити розв'язання завдань фізич-

ного виховання за допомогою обраного виду спорту, зокрема футболу. Кожний гравець має бути підготовлений так, щоб повністю оволодіти технікою й тактикою гри та вміти проявити їх, якщо змога, на найвищому рівні. Це вимагає оволодіння спортсменом досить складним комплексом знань, умінь і навичок, що характеризується як «уміння грати». Із цього постає зрозуміла педагогічна спрямованість навчально-тренувального процесу – навчання й виховання та вдосконалення й тренування.

Зміст навчально-тренувального процесу складають різні вправи, за допомогою яких розв'язуються поставлені завдання. При цьому з підвищенням спортивної майстерності гравців зміст тренування змінюється, різнобічні засоби використовуються в різних пропорціях, одні вправи замінюють іншими.

Процес опанування спортивної гри складається з трьох етапів:

1) попередній етап, що забезпечує створення обов'язкових передумов (попереднє загальне знайомство з грою, виховання інтересу до вивчення гри);

2) початкове навчання, у процесі якого засвоюються елементарні знання й навички, розвиваються необхідні рухові якості;

3) удосконалення, що забезпечує послідовне зростання спортивної майстерності та досягнення кожним гравцем і командою загалом значних спортивних результатів.

Фізична підготовка спортсменів складається із загальної та спеціальної. Метою загальної фізичної підготовки є різнобічний фізичний розвиток, зміцнення здоров'я, підвищення працездатності гравців. Оптимально побудований процес загальної фізичної підготовки спрямований на різнобічний і пропорційний розвиток різних рухових якостей.

Високі показники рівня загальної фізичної підготовленості є функціональною основою для розвитку спеціальних фізичних якостей та ефективної роботи з удосконалення інших складників підготовленості спортсменів (технічної, тактичної, психологічної та інтегральної підготовки). Загальна фізична підготовка відрізняється від спеціальної тим, що охоплює широке коло різних видів рухової діяльності.

При цьому між різними руховими навичками, як і між фізичними якостями, може існувати позитивний чи негативний зв'язок. Саме тому загальну фізичну підготовку будують так, щоб використати можливість позитивних взаємодій між ними, виключити негативний вплив на спеціалізацію, обираючи такі засоби, які найбільшою мірою забезпечують розвиток окремих якостей.

Спеціальна фізична підготовка – це процес цілеспрямованого розвитку фізичних і функціо-

нальних можливостей, які забезпечують досягнення високих спортивних результатів. Спеціальна фізична підготовленість сприяє підвищенню ефективності техніко-тактичних дій та психічної готовності гравців до досягнення високої спортивної форми. Її головна мета – максимальний розвиток спеціальних рухових якостей: спеціалізованої сили, швидкості, спритності, стрибучості, гнучкості, витривалості.

Для вирішення цього завдання використовують спеціальні підготовчі вправи з характерною для них координацією, напруженням, темпом і ритмом рухів. Такими можуть бути вправи техніко-тактичного характеру, спортивні й рухливі ігри, окремі вправи з інших спортивних ігор.

Спеціальна фізична підготовка ґрунтується на загальній руховій підготовленості гравців. Тому до неї необхідно переходити лише після досягнення гравцями достатнього рівня загального фізичного розвитку. Найбільшого ефекту досягають завдяки використанню взаємопов'язаного методу розвитку фізичних якостей разом з удосконаленням координації рухів.

Схожий характер рухової діяльності в більшості спортивних ігор дає змогу позначити головні характерні особливості вправ, які використовуються для спеціальної фізичної підготовки, зокрема:

- максимальна або близька до неї інтенсивність;
- комплексний характер прояву фізичних якостей у швидкісно-силовому режимі, наближеному до умов ігрової діяльності, у поєднанні з технікою, тактикою та проявом психічних якостей;
- змінний характер діяльності різної тривалості;
- переважно змішаний (аеробно-анаеробний) характер енергозабезпечення.

Під час розвитку спеціальних фізичних якостей варто пам'ятати про те, що в кожній вправі необхідно умовно виділяти техніку її виконання (вихідне положення, напрям, амплітуду й ритм руху тощо), а також визначити, як проявляються при цьому сила, швидкість, витривалість, гнучкість, спритність, уміння розслаблятися та інші якості.

З'ясовано, що ефект швидкісно-силової підготовки залежить від гальмувально-збудливого стану центральної нервової системи. Тому під час розвитку цих якостей необхідно враховувати вплив стомлення. Таким чином, високий рівень розвитку швидкісно-силових якостей забезпечує більш ефективно вдосконалення інших рухових здібностей, сприяє вдосконаленню пластичних і трофічних функцій організму, нормалізує діяльність систем кровообігу й дихання, покращує функціонування центральної нервової системи [1; 5].

На кожному етапі навчально-тренувального процесу обов'язково розв'язуються різні завдання.

Головні завдання навчально-тренувального процесу у футболі є такими: а) зміцнення здоров'я

та підвищення працездатності на основі різнобічного гармонійного розвитку; б) опанування спеціальними знаннями, уміннями й навичками; в) виховання необхідних рухових, інтелектуальних, морально-вольових якостей та спеціальна підготовка для досягнення високих результатів; г) подальше підвищення спортивної кваліфікації. Розв'язання цих завдань здійснюється за допомогою організації, змісту й методики проведення занять і змагань.

Досягнення високих спортивних результатів визначається рівнем підготовленості гравців і команд. Комплексний характер дій футболістів визначає необхідність різнобічної спеціальної підготовки. Вона складається із самостійних, проте тісно пов'язаних між собою видів підготовки: теоретичної, фізичної, техніко-тактичної, психологічної, ігрової, змагальної, інтегральної, морально-вольової, організаційно-методичної, суддівської. Усі ці види підготовки визначають структуру навчально-тренувального процесу. Його основою є теоретична, організаційно-методична та суддівська підготовка, їх призначення полягає в набутті спеціальних знань і вмінь, необхідних для проведення занять та змагань.

Виховання високих морально-вольових рис характеру й розвиток спеціальних психологічних якостей здійснюються в процесі психологічної та морально-вольової підготовки. Фізична підготовка є необхідною основою для проведення й подальшого використання в змагальних умовах спеціальних рухових навичок і вмінь.

Центральне місце в структурі навчально-тренувального процесу посідає техніко-тактична підготовка, під час якої вивчаються й удосконалюються спеціальні ігрові прийоми. Ігрова та змагальна підготовка футболістів є зразком системності у взаємозв'язку фізичних якостей і техніко-тактичних дій.

Взаємозв'язок сторін підготовки потребує цілеспрямованого впливу, значення якого є таким великим, що в тренувальному процесі футболістів виникає необхідність виділити спеціальний розділ – інтегральну (суцільну) підготовку. Інтегральна підготовка являє собою систему тренувальних вправ, які сприяють прояву максимальних тренувальних ефектів технічної, тактичної, фізичної та всіх інших видів підготовки в суцільній ігровій і змагальній діяльності футболістів.

Названі види підготовки обов'язково входять до навчально-тренувального процесу з футболу, однак залежно від контингенту тих, хто займається, представлені в різних співвідношеннях. Так, у заняттях зі студентами збільшується частка фізичної підготовки, що забезпечує найбільш повноцінний розвиток молодого організму, натомість у командах кваліфікованих футболістів головно увагу приділяють техніко-тактичній підготовці

та участі в змаганнях. Проте в обох випадках необхідно вирішувати в комплексі завдання виховання й фізичного вдосконалення.

Навчально-тренувальний процес не варто зводити лише до досягнення високих спортивних результатів, оскільки це неодмінно призведе до звуження його змісту та втрати освітнього, виховного, а іноді й оздоровчого ефекту [3; 4].

Висновки. Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що футбол виховує не тільки силу, швидкість, спритність, а й мужність, волю до перемоги, сміливість, ініціативність, рішучість, почуття колективізму, почуття відповідальності, взаєморозуміння, готовності до взаємодопомоги. Він розвиває інтелектуальні, психологічні, психофізичні та рухові якості людини; сприяє фізичному загартуванню, підвищенню опірності організму та розширенню адаптаційних можливостей, а також розвитку певних особливостей зорових сприймань, спостережливості, уваги, уяви, мислення, емоційної стійкості й вольових якостей.

Заняття футболом сприяють як фізичному, так і моральному розвитку студентів, дають можливість постійно розвивати й удосконалювати роботу м'язового апарату, серцево-судинної системи,

нервової системи, удосконалювати координаційні та адаптаційні здібності, підвищувати загальну тренуваність молодого організму.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гусева Н.Л. Оптимизация двигательной активности студентов с использованием различных форм физкультурно-спортивной деятельности. Теория и практика физической культуры. 2007. № 3. С. 7–9.
2. Іващенко В.П., Безкопильний О.П. Теорія і методика фізичного виховання: підручник: у 2 ч. Черкаси, 2006. Ч. 1. 420 с.
3. Линець М.М. Основи методики розвитку рухових якостей: навч. посібник. Львів: Штабар, 1997. 207 с.
4. Соломонко В.В., Лисенчук Г.А., Соломонко О.В. Футбол: посібник для футболістів і тренерів аматорського футболу. К.: Олімпійська література, 2005. 193 с.
5. Юрчишин Ю.В. Стан та особливості мотивації студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості на сучасному етапі реалізації фізичного виховання у ВНЗ. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: збірник наукових праць / за ред. С.С. Єрмакова. Х.: ХДАДМ (ХХПІ), 2012. № 4. С. 118–123.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ ЗАЇКАННЯ В ДІТЕЙ

WAYS OF PROPHYLAXIS OF STEMINATION OF CHILDREN

Стаття присвячена дослідженню й розробленню нових психолого-педагогічних шляхів здійснення профілактики заїкання в дітей. Визначені особливості прояву неврозів у дітей, що заїкаються, розглядаються способи ефективного попередження та корекції неврозів у заїкуватих дошкільнят шляхом надання психологічної допомоги.

Ключові слова: профілактика заїкання, невроз, корекція неврозів, логопедична робота, нейропсихологічна й логопедична профілактика, діти дошкільного віку.

Статья посвящена исследованию и разработке новых психолого-педагогических путей осуществления профилактики заикания у детей. Обозначены особенности проявления неврозов у заикающихся детей, рассматриваются эффективные способы предупреждения и коррекции неврозов у

заикающихся дошкольников посредством психологической помощи.

Ключевые слова: профилактика заикания, невроз, коррекция неврозов, логопедическая работа, нейропсихологическая и логопедическая профилактика, дети дошкольного возраста.

The article is devoted to research and development of new psychological and pedagogical ways of prevention of stuttering in children. The peculiarities of the manifestation of neuroses in stuttering children, the search for effective ways of preventing and correcting neuroses in stuttering preschool children, using psychological help are indicated.

Key words: prevention of stuttering, neurosis, correction of neuroses, speech therapy work, neuropsychological and speech therapy prevention, children of preschool age.

УДК 376.37

Літовченко О.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки та психології

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Упродовж останніх років значна увага медиків, психологів, нейрофізіологів, нейропсихологів і корекційних педагогів приділяється вивченню проблеми заїкання. Сучасними дослідженнями встановлено, що виникнення й розвиток заїкання пов'язані з психічним збудженням дитини за наявності емоційно значущого стимулу, що призводить до зменшення гальмівних механізмів синхронізації мовленнєвих центрів, зокрема функціонування центру Брока, що відповідає за темп і плавність мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичний аналіз і узагальнення наукових досліджень у галузі логопедії свідчать про їх спрямованість на розв'язання важливої проблеми, пов'язаної з виявленням характерних вад мовлення під час заїкання, аналізом структури й природи цього порушення, вивченням особливостей психічного розвитку дітей із синдромом заїкання, забезпеченням корекційно спрямованого формування мовлення (І. Авербух, М. Асатіані, Н. Владова, Г. Волкова, В. Гіляровський, В. Селіверстов, Ю. Флоренська, Е. Фрешельс, М. Хватцев, В. Шкловський, М. Шуберт).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Більшість робіт із проблеми заїкання присвячені вивченню причин, механізмів виникнення заїкання, прояву цього порушення, логопедичній корекції. Проте невирішеним залишається питання щодо особливостей прояву неврозів у дітей, що заїкаються, пошук ефективних шляхів попередження та корекції неврозів у заїкуватих дошкільнят шляхом надання психологічної допомоги.

Об'єкт дослідження – психічний розвиток дітей із заїканням.

Предмет дослідження – розроблення нових психолого-педагогічних шляхів профілактики заїкання в дітей.

Мета статті – визначити особливості прояву неврозів у дітей, що заїкаються, здійснити пошук ефективних шляхів попередження неврозів у заїкуватих дошкільнят.

Виклад основного матеріалу. Заїкання визначається як порушення темпу, ритму й плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів мовленнєвого апарату.

Спеціальними дослідженнями виявлено, що для дітей із заїканням є характерним дисгармонічний розвиток особистості, що виражається в агресивності, підвищеному почутті провини, емоційній вразливості, соціальній незрілості, у використанні захисних видів реагування в складних життєвих ситуаціях (Г. Волкова). При цьому встановлено, що емоційний фон у конфліктних ситуаціях у них у 20 разів вищий, ніж у здорових однолітків. Крім того, афективні стани спотворюють самооцінку дітей, перешкоджають правильному реагуванню на конфлікт і на його учасників. Так, за неадекватно завищеної самооцінки прагнення до самоствердження в конфліктних ситуаціях надто агресивне й самовпевнене. За неадекватно заниженої самооцінки прагнення до самоствердження в конфліктних ситуаціях виражається у формі пасивного протесту, прихованої агресії, негативізму і є захисним механізмом проти перспективи опинитися не на рівні вимог, що пред'являються.

Негативізм, протест, прихована й відкрита агресія, що супроводжуються афективними переживаннями, є показниками формування дисгармонійної особистості, які, фіксуючись, стають стійкими якостями особистості. У дітей із заїканням частіше трапляється гальмівний варіант розвитку особистості, що, як правило, формується в умовах гіперопіки, за якої в дитини придушується самостійність, ініціатива, активність, унаслідок чого вона стає занадто образливою, несміливою, загальмованою.

У старшому дошкільному віці яскраво проявляється пасивність, невпевненість у своїх силах, а в деякого відмічається невротичне формування особистості, що виникає тоді, коли психотравмуюча ситуація призводить до розвитку в дитини невротичних реакцій, а потім – і до формування таких особистісних рис, як боязливість, схильність до страхів.

Установлено, що зазначена нерівномірність розвитку психічних функцій та індивідуально-психологічних якостей прослідковується як на психодинамічному, так і на психозмістовному рівнях у всіх заїк у віці від 2 до 7 років. Психолінгвістичне вивчення патогенезу заїкання в дошкільників дає змогу визначити його як своєрідний і складний розлад мовлення, зумовлений дизонтогенезом психічних функцій і дисгармонійним розвитком особистості. Мовленнєві вади й мовленнєвий недорозвиток різного рівня можуть випереджати, а потім – супроводжувати заїкання, у зв'язку з чим вони розглядаються як симптом мовленнєвого дизонтогенезу і як одна з причин виникнення заїкання. Мовленнєві й психічні порушення в дитини із заїканням накладають відбиток передусім на процес мовленнєвого спілкування, спотворюючи й деформуючи його. Водночас характер особистісних та інших психічних змін залежить від форм спілкування, доступних такій дитині.

Логопедична робота повинна спрямовуватися на модифікацію мовленнєвої поведінки (мовленнєвого спілкування) у різних видах діяльності з метою нормалізації соціальної поведінки дитини із заїканням. Початковим моментом у роботі визначено психолого-педагогічну оцінку індивідуально-психологічних якостей дитини. При цьому підкреслюється, що одержані психологічні відомості суттєво доповнюють картину мовленнєвого порушення, сприяють розумінню динаміки мовленнєвої вади, її взаємодії з іншими психічними процесами й особистісними якостями індивіда; уточнюють прогноз психічного розвитку заїки; сприяють визначенню диференційованих методів роботи.

Підґрунтям для корекційно-превентивної логопедичної роботи, спрямованої на розвиток адаптаційних можливостей дитини із заїканням із метою запобігання розвитку в неї затяжних форм заї-

кання, стали окремі положення концепції позитивної реінтеграції особистості дитини (М. Захаров), що являє собою один зі шляхів патогенетичної психотерапії. Метою позитивної реінтеграції особистості є позитивна зміна й перетворення поведінки дитини, підвищення рівня її адаптації, тобто формування цілісної особистості на новій позитивній основі. Для досягнення поставленої мети в зміст логопедичного впливу планується включення таких видів психотерапевтичної роботи: а) установлення психотерапевтичного контакту з дитиною; б) корекція психофізіологічної ригідності й психотерапевтичної резистентності; в) психотерапія й психокорекція патологічних поведінкових стереотипів; г) підвищення психологічної толерантності до психотравмуючих факторів; ґ) перевірка результатів корекційної роботи в умовах рольового тренінгу й під час реальних психотравмуючих впливів.

Із метою запобігання розвитку прогресуючої дестабілізації необхідне впровадження засобів впливу, спрямованих на попередження: а) збільшення психогенних відхилень, тематично пов'язаних зі станом мовленнєвої діяльності; б) зниження здатності до довільного контролю; в) наростання все більш помітного дестабілізуючого впливу негативних емоцій на стан мовлення дитини (під час стабільної дезадаптації ці порушення набувають стаціонарно-хронічного характеру).

Установлено, що за відсутності адаптуючої корекції або під час неадекватного, негативного перероблення психотравмуючої ситуації (антикорекції) поступово змінюється особистість дитини, відбувається її невротичний розвиток, що ще більше загострює аномальні риси (Ю. Антропов, Ю. Шевченко).

Напрямок корекційно-превентивної роботи пов'язується з адаптивною перебудовою мовлення дитини (за рахунок активованих резервів) із метою досягнення його стійкого стану, близького до норми, унаслідок зменшення патологічних симптомів. Саме тому ми передбачаємо, що своєчасне запобігання розвитку в дошкільників із заїканням прогресуючого (або стабільного) дезадаптивного процесу потребуватиме застосування в логопедичній роботі комплексної системи психолого-педагогічних засобів формування адаптаційних механізмів. Вважаємо, що одним із напрямів досягнення цієї мети є цілеспрямоване формування в дітей із заїканням універсальних правил і стратегій спілкування (регулятивного компонента психіки), що сприятиме інтенсифікації процесу афективно-сміслової адаптації дітей та ефективному їх входженню в навколишнє середовище. При цьому особливого значення ми надаємо розв'язанню проблеми забезпечення: а) формуванню правил мовленнєвої взаємодії дітей із

заїканням у діалозі (координація співбесідниками «кроків» у розмові), що передбачає необхідність оволодіння цими способами ведення розмови й основними рисами як співрозмовника; б) розвитку спільних мовленнєвих дій (мікрорівня спілкування).

Із цією метою (як теоретичне підґрунтя) нами використані положення, сформульовані в проведених комплексних теоретичних та емпіричних дослідженнях дискурсу, тобто мовлення, що розглядається в системі комунікативних відношень, у реальних життєвих ситуаціях. Ураховуючи результати досліджень проблеми впливу факторів ситуації на протікання спілкування (відомості дослідження розмовного мовлення), значну увагу необхідно приділити формуванню в дітей із заїканням основ організації розмови, включеної в механізм взаємодії співбесідників. Поряд із навчанням загальним правилам координації реплік (принцип послідовності) у дітей (з урахуванням їхніх вікових особливостей) формуватимуться вміння використовувати паузи, переміщувати погляд, використовувати невербальні засоби спілкування, корегувати збої в ході розмови, узгоджувати парні репліки, ураховувати наскрізну взаємозалежність реплік тощо.

Також у корекційній логопедичній роботі необхідно враховувати те, що поряд з універсальними правилами, які забезпечують участь дитини із заїканням у розмові, у неї необхідно формувати більш спеціальні прийоми, так звані способи (стратегії) ведення розмови, рух яких у різних сферах їхньої діяльності визначається в динаміці взаємозалежних ліній комунікації – проблемної й лінії стосунків. Так, наприклад, корекція педагогом конфронтації дітей викликатиме в них перехід від оціночних висловлювань до обміну інформацією й залучення додаткових фактичних відомостей, що вчитиме їх досягати певного рівня консолідації, уміння глибшого обговорення ситуації, яка склалася, і в результаті сприятиме розвитку їх адаптаційних можливостей.

Отже, змістом корекційно-превентивної логопедичної роботи, спрямованої на розвиток адаптаційних можливостей дитини із заїканням, є формування в неї тих прийомів, що створюють певну лінію її поведінки як партнера в розмові, ту чи іншу стратегію способів ведення розмови й урахування її індивідуальних особливостей як співбесідника.

Від адаптивних можливостей дитини залежить її своєчасне реагування на сигнальний подразник, досягнення мовленнєвої мети, темп мовленнєвих дій і утримання рівня діяльного стану, діяльної мовленнєвої активності на тому відрізку часу, якого вимагає мовленнєва ситуація. Здатність нервової системи адаптувати організм дитини до таких навантажень є охоронною функцією для гомеостазу під час мінімізації функціональних

затрат, що має визначальне значення для формування мовленнєвих процесів. Запуск мовленнєвої діяльності (програмування, прийняття рішення, готовність і реалізація, пов'язані з певною мотивацією, здійснення її протягом певного часу й у певному темпі) є для дитини специфічним психофізіологічним навантаженням.

Психофізіологічні навантаження під час заїкання вимагають від дитини значно більших функціональних і емоційних затрат, ніж у нормі. Адаптивні можливості до навантажень на мовленнєву функцію й собі впливають на прогноз ефективності роботи із запобігання розвитку затяжних форм заїкання, оскільки вони (навантаження) супроводжуються активаційними зрушеннями, які в мовленнєвій діяльності проявляються як нервово-емоційне напруження.

Отже, мовленнєва діяльність (як усяка інша психічна діяльність) включає емоційний компонент, і оптимум мовленнєвої діяльності забезпечується оптимумом емоційної напруги. Водночас нервово-емоційна напруга є однією з необхідних складових частин адаптації до екстремальних умов, а її ступінь і тривалість визначають можливість виникнення неврозів (зокрема логоневрозів). Емоційні активаційні зрушення супроводжують мовленнєву діяльність на коротких відрізках часу (секунди, хвилини), коли від дитини вимагається швидка мобілізація уваги й цілеспрямовані дії, тобто дії, пов'язані з активацією лімбічної системи.

Психофізіологічну адаптивність та індивідуальну стратегію психологічної адаптації дитини із заїканням необхідно розглядати як якість, що забезпечує стійкий операційний рівень, необхідний їй для мовленнєвої діяльності за умов мінімізації функціональних затрат. У випадках розвитку затяжних форм заїкання ми маємо справу з прогресуючою дезадаптацією, для запобігання виникнення якої необхідне формування як короткочасної, так і довготривалої адаптації.

Вважаємо, що такої мети можна досягти шляхом упровадження в логопедичний процес засобів впливу, спрямованих на попередження виникнення в дітей станів нервово-емоційної напруги, а саме: а) наростання психогенних відхилень, тематично пов'язаних зі станом мовленнєвої діяльності; б) зниження здатності до довольного контролю за емоційною поведінкою; в) наростання все більш помітного дестабілізуючого впливу негативних емоцій на стан мовлення дитини; г) складнощі перенесення психофізіологічних навантажень.

Проте ми передбачаємо, що одним із провідних механізмів адаптації (як короткотривалої, так і довготривалої), що забезпечує цілеспрямовану мовленнєву діяльність дитини із заїканням, є достатній рівень сформованості в неї тих прийомів, що створюють певну лінію її поведінки як партнера

в розмові, оскільки навіть за достатнього рівня мотивації, але зниженої в цьому напрямі навчувальності не забезпечується автоматизація ритму мовленнєвої діяльності.

Програма логопедичної роботи із запобігання розвитку затяжних форм заїкання, спрямована лише на корекцію темпу й плавності мовлення, є достатньо широкою. Проте, на нашу думку, в її змісті необхідно обов'язково враховувати й такий компонент, як рання профілактика виникнення в дітей емоційної напруги в різних її проявах. Емоційна напруга – це одна зі складових частин адаптивних перебудов функціонального стану організму дитини, що забезпечує результативність мовленнєвої діяльності дошкільника із заїканням.

Реалізація викладеного змісту етапів нейропсихологічної й логопедичної профілактики сприятиме інтенсифікації процесу запобігання розвитку затяжних форм заїкання в дітей дошкільного віку, оскільки його змістом передбачається як корекція порушень темпу й плавності їхнього усного мовлення, так і формування адаптаційних механізмів протидії впливу негативних факторів ризику через їх фіксацію в довготривалій пам'яті. Ми передбачаємо, що запропоновані нами види впливу на такий стійкий патологічний стан, як заїкання, доцільно варіювати, поєднуючи можливості впливу кожного з них. Саме поєднання цих впливів здатне значною мірою порушити матрицю довготривалої пам'яті в системі патологічних проявів заїкання, що сприятиме формуванню механізму гальмування (забування дитиною) цих явищ за рахунок інтенсифікації захисних реакцій організму, включення резервів мозку й відновлення генетично запрограмованої взаємодії між структурами мозку.

Вираження фізіологічного механізму гальмування збільшуватиметься за умови створення для цього підґрунтя в корі великих півкуль, що досягається під час забезпечення пред'явлення певних позитивних умовних сигналів (сон, кінезофілія тощо), завдяки яким можливість розвитку синдрому затяжної форми заїкання може бути частково чи повністю попереджена. У цьому разі мозок дитини опиняється під впливом не тільки стійкого патологічного стану, але й під впливом захисних сил організму, фізіологічна функція яких – гальмування, пригнічення, розмикання патологічних зв'язків. У дітей дошкільного віку відносно добре вивчений процес засвоєння фонетичних, лексикограматичних засобів мовлення. Значно менше розроблені питання, пов'язані з розвитком уміння користуватися ними в умовах спілкування. На наш погляд, становить інтерес розгляд напрямів навчання дітей стратегії й тактики мовленнєвого спілкування, навчання використовувати невербальні засоби спілкування, що дозволяє заїкува-

тим справлятися з емоційно збиваючими впливами в момент спілкування.

Необхідно також зняти в заїкуватих дітей тривожність, страхи в процесі гри. Фізіологічна дія лікувальної гри полягає в створенні нових позитивно заряджених функціональних доміант у діяльності кори великих півкуль мозку. Гра заповнює відсутні емоції, насамперед задоволення, радості, захвату й подиву. Саме вони нейтралізують і усувають почуття страху, невдоволення й суму як головних видів відображення дисфункціонального стану при неврозах. До фізіологічних аспектів впливу лікувальної гри варто віднести й відновлення оптимальної білатеральної взаємодії лівої й правої півкуль головного мозку. При неврозах у дітей нерідко пригнічується активність провідної правої півкулі, що виражається в появі невластивих дітям тривожності, сумнівів, почуття небезпеки, ритуальних (захисних) дій. Корекція буде полягати в зменшенні залежності від раніше невідконтрольних почуттів і емоцій, тобто в розвитку самоконтролю, поваги до себе й віри у власні сили й можливості.

Формування плавного мовлення в заїкуватих дітей передбачає застосування системи чітко розмежованої, однак узгодженої роботи фахівців різного профілю (логопеда, психолога, невролога, логоритміста). Важливим моментом у застосуванні комплексного підходу в подоланні заїкання є вміння працювати в потрібному для успішної корекції напрямі, підсумовувати позитивний ефект кожного із застосовуваних способів.

Висновки. Таким чином, важлива проблема вибору стратегії й тактики профілактики виникнення заїкання й розвитку його затяжних форм повинна вирішуватися на основі глибшого проникнення й урахування в логопедичній роботі нейрофізіологічних і нейропсихологічних механізмів цього тяжкого мовленнєвого порушення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Асатиани Н., Белякова Л., Калачева И., Мозговая Е. Данные клинко-физиологического исследования детей дошкольного возраста, страдающих заиканием. Дефектология. 1978. № 1. С. 11–16.
2. Белякова Л. К вопросу о возникновении заикания. Дефектология. 1975. № 3. С. 9–12.
3. Власова Н. Комплексный метод лечения заикания у детей дошкольного возраста в условиях дневных стационаров и специальных детских садов. Заикание. М., 1983. 59 с.
4. Волкова Г. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. М., 1983. 97 с.
5. Захаров А. Игра как способ преодоления неврозов у детей. СПб.: КАРО, 2006. 416 с.
6. Сухарева Г. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 2. М., 1959. 238 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

PSYCHO-PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE CORRECTION AND PEDAGOGICAL WORK OF THE TEACHER ASSISTANT WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Автором статті проаналізовано окремі аспекти роботи асистента вчителя з дітьми з розладами аутичного спектру. Визначено складові компоненти корекційно-інноваційного змісту психолого-педагогічної роботи з аутичними дітьми. На основі загальної психолого-педагогічної характеристики дітей з аутизмом охарактеризовано найбільш використовувані методи корекційно-педагогічної роботи асистента вчителя інклюзивного класу. Конкретизовано завдання педагога – забезпечити умови для формування сенсомоторного досвіду дитини з особливими освітніми потребами. Представлено конкретний випадок практичного застосування корекційно-педагогічного інструментарію асистентом вчителя у початковій школі закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, аутизм, методи, корекційно-педагогічна робота, асистент вчителя.

Автором статьи проанализированы отдельные аспекты работы ассистента учителя с детьми с расстройствами аутистического спектра. Определены составляющие коррекционно-инновационного содержания психолого-педагогической работы с аутичными детьми. На основе общей психолого-педагогической характеристики детей с аутизмом охарактеризованы наиболее используемые методы коррекционно-педагогической работы

ассистента учителя инклюзивного класса. Конкретизирована задача педагога – обеспечить условия для формирования сенсомоторного опыта ребенка с особыми образовательными потребностями. Представлен конкретный случай практического применения коррекционно-педагогического инструментария ассистентом учителя начальной школы заведения общего среднего образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, аутизм, методы, коррекционно-педагогическая работа, ассистент учителя.

The author of the article analyzes some aspects of the teacher's assistant work with children with autism spectrum disorders. The components of correctional and innovative content of psycho-pedagogical work with autistic children are determined. On the basis of the general psycho-pedagogical characteristics of children with autism are described the most commonly used methods of correctional and pedagogical work of an assistant teacher of an inclusive class. The tasks of the teacher are to provide conditions for the formation of sensorimotor experience of a child with special educational needs. The specific case of practical application of correctional and pedagogical tools by the teacher's assistant in primary school of the institution of general secondary education is presented.

Key words: inclusive education, autism, methods, correctional and pedagogical work, teacher's assistant.

УДК 373.015.3:159.9-056.2

Платаш Л.Б.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та соціальної роботи

Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Відповідно до ст. ст. 3, 9, 12, 20 Закону України «Про освіту» (2017 р.), запровадження інклюзії у загальноосвітній школі здійснюється за заявою батьків дитини з особливими потребами, з очною, вечірньою, заочною, дистанційною, індивідуальною формами навчання, екстернатом, а також педагогічним патронажем, наказами директора та відділу освіти (районної державної адміністрації, міського управління) про створення класів з інклюзивною формою навчання та організацію в них навчально-виховного процесу на поточний навчальний рік.

У широких педагогічних осередках інклюзія сприймається як найбільш ефективний засіб продукування солідарності, співучасті, відкритості, взаємоповаги та розуміння між учнями інклюзивного класу (нормотиповими та особливими) незалежно від їх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших можливостей. Сучасні реалії інклюзивного навчання дітей

з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти зумовлюють необхідність перегляду якості організаційно-методичного супроводу навчального процесу. Модернізація освітньої галузі передбачає також використання новітніх технічних засобів й відповідного програмно-технічного забезпечення.

Найбільш поширену категорію школярів з особливими потребами становлять діти з аутичним спектром розвитку. Особлива психічна організація принципово вирізняє дітей з розладами аутичного спектру від інших категорій особливих школярів відсутністю інтересу до найближчого оточення, «фрагментарністю і повторювальними діями й враженнями від навколишнього світу, які подобаються дитині і виконують функцію заспокоєння, активації або захисту від великої кількості неприємних і незрозумілих інших сигналів» [6, с. 26].

Допомогти дитині з порушеннями психофізичного розвитку соціалізуватись та успішно засвоїти компетентності кваліфікаційних рівнів початкової і базової середньої освіти повинен асистент вчителя

(постанови КМУ № 872 від 15 серпня 2011 р., від 18 липня 2012 р.; наказ Держспоживстандарту від 28 липня 2010 р. № 327; типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів, затверджені наказом МОНУ від 06.12.2010 р. № 1205) та асистент вихователя (лист МОНмолодьспорту України від 28 вересня 2012 р. № 1/9-694). Закони України «Про загальну середню освіту» (п. 1 ст. 25), «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» № 1324 від 05 червня 2014 (абз. 10 ч. 1 ст. 25) зобов'язують заклади загальної середньої освіти вводити посаду «асистент вчителя інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи до її розв'язання. Разом з Асоціацією підтримки осіб з аутизмом (Т. Скрипник, Г. Смоляр, Г. Хворова та інші) над цією проблемою працюють академіки АПН України В.І. Бондар, В.М. Синьов, професори І.П. Колесник, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет та інші, доценти В.О. Кондратенко, С.Ю. Конопляста, Н.П. Кравець, М.В. Рождественська, Л.М. Руденко, Д.І. Шульженко та інші.

Проблеми аутизму вивчалась і висвітлювалась в медичній, психологічній, педагогічній літературі вітчизняних (Е. Блейлер, Д. Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький, В. Синьов та ін.) і зарубіжних (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L. Kanner та інших) авторів. Особливо актуальними є питання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх школах. У зазначеному напрямі свої дослідження (організаційно-педагогічні аспекти проблеми інклюзивного навчання) здійснювали Л. Будяк, Е. Данілавічюте, І. Дмитрієва, Т. Сак, Н. Софій, О. Федоренко та інші. О. Глоба, Л. Коваль, С. Литовченко, О. Мартинчук, О. Таранченко, Т. Скрипник, О. Федоренко розглядали особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання, Л. Даниленко, С. Єфімова, Л. Савчук, Ю. Найда вивчали проблему викладання в інклюзивному навчальному закладі. Дослідники відзначають важливість ранньої діагностики та відповідних навчальних програм у роботі з дітьми, які страждають на аутизм; корекційно-педагогічної роботи, що ґрунтується на поведінковій терапії і передбачає створення зовнішніх умов, які сприяють індивідуальному формуванню бажаної (заданої) поведінки в різноманітних аспектах (оволодіння навчальними предметами, виробничими навичками, мовленнєвий та соціально-побутовий розвиток). У більшості випадків теоретики і практики обґрунтовують терапевтичні і корекційні технології, методи, засоби психолого-педагогічного впливу на розвиток дітей з аутизмом (АВА, ТЕАССН, холдінг-терапія, про-

грама активності, метод «Доброго старту», «Терапія повсякденним життям», «Метод вибору»; деякі однаково успішно застосовують для дітей з різними розладами розвитку, у тому числі для дітей з аутизмом, методи альтернативної комунікації, нейропсихологічні корекційні, метод розвивального руху В. Шерборн, музичну, ігрову терапії, а також арт-, кінезо-, іпотерапії тощо.

Виділення невирішених частин загальної проблеми, яка досліджується у статті. З огляду на результати аналізу наукової літератури з проблеми дослідження, виявлено недостатню увагу авторів досліджень саме методам корекційно-педагогічної роботи з дітьми з аутичними проявами, які використовують асистенти вчителя інклюзивного класу у закладах загальної середньої освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) – проаналізувати психолого-педагогічний інструментарій та практичні аспекти корекційно-педагогічної роботи асистента вчителя з дітьми з розладами аутичного спектру.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Для дітей з якісними, проникаючими (первазивними) порушеннями психічного розвитку, типовою моделлю яких виступає аутизм, характерні неординарність як поведінки, так і сприйняття. Якщо звичайна дитина, навчаючись, використовує усі канали сприйняття: зір, слух, нюх, дотик, чутливість (пропріорецептивну (пізну), смакову), то дитина з особливими потребами може мати один канал, по якому поступає велика частина інформації. Інші органи чуття задіяні менше.

За іншого випадку – усі канали сприйняття працюють «з повним навантаженням» і дитина не в змозі впоратися з інформацією, що надходить ззовні. Щоб засвоїти усю інформацію, учневі з особливими потребами доводиться підключати компенсаторні механізми, що часто призводить до перенапруження організму. І, як наслідок, замість адаптивної (соціально сприйнятної, очікуваної) поведінки учень демонструє компенсаторний тип, який може виявлятися в ритуальних діях, різних видах стимуляцій, агресії і самоагресії. Водночас можуть спостерігатися надто високий або надто низький рівень рухової активності, розлади м'язового тону, слабка рухова координація (ці проблеми можуть стосуватися великої або дрібної моторики), рухова незграбність, швидка стомлюваність, відмова від соціальних контактів, затримка розвитку мови, рухового розвитку, а також труднощі в навчанні, слабка організація поведінки, відсутність планування, неможливість зберігати оптимальний рівень уважності; надмірна чутливість до звуків, дотиків, смакових відчуттів; труднощі в утриманні пози; погане засвоєння навичок самообслуговування; соціальні і емоційні труднощі.

Справедливо зауважує С. Головченко, що розвиток елементів трудової діяльності та самообслуговування в дітей з аутичними проявами проходить під впливом вимог оточуючих. В сім'ї часто обирають лінію найменшого опору – батьки одягають, роздягають, годують дитину. Якщо в родині перед дитиною намагаються ставити певні вимоги, то досягають успіхів. Тому аутичні діти мають різний рівень опанування навичок самообслуговування. Проте рухи в дітей під час виконання дій, пов'язаних із самообслуговуванням, невпевнені, нечіткі, часто уповільнені або метушливі, недостатньо цілеспрямовані. Яскраво виражена незгодженість дій обох рук. Іноді навіть у старших дошкільників немає розуміння послідовності та логіки всіх дій, які входять у навичку. Потребує посилення характер кожної окремо взятої дії, яка входить у склад навички. Наприклад, діти не тримають ложку в руці, не набирають їжу. Той факт, що деякі діти, до яких пред'являлись послідовні вимоги, опановують навички самообслуговування, свідчить про достатні потенційні можливості розвитку практичної діяльності в дітей з аутичною поведінкою [1, с. 88]. Крім того, психологічна та корекційно-педагогічна допомога школярам з аутизмом значно відрізняється від допомоги, якої потребують інші категорії особливих дітей інклюзивного класу закладу загальної середньої освіти.

Тому навчально-корекційна робота із визначеною категорією особливих дітей в інклюзивному класі загальноосвітньої школи потребує обережного ставлення до особистості, можливостей, потреб, інтересів конкретної дитини. Однак, як переконує практика та Т. Скрипник, «будь-яку дитину можна привчити до порядку, організаційності, адаптувати в дитячому колективі й сприяти її послідовному розвитку. Але для цього процес введення дитини з аутизмом в освітній простір має бути підготовленим й продуманим» [1, с. 4]. Тому завдання асистента вчителя – вибрати оптимальний напрям роботи, ефективні методи й прийоми, завдяки яким будуть спостерігатися позитивні зрушення в особистісно-поведінковій сфері особистості дитини. А використання традиційних методів та дидактичних технологій у поєднанні із спеціальними технологіями й методиками лише посилить ефективність корекційно-педагогічної допомоги дітям з аутичною симптоматикою.

Розглянемо основні засоби рекомендаційного характеру, які можуть бути використані вчителем та його асистентом у корекційно-педагогічній роботі з учнем з аутичними рисами.

Для полегшення перебування таких дітей у навколишньому середовищі необхідно зробити його структурованим, щоб у них з'явилися розуміння контексту ситуації і впевненість у тому, що відбувається зараз, і що буде далі, а також розуміння послідовних дій, які треба зробити для

досягнення очікуваного результату. Структуроване навчання будується на принципі сенсорної інтеграції [6, с. 26]. Створення спеціальних умов навчання дітей з особливими потребами обов'язково передбачає певну своєрідність змісту, зміну темпів та термінів, адаптацію та модифікацію методів навчання та виховання з урахуванням нозології, іншої специфічної організації трудової підготовки, позакласної роботи, а також лікувально-профілактичну роботу.

Провідне завдання асистента вчителя – забезпечити умови для формування сенсомоторного досвіду дитини з особливими освітніми потребами. З цією метою вчителі-практики використовують комплекс таких методів:

1) програма слухової стимуляції «Томатіс»;
2) кінезіотерапія (лікувальні рухи, спрямовані на розробку і поліпшення рухливості великих і дрібних суглобів, сегментів хребта, збільшення еластичності сухожиль, м'язової тканини);

3) «усвідомлення через рух» Моше Фельденкрайза (виявлення й вибір серед численних спроб і помилок найбільш ефективною спроби, поступово виключаючи безцільні рухи, поки учень не навчиться розпізнати найбільш вдалий. Відчуваючи різницю, дитина вибирає потрібний серед «даремного», тобто виявляє відмінності). Водночас розвиток дрібної моторики дитини з аутизмом буде пов'язаний із необхідністю створення моторного стереотипу дій: маніпуляція руками дитини, підтримування й направлення її рук, зменшення фізичної підтримки руки дитини (не водити рукою, а підтримувати лікоть). Посилити корекційно-педагогічний ефект допоможуть традиційні прийоми – пальчикова гімнастика, спеціальні ігри для пальців, ліплення, малювання, вирізання з паперу, аплікації, нанизування намиста, конструювання, вишивання за попередньо зробленими контурами по картону; сюжетні коментарі, похвала, посмішка, поглажування по руці та інше;

4) арт-терапія (малювання не лише олівцями, пензликами, а й пальцями рук, ніг, долоньями, ступнями по різних поверхнях; ліплення пластиліном, глиною, мокрим піском, солоним тістом тощо);

5) музична терапія (формування почуття ритму, координації рухів. Спостерігаючи, можна зрозуміти, якій музиці й ритму дитина віддає перевагу. Тому пропонуються рухи в заданому ритмі, підтримуючи його плесканням, тупанням або вокалізаціями);

6) анімалотерапія із спеціально навченими для терапії тваринами (катання на конях, гра з собакою і плавання з дельфіном) [5, с. 112–113].

З метою максимального наближення корекційно-реабілітаційного процесу інклюзивного навчання дітей з РАС до природних можливостей здорових дітей широко використовуються елементи сенсорно-інтегративної терапії, що

ґрунтується на теорії сенсорної інтеграції Д. Айреса. Сьогодні в розвинених країнах сенсорну інтеграцію застосовують у роботі з дітьми із ДЦП, епілепсією, аутизмом, мутизмом, порушеннями поведінки, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, затримками психологічного та мовленнєвого розвитку, порушеннями зору, диспраксією;

7) складання «стимуляційної програми» для дитини з опорою на її інтереси, уподобання, можливості, зони найближчого розвитку. Виконання необтяжливих, коротких і цікавих, завчасно підготовлених педагогом вправ забезпечать комфорт роботи й уважність учня, які своєю чергою можуть заохочуватися матеріальними й соціальними винагородами. Основним правилом підтримки активності учня є почергова зміна статичних й динамічних прав. За рекомендаціями К. Островської, загальна тривалість стимуляційної програми не повинна перевищувати 1 годину [3].

Під час побудови корекційної роботи слід пам'ятати про темп розумового розвитку. В однієї дитини темпи розвитку можуть бути більш швидкими, і вона раніше досягає розумової зрілості, проте рівень її нижчий, ніж у дитини з повільнішими темпами розвитку, яка, хоч і пізніше, але досягає високої розумової зрілості. Слід створювати ситуації, що стимулюють в учня пізнавальні інтереси, широко залучати до виховання різноманітні та спеціально організовані предметно-практичні дії з їх мовним оформленням;

8) розклад уроків та розпорядок дня як серія картинок, фотографій, піктограм (з надписами чи без), графічні символи, графік, алгоритм дій, які набувають статус поведінкових правил. Різноманітні візуально упорядковані стимули дають можливість дитині з аутизмом орієнтуватися у подіях, їх послідовності, навчальному та особистому часі, дні тижня, окремому завданні уроку. Послідовно опрацьовані й засвоєні візуалізований розклад, розпорядок дня чи послідовність виконання начального завдання забезпечують сформованість вмінь у дитини самостійно долати труднощі із загальною дезадаптованістю й нездатністю організувати свій час; розуміти вимоги дорослого; психологічно бути готовим до можливих змін; зосереджувати увагу на актуальній та важливій інформації. Отже знижується рівень тривожності, а відповідно – частота й складність поведінкових проблем [2, с. 9–10].

Щодо правил шкільного життя, необхідно брати до уваги два моменти: чітку структуру шкільного дня і шкільну атрибутику. Для дитини з ООП заздалегідь створюються стереотипи поведінки, пов'язані зі шкільною атрибутикою, а саме: з класом, дзвінком, партою, дошкою, портфелем, домашнім завданням, оцінками. Ми переконані, що найбільш оптимальний шлях формування особистості школярів інклюзивного навчального

закладу – задоволення їх індивідуальних потреб з урахуванням постійних змін діяльності й особистісного розвитку. До педагогічних умов поетапного формування духовності школярів у процесі інклюзивного навчання відносимо такі: створення комфортного навчально-виховного середовища, командний підхід, індивідуалізація виховного процесу, врахування психолого-педагогічних вікових особливостей дітей, складності структури цінностей, ефективне залучення членів родини учнів, модифікація інклюзивного освітнього середовища відповідно до потреб і можливостей дітей [4, с. 167].

9) гра (її різновиди – від допоміжного засобу в терапевтичній процедурі поряд із бесідами, дослідженнями вільних асоціацій й інтересів до дидактичної). За ігровою поведінкою, переконували З. Фрейд, М. Клейн, В. Акслайн та інші, приховані неусвідомлені бажання, страхи, передчуття, задоволення. Вступаючи в навчальну гру як пасивний спостерігач, учень з аутизмом включається в дію та ряд ролей, що відповідають його реальним відносинам з іншими людьми та виявляє ставлення до них. Тому провідне завдання дорослого, який працює з дитиною, – використовувати навчальну гру як терапевтичну техніку, підтримуючи почуття довіри, любові, прихильності учня; усунути неадекватні способи пристосування й замінити їх адекватними. Таким чином, вплив (виховний, навчальний, особистісно-розвивальний, психокорекційний, позитивно-емоційний) буде реалізуватися під час взаємодії систем відкритого типу спілкування на рівні діалогу з підсиленими прийомами, що забезпечують взаємодію, спрямовану на повагу до дитини, її потреб, інтересів, бажань та аутичних проявів в поведінці та діяльності.

Реалізація корекційно-інноваційного змісту психолого-педагогічної роботи з аутичними дітьми охоплює такі складові компоненти: просторово-часову організацію навчального середовища; стереотипність поведінки особистості як основи розвитку її взаємодії; цілеспрямованість змістовної навчальної діяльності з посиленням значимої для дитини мети; емоційна оцінка подій із чіткою змістовою структурою простору й часу.

Під час навчання дітей з аутизмом значне місце відводиться матеріальному обладнанню класної кімнати, її «зонам», дошці оголошень і кімнатним інноваціям.

Розглянемо конкретний випадок практичного застосування асистентом вчителя інклюзивного класу корекційно-педагогічного інструментарію з дитиною з розладами аутичного спектру.

Максим, 8 років. Навчається в інклюзивній загальноосвітній школі з 1 класу. У хлопчика спостерігаються проблеми комунікації і поведінки. Протягом перших двох років навчання асистентом вчителя здійснювалась корекційно-педагогічна

робота, проте успішного результату досягнуто не було: змінилось двоє працівників, у їх роботі спостерігається відсутність узгодженості вимог та послідовності дій. У зв'язку з цим поведінка дитини погіршувалась. Максим не хотів сприймати наступного асистента вчителя, поводився агресивно, на прохання не реагував. Інколи здійснював втечі зі школи, класу. Труднощі в комунікації були через неможливість зв'язно висловлюватись. Ще більш проблемною є поведінка матері, яка наполягала чітко висловлюватись і робити те, що в Максима не виходило. Така обставина ще більше вводила дитину у фрустрацію.

Рекомендована послідовність роботи асистента вчителя з дитиною з розладами аутичного спектру може виглядати наступним чином.

Оскільки Максим кілька років поспіль навчається зі здоровими однолітками в інклюзивному класі, то перший етап роботи зорієнтований на вивчення взаємодії в дитячому колективі. Із дитячих висловлень стало відомо, що Максим має багато стереотипів. Наприклад, йому подобалось малювати – завжди ходив із листком і олівцем. У хлопчика зібралось чимало зображень (вулкан, хмарочос та інші), які він відшліфовував тривалий час (протягом місяця). Одного разу він вимагав, щоб його малюнок скопіював однокласник.

Орієнтуючись на захоплення Максима, асистент вчителя запропонував зробити хмарочос з паперу. Вид діяльності, в яку хлопчик включився з великим задоволенням, забрав певний час. Проте саме уподобання дитини стало відправною точкою корекційно-педагогічної роботи асистента вчителя інклюзивного класу. Наступні види навчальної діяльності ґрунтувались на використанні улюбленого виду діяльності школяра та його робіт, щоб привчити його хоча б незначну кількість часу попрацювати за партою, виконували роботу, яка йому подобалась.

Поступово сформувалась система взаємодії – «спочатку робимо, що подобається, потім – те, що повинні». Йому подобалось читати одні й ті ж дитячі книги, у кімнаті відпочинку дивитися улюблені мультфільми. Асистентом вчителя було організовано куточок відпочинку, у якому знаходився шкаф з улюбленими книгами і DVD з мультфільмами. Коли було виконано навчальне завдання, для мотивації навчальної діяльності педагог дозволяв йому почитати книгу чи подивитися мультфільм. Згодом таке захоплення використовувалось як премія.

Лише після організації куточку відпочинку й «преміальних» відео розширились можливості педагога впливати на Максима. Для реалізації бажання побувати в релаксаційній зоні хлопчик охоче йшов на контакт і виконував навчальні завдання.

Перші чотири місяці корекційно-педагогічної роботи для асистента вчителя й Максима були

дуже складними. Однак після зимових канікул, зі слів батьків, хлопчик шукав свого асистента вчителя.

Система «дитячих уподобань» у поєднанні з ефективними способами корекційно-педагогічної роботи спрацювала і сприяла поступовому закріпленню вміння вчитися робити те, що потрібно.

На другому етапі асистентом вчителя використовувались символи, щоб допомогти дитині засвоїти режим дня у 3–4 класах та сформуванню відчуття часу й відповідальності за справу.

Організуючи навчальне заняття зі школярем з аутизмом, асистент вчителя поступово вводила навчальні картки й годинник. Учень намагався контролювати отримання нагороди, свій робочий час і час відпочинку – чи встигають вони виконати все, що значилось у розпорядку дня, уроку. Проблемна поведінка Максима поступово зникла, коли учень зрозумів, що прогнозоване і обіцяне виконував. Якщо раніше DVD знаходилось у шафі, то коли стало зрозуміло, що хлопчик чітко дотримується розкладу, його виклали на полицю і домовились, що він може самостійно ним користуватись, коли звільниться.

Згодом Максима поступово привчали до роботи в дитячому колективі, самостійності та виконанню трудових дій також за допомогою книжок-карток.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямі. Здобуття інклюзивної освіти потребує організації належного психолого-педагогічного супроводу усіх учасників освітнього процесу: дітей та дорослих – фахівців різних напрямів, батьків, адміністрації. Тому така робота має бути спрямована на створення умов, які забезпечуватимуть підвищення автономності і соціальної активності дітей з аутизмом, розвиток інтелектуальних процесів, формування ціннісних установок, що відповідають психічним і фізичним можливостям дитини. З опорою на особистісний і системно-орієнтований підходи, асистент вчителя повинен здійснювати супровід як комплексну систему всебічної, динамічної, корекційної і розвивальної допомоги з урахуванням вікових та індивідуальних потреб дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Усвідомлюючи важливість корекційно-педагогічного супроводу дитини з проявами аутизму, педагогу варто пам'ятати:

– навчання дітей з особливими потребами організують вчителі загального профілю в звичайних класах, проте розробкою та впровадженням інклюзивних програм займається весь педагогічний колектив школи, діяльність якого спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості кожного школяра. Плани роботи з такими дітьми також розробляються командою фахівців у тісній співпраці. Ефективність програм постійно оцінюється;

– батьки та інші члени родини активно залучаються до прийняття рішень, що стосуються навчання та виховання їхніх дітей;

– індивідуальні навчальні плани кожного особливого учня інклюзивного класу розробляються з урахуванням сильних сторін, якостей, інтересів дитини, а також її потреб.

Для того, щоб інклюзія стала позитивним досвідом, повинні бути забезпечені умови для успішної інтеграції дитини з аутизмом в освітнє середовище класу, школи. Отже найголовніше – це формування належних соціальних навичок у таких дітей.

Основою роботи в інклюзивному класі є скоординована, налагоджена і добре організована робота колективу педагогічних працівників з дитиною з особливими потребами. Ключовим фактором розвитку даної системи навчання є відповідна підготовка (теоретична і прикладна) педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами, уміле генерування й спрямування особистісних і професійних якостей на прогнозування й досягнення якісного результату роботи.

Запропоновані до розгляду методи та педагогічний досвід лише частково висвітлюють особливості корекційно-педагогічної роботи з учнем інклюзивного класу. Як засвідчує практика, структурованість і передбачуваність інклюзивного освітнього середовища, належна організація класної кімнати з відповідним навчально-методичним забезпеченням, врахування «сенсорного профілю» дитини з аутизмом і особливостей адапта-

ції, мультисенсорного стилю навчання обов'язково сприятимуть її соціальній інтеграції, позитивній комунікації та навчальним успіхам.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Головченко С.М. Корекційно-відновлювальна допомога дітям з аутичними проявами в поведінці. Таврійський вісник освіти. 2015. № 3. С. 242–247.

2. Освіта дітей з аутизмом: від міфу до реальності: навчально-наочний посіб. Укладач Тетяна Скрипник. Київ: «Гнозис», 2014. 26 с.

3. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навчальний посібник. Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. Львів, 2006. 110 с.

4. Платаш Л. Інклюзивна практика загальноосвітніх шкіл як інновація в Україні та чинник формування духовності школярів. Православ'я в Україні: Збірник за матеріалами VII Міжнародної наукової конференції, присвяченої 25-літтю відновлення Київської православної богословської академії (1992–2017). Ред. Епіфанія (Думенка), Г.В. Папакіна, Н.М. Куковальської. Київ, 2017. Ч. 1. С. 160–168.

5. Скрипник Н.В. Сенсорна інтеграція як засіб корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру. Довідник з організації інклюзивного навчання у закладах середньої освіти (з досвіду роботи навчальних закладів м. Чернівців). Уклад.: А. І. Починок та ін. Чернівці: «Місто», 2018. 211 с.

6. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. Науковий, навчальний, інформаційний журнал. 2016, жовтень-листопад-грудень. № 4 (80). С. 24–31.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

НАБУТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ВИШКІЛЬНО-ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРІВ

GAINING EDUCATIONAL EXPERIENCE WHILE ORGANIZING AND LEADING OF TRAINING RECREATIONAL CAMPS

У статті розглянуто поняття педагогічного досвіду та педагогічної майстерності як системи знань, умінь та навичок викладача та їх реалізація в педагогічній діяльності. Наведено аналіз друкованих матеріалів із проблематики організації оздоровчих вишкільних літніх таборів. Розкрито мету та основні цілі організації та проведення вишкільно-оздоровчих літніх таборів. Доведено важливість набуття майбутніми фахівцями туристичної галузі педагогічного досвіду під час організації та проведення вишкільно-оздоровчих таборів.

Ключові слова: педагогіка, педагогічний досвід, педагогічна майстерність, молодь, оздоровлення, відпочинок, літні наметові табори, вишкільно-оздоровчі табори.

В статье рассмотрено понятие педагогического опыта и педагогического мастерства как системы знаний, умений и навыков преподавателя и их реализация в педагогической деятельности. Приведен анализ печатных материалов по проблематике организации оздоровительных летних лагерей. Раскрыты цели и основные цели организации и проведения оздоровительных летних лагерей. Доказана важность

приобретения будущими специалистами туристической отрасли педагогического опыта при организации и проведении оздоровительных лагерей.

Ключевые слова: педагогика, педагогический опыт, педагогическое мастерство, молодежь, оздоровление, отдых, летние палаточные лагеря, оздоровительные лагеря.

The article deals with the notion of educational experience and educational skills as a system of knowledge, skills and experience of a teacher and its implementation in pedagogical practice. Analysis of printed publications in regards to the problems of organizing of summer training recreational camps is provided below. The objective and the main goals of organizing of summer training recreational camps are determined. The importance of gaining an educational experience by future professionals of travel industry while organizing of training recreational camps is proved in the given article.

Key words: pedagogics, educational experience, educational skills, young people, recreation, rest, summer tent camps, training recreational camps.

УДК 378

Геращенко Я.М.,

старший викладач кафедри маркетингу, менеджменту та туризму
Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний стан здоров'я молодого покоління нашої держави викликає серйозне занепокоєння. В останні роки тенденція до його погіршення зростає, і обумовлено це впливом різних негативних факторів соціально-економічного, екологічного, політичного та психоемоційного характеру. На негативні тенденції до зниження фізичної рухливості та бажання оздоровитися також впливає відсутність належної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до оздоровчого молодіжного туризму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тісний взаємозв'язок між фізичним вихованням, добовою руховою активністю і здоров'ям молоді підтверджений роботами багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Теоретичне обґрунтування вагомості оздоровчого туризму на професійне та особистісне самовизначення молодої людини можна знайти в роботах Квартального В.А., Константінова Ю.С., Остапца-Свешнікова А.А. У дослідженнях Кухтій А.О., Круцевич Т.Ю. розглянуто вплив оздоровчого туризму на морфофункціональні та психофізіологічні показники організму молоді під час оздоровчих подорожей,

а також використання елементів оздоровчого туризму у фізичному вихованні молоді. Проблема-тикою ж професійної підготовки фахівців у сфері туризму займалися такі дослідники, як: Алілуйко О.А., Бабарицька В.К., Бейдик О.О., Галицька М.М., Конох А.П., Лозовецька В.Т., Лук'янова Л.Б., Любіцева О.О., Олійник П.М., Павлова Е.М., Пазенок В.С., Пірогова О.В., Поважна Л.І., Попович С.І., Скрипник М.І., Сорокіна Г.О., Фастовець О.Ю., Федорченко В.К., Фоменко Н.А., Хмілярчук Н.С., Щербакова О.М. [1, с. 28].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблемою організації оздоровчого молодіжного туризму, зокрема проведення вишкільно-оздоровчих наметових таборів, є недостатня кількість професійних фахівців у галузі.

Мета статті – розкрити основні цілі організації та проведення вишкільно-оздоровчих літніх таборів та довести важливість набуття майбутніми фахівцями туристичної галузі педагогічного досвіду під час організації та проведення вишкільно-оздоровчих таборів.

Виклад основного матеріалу. Сфера оздоровчого молодіжного туризму потребує більшої

кількості професійних фахівців туристичної галузі, зокрема в проведенні вишкільно-оздоровчих наметових таборів, що є актуальними, економічно обґрунтованими та цікавими для молоді. Професійна майстерність фахівця формується під час навчання та практичної діяльності, де й набувається педагогічний досвід.

Педагогічний досвід – це система педагогічних знань, умінь і навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі практичної роботи [2].

Педагогічний досвід є підґрунтям, на якому зростає педагогічна майстерність. Водночас він є і джерелом розвитку педагогічної науки. Це своєрідний пробний камінь під час експерименту, перевірки істинності теорій, концепцій, прогнозів тощо [3].

Педагогічна майстерність є сукупністю якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації та професійної діяльності.

Розкриємо складники професійної майстерності, якими є:

- професійні знання;
- педагогічна техніка;
- педагогічні здібності;
- педагогічна моральність;
- професійно значущі якості;
- зовнішня культура.

Професійні знання є фундаментальною основою педагогічної майстерності й охоплюють три блоки навчальних дисциплін: психолого-педагогічні, фахові, соціально-гуманітарні.

Педагогічна техніка передбачає наявність трьох груп умінь: здійснювати навчально-виховний процес, виховну роботу; взаємодіяти зі студентами, управляти ними в процесі різноманітної діяльності; управляти собою, своїм емоційним станом, мовленням, тілом, що виявляється в поведінці. Педагогічні вміння допомагають формуванню професійної позиції викладача, дають змогу отримати результат, адекватний цілям, задумам.

До педагогічних здібностей належать комунікативність, креативність (творчість), рефлексія (аналіз власного психічного стану); перцептивні (здібності до сприйняття нового), інтелектуальні, організаторські здібності.

Педагогічна моральність передбачає гуманістичну спрямованість особистості викладача й охоплює його ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси. Втілюється вона в педагогічній позиції викладача, у виборі конкретних завдань навчально-виховного процесу, впливає на взаємини зі студентами, визначає гуманістичну стратегію педагогічної діяльності.

До професійно значущих якостей зараховують: доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, самоконтроль, порядність, оптимізм, наявність педагогічних здібностей. Ці якості

підвищують продуктивність та ефективність педагогічної діяльності [4, с. 57–58].

Будь-яка професійна діяльність ґрунтується на досвіді, вміннях, навичках та практиці. Туристична діяльність не є винятком, адже від професійності фахівців галузі залежить, чи буде оздоровлення та відпочинок результативним або навіть може завдати споживачу туристичного продукту. Молодіжний оздоровчий туризм потребує чи не найбільш серйозної підготовки, починаючи від підготовки фахівців у стінах вищого навчального закладу до впровадження нововведень та застосування їх на практиці.

Саме під час проведення вишкільно-оздоровчих таборів майбутні фахівці туристичної галузі можуть застосувати набуті аудиторні навички, що були отримані на лекційних заняттях, в практичному педагогічному досвіді.

Розкриємо основні визначення вишкільно-оздоровчих наметових таборів.

Табір – це група молоді або дітей, що перебувають на місці тимчасового розташування [5, с. 688]. Молодіжні табори призначені для навчання, розвитку, відпочинку та оздоровлення молодого покоління.

Вишкіл – навчання, прищеплення певних навичок та привчання до дисципліни й інше [5, с. 113].

Оздоровлення молоді – це комплекс заходів соціального, виховного, медичного, гігієнічного та спортивного характеру, які спрямовані на поліпшення та зміцнення фізичного і психічного стану здоров'я молодого покоління.

Мета оздоровчої роботи під час проведення вишкільних таборів спрямована на сприяння нормальному фізичному розвитку і загартуванню молоді; на зміцнення їхнього здоров'я, виховання інтересів і звичок до систематичного заняття фізичною культурою і спортом.

Основними цілями організації та проведення наметових таборів, окрім змістовного й ефективного оздоровлення й відпочинку молоді, є:

- соціальна активність учасників;
- пропаганда здорового способу життя;
- виховання молоді на засадах патріотизму та гідності;
- розвиток особистісних навичок (лідерство, самовдосконалення, спортивний туризм, прийняття рішень, профорієнтація та ін.);
- навчання за новітніми тренінговими методами (шкільне самоврядування, патріотичне виховання, робота в команді тощо);
- прищеплення любові до рідного краю;
- створення доступного та ефективного ринку послуг з оздоровлення та відпочинку молодого покоління [6, с. 32].

Слід сказати, що під час таборування відбувається нервово розвантаження учасників, проходить швидка адаптація до незвичних умов

проживання, вдосконалюється загальна фізична підготовка, підвищується ступінь витривалості, спритності, сили та рівноваги. Також молодь удосконалює практичні навички в подоланні перешкод, збагачується інтелектуально. Виховується рішучість, сміливість, впевненість у собі, відповідальність за своє життя і життя своїх близьких [7, с. 33–34].

Яскраво виражена специфіка функціонування вишкільно-оздоровчих таборів робить їх чудовим педагогічним полігоном для студентів-практикантів. Вони мають змогу ефективно відпрацювати ті чи інші педагогічні навички, оскільки цьому сприяє підвищена сприйнятливість членів табору до педагогічних впливів, видимість усіх психолого-педагогічних процесів, що відбуваються, оперативний та достовірний зворотній зв'язок [8, с. 15].

У процесі педагогічної практики студенти-практиканти навчаються:

- коригувати виховну роботу в залежності від педагогічних умов, мобільності виховного процесу, враховуючи його ситуативність та варіативність;
- враховувати інтереси, вікові та індивідуальні особливості учасників;
- встановлювати педагогічно доцільні стосунки в умовах табору.

Займаючись практичною діяльністю, студенти мають можливість відслідковувати власне мотиваційно-ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, формувати педагогічні вміння та навички. Важливою умовою професійного зростання є самовдосконалення та самоосвіта. Молода людина повинна вільно орієнтуватися в загальних світових процесах, внутрішніх та зовнішніх викликах.

Саме під час економічної, політичної та зовнішньої нестабільності (російсько-українська війна 2014 р.) в нашій державі вишкільно-оздоровчі наметові табори набувають дедалі більшої популярності, й кожного року їх кількість по Україні зростає. Це зумовлено тим, що такий відпочинок для молоді є доволі дешевим і корисним. У рамках соціального залучення до мирного життя молодим учасникам АТО пропонується брати участь у вишкільно-оздоровчих наметових таборах і ділитися елементами свого бойового досвіду як інструктори з фізичного гарту, рукопашу, основ тактики, тактичної медицини тощо.

Під час опитування, проведеного Міністерством молоді та спорту України, було виявлено наявність у регіонах певних місць, де постійно проводяться молодіжні вишкільно-оздоровчі табори з проживанням у наметах. Позитивно про наявність проведеної роботи відповіли 8 регіональних підрозділів (Волинська, Дніпропетровська, Житомирська, Закарпатська, Київська, Тернопільська, Чернівецька, Хмельницька області) та 8 громадських об'єднань/закладів, які працюють з молоддю в м.

Києві та 5-ти областях (Запорізька, Житомирська, Івано-Франківська, Сумська, Полтавська). Серед структурних підрозділів та громадських організацій також є ті, які вказали, що: заходи завжди проходять у різних місцях; іноді в різних, але є і постійні місця; завжди проходять на постійному місці [6, с. 19].

Серед таких таборів є вишкільно-оздоровчі табори Всеукраїнської громадської організації «Сокіл» у Запорізькій області (Бердянський район) вишкільно-оздоровчий табір «Простір Сокола» ім. Мирослава Мисли, в Харківській області (сmt. Волохів-Яр) – табір «Дикий степ», у Львівській області (с. Тухля) – табір «Вишкіл на горі Маківка», у Волинській області (Урочище Вовчак) – табір «Вовчак. Волинська Січ», у Черкаській області (Дахнівська) – всеукраїнський табір «Гайдамацьке коло», в Закарпатській області – табір «Верещинський перевал» та інші.

Саме завдяки молодіжній громадськості наметові табори сьогодні – це не лише альтернатива, це шлях до успіху в нелегкому процесі виховання та формування особистості. І наша спільна задача – створити належні можливості (фінансові, організаційні, методичні, законодавчі), щоб такі форми роботи та формати діяльності не просто мали право на існування, а стали системною зміною в соціально-гуманітарній сфері [6, с. 80].

Висновки. Наметовий табір сьогодні – це унікальне явище, бо водночас це і метод, і формат, і форма роботи, що в будь-якій іпостасі виправдовує себе. Професійно організовані вишкільно-оздоровчі табори дозволяють з найменшими педагогічними зусиллями і за максимально короткий термін здійснити значний вплив на особистість молодого учасника. Це робить їх незамінними педагогічними об'єктами для інтенсивної педагогічної діяльності.

Також слід постійно враховувати напрямки потреб та реальних інтересів сучасної молоді. Варто не лише прораховувати та враховувати запити сучасної молоді, але й розглядати молоді як прямого учасника процесу реалізації цієї політики, а не лише як отримувача результатів цього процесу.

Важливо зробити висновок, що молодіжні громадські організації в Україні допомагають у розвитку туристичної галузі, впроваджуючи та розвиваючи цікаві інноваційні та ефективні форми роботи з молоддю, тим самим створюючи середовище для розвитку підростаючого покоління.

Таким чином, у статті ми розглянули поняття педагогічного досвіду та педагогічної майстерності як системи знань, умінь та навичок викладача та їх реалізацію в педагогічній діяльності. Довели важливість набуття майбутніми фахівцями туристичної галузі педагогічного досвіду під час організації та проведення вишкільно-оздоровчих таборів.

Перспективи в цьому напрямку вбачаємо в ретельному вивченні та аналізі сучасного стану

підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до організації оздоровчого молодіжного туризму.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Геращенко Я.М, Маковецька Н.В. До проблеми організації молодіжного туризму в Україні. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон: Херсонський державний університет, 2017. С. 27–30.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. Київ, 2007. 608 с. URL: http://pidruchniki.com/16750212/pedagogika/peredoviy_pedagogichniy_dosvid_vprovadzheniya_dosyagney_pedagogichnoyi_nauki#58
3. Ковальова С.В. Концепт передового педагогічного досвіду як соціально-педагогічної категорії. Електронне наукове фахове видання «Народна освіта». Біла Церква, 2015. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2708
4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006. 352 с.
5. Сучасний тлумачний словник української мови : 60000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. Х.: ВД «ШКОЛА», 2008. 832 с.
6. Наметові табори України : методичні матеріали / І.В. Пєша, Н.В. Тілікіна, О.В. Вакуленко, Г.М. Мирошніченко, О.О. Резніченко. 2017. 90 с.
7. Геращенко Я.М., Омеляненко Г.А. Спортивно-оздоровчий туризм в житті молоді. Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Фізичне виховання та спорт. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2013. С. 31–37.
8. Організація педагогічної практики у літніх дитячих оздоровчих закладах: підруч. для викл. та студ. вищ. навч. закл. / М.С. Гордійчук, Т.І. Конькова, Л.Б. Попова, В.В. Федорчук, В.О. Заремба, О.Ю. Попова. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2007. 44 с.

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES

У статті висвітлено особливості рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей. Виділено складники професійно-педагогічної підготовки, які можна реалізувати під час формування окремих компонентів готовності майбутніх учителів природничих спеціальностей до використання ІКТ. Проаналізовано структуру та зміст професійної компетентності майбутніх фахівців, виокремлено критерії, які здатні забезпечити діагностику рівня сформованості професіоналізму педагогів.

Ключові слова: майбутні вчителі природничих спеціальностей, професійна компетентність, рівні сформованості професійної компетентності.

В статье освещены особенности уровней сформованности профессиональной компетентности будущих учителей естественных специальностей. Выделены составляющие профессиональной компетентности в системе профессионально-педагогической подготовки, которые можно реализовать при формировании отдельных компонентов готовности будущих

учителей естественных специальностей к использованию ИКТ. Проанализирована структура и содержание профессиональной компетентности будущих специалистов, выделены критерии, которые способны обеспечить диагностику уровня сформованности профессионализма педагогов.

Ключевые слова: будущие учителя естественных специальностей, профессиональная компетентность, уровни сформованности профессиональной компетентности.

The article highlights the peculiarities of the levels of formation of professional competence of future teachers of natural sciences. The components of professional competence in the system of vocational and pedagogical training, which can be implemented in the formation of separate components of readiness of future teachers of natural sciences to the use of ICT, are allocated. The structure and content of professional competence of future specialists are analyzed, criteria are outlined that can provide diagnostics of the level of formation of professionalism of teachers.

Key words: future teachers of natural sciences, professional competence, levels of formation of professional competence.

УДК 378

Гура А.М.,
аспірантКременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах модернізації вищої природничої освіти пріоритет надається оволодінню майбутніми учителями науковими знаннями на теоретичному і практичному рівнях, що сприяє більш глибокому засвоєнню біологічних й екологічних знань, розумінню природничо-наукової картини світу та впливає на формування професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення проблем сформованості професійної компетентності особистості розпочалося давно, але багато особливостей поки що розкрито не повністю. Більшість авторів, аналізуючи поняття професійної компетентності, розглядають її як складову частину загальної культури особистості (І. Дичківська, І. Ісаєв, В. Калінін, Є. Клементьєв, В. Ковальчук, С. Овчаров та інші).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Увага дослідників зосереджується на різних аспектах і засобах розвитку професійної компетентності фахівців різного профілю: вчителів, соціальних працівників, менеджерів, економістів, інженерів, військових тощо. Водночас проблеми формування професійної компетентності фахівців у галузі біології та екології вивчена недостатньо.

Мета статті полягає у визначенні рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Вимоги до компетентності вчителя природничих спеціальностей визначено такими функціональними завданнями, реалізація яких передбачається в майбутній фаховій діяльності. Галузеві стандарти підготовки педагогів містять різнобічні компетенції (ключові, загальнопредметні та спеціально-предметні), що, відповідно, є конструкторами різних видів компетентностей.

Складниками професійної компетентності майбутнього вчителя біології та екології виділено такі компетентності:

1) ціннісно-орієнтаційна – ціннісні орієнтації й установки, що сприяють реалізації професійних здібностей, самоусвідомлення та самоствердження, прагнення до засвоєння професійних знань, певних компетенцій;

2) диференційовано-психологічна – позитивна мотивація до навчальної діяльності, стимулювання пізнавального інтересу дітей, активізація успішності учнів;

3) предметна – системність професійних знань із природничих дисциплін; використання інтегрованого підходу в процесі формування нових знань з фахових предметів; забезпечення умов для реалізації додаткових форм пізнання: факультативи, гурткова діяльність, олімпіади, конкурси;

4) стратегічна – планування та прогнозування майбутньої навчально-педагогічної діяльності,

вміння визначати мету, завдання, зміст роботи у відповідності до індивідуально-вікових особливостей особистості;

5) методична – володіння різноманітними формами, методами, прийомами освітнього процесу та використання їх під час викладання природничих дисциплін;

6) інформаційно-технологічна – застосування сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, ефективно оперування новітньою інформацією в навчально-виховній діяльності, здатність до пошуку, аналізу, вибору, подачі необхідного матеріалу;

7) організаційна – взаємоузгодженість і гармонія у співпраці викладача та студентів, учителя й учнів, уміння організувати навчально-виховний процес на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків, професіоналізм у плануванні діяльності та в залежності від ситуації, коректне оцінювання роботи;

8) соціально-комунікативна – комунікативна адаптивність особистості в соціумі, організація взаємовідносин на моральних засадах (гуманізм, доброзичливість, відповідальне лідерство під час роботи в команді, оптимізм, віра в себе, толерантність, співчуття, співпереживання, емоційна стійкість);

9) творчо-інноваційна – креативне, творче розв'язання професійних завдань, ініціативність, інновації в педагогічній практиці;

10) здоров'язберігаюча – дотримання принципів і правил здорового способу життя, здатність піклуватися про здоров'я своє й оточуючих, усвідомлення цінності здоров'я;

11) екологічна – екологічна освіченість і культура, усвідомлення морально-етичного ставлення до довкілля, раціональне та відповідальне поведіння в навколишньому середовищі, систематична екологічна спрямованість фахової діяльності.

Усі види компетентностей як складники професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей визначають критерії та показники сформованості її основних компонентів.

Потрібно з'ясувати зміст понять «критерій» і «показник». Науковці дають різні тлумачення. Наприклад, І.М. Дичківська пояснює, що «критерій» – характеристика властивості (якості) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом» [2, с. 344].

І.Ф. Ісаєв трактує критерій як ознаку, яка є підставою для оцінювання [5, с. 115]. В.В. Ковальчук вважає, що критерій – це сукупність ознак для оцінки умов, процесу і результатів діяльності відповідно до поставлених цілей [8, с. 105]. Критерії мають визначатися через ряд ознак, які обов'язково відображають усі структурні компоненти та динаміку вимірюваної якості в часі. У «Великому енци-

клопедичному словнику» пояснюється: «Критерій – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, міряло суджень, оцінки» [1].

Складність структури і змісту професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей зумовлює виділення таких критеріїв: професійно-компетентнісний, професійно-інформаційний, професійно-креативний, професійно-комунікативний, професійно-моральний. Ці критерії здатні забезпечити діагностику рівня сформованості професіоналізму педагогів.

Існують загальні вимоги щодо визначення й обґрунтування критеріїв: вони мають відображати основні закономірності становлення особистості; сприяти взаємозв'язку між усіма компонентами певного питання; поєднувати якісні та кількісні показники. Згідно з проведеним аналізом науково-педагогічної літератури, під критеріями рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей можна розуміти такі ознаки, які виділяються в процесі педагогічної діяльності.

Поняття «показник» В.О. Калінін трактує як якісні чи кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознак об'єкта, що вивчається [6, с. 65]. Згідно із С.М. Овчаровим, показник – це вимірювальна процедура, що пояснює ступінь і характер прояву ефективності певного критерію [9, с. 109]. Значить, показники – це характерні особливості прояву сформованості відповідного критерію.

Професійно-компетентнісний критерій характеризується фаховими знаннями, вміннями, навичками, компетенціями, особистісними якостями, прагненнями до постійного самовдосконалення. Є. Клементьєв твердить, що «знання слугує основою професійної культури» [7, с. 26]. Знання – це необхідна умова розвитку здібностей, обдарувань, що перетворюються на переконання і практичні дії.

Професійно-інформаційний критерій свідчить про володіння сучасними комп'ютерними технологіями, вміннями знаходити, зберігати, використовувати і передавати лише потрібну інформацію, креативно її презентувати. Н. Чернецов зазначає: «І також як у найближчому майбутньому людина, що не володіє методами і засобами інформатики, буде вважатися малограмотною, так у тій же мірі людина, справи і думки якої не відмічені екологічними питаннями, буде вважатися малокультурною» [12, с. 211]. Важливим показником професійно-інформаційного критерію майбутніх учителів природничих спеціальностей є застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній діяльності й ефективно подальше використання в професійній роботі.

Суттєве значення для характеристики сформованості фахової компетентності майбутніх біологів

та екологів має професійно-креативний критерій. У динамічних, часто непередбачуваних ситуаціях, успішним може бути лише той спеціаліст, який здатний самостійно і творчо мислити, генерувати оригінальні ідеї, оперативно приймати нестандартні оптимальні рішення, знаходити різні шляхи розв'язання проблем, наполегливо досягаючи поставленої мети. Розвитку творчих здібностей студентів сприяють такі види навчальної діяльності, під час яких є можливість розв'язувати конкретні екологічні проблеми, взяті з реального життя, де потрібно висувати гіпотези, аргументувати, логічно доводити власну точку зору, моделювати та прогнозувати.

Професійно-комунікативний критерій характеризується здатністю доцільно використовувати різноманітні стилі спілкування, гармонійно будувати міжособистісні взаємостосунки, завжди маючи свою позицію, створювати сприятливий психологічний мікроклімат у колективі. Вагоме значення має правильність і грамотність мовлення, вміння зв'язно висловлювати думки, керувати власною мімікою та жестами [10, с. 48].

Педагоги та психологи поділяють стилі спілкування на авторитарний, демократичний, ліберальний.

Авторитарному стилю притаманне одноосібне домінування керівника, який завжди суворо контролює діяльність своїх підлеглих, вимагає чіткого виконання вказівок.

Ліберальний стиль характеризується невтручанням або пасивністю, байдужістю та незацікавленістю діями підлеглих.

Для демократичного стилю важливим є розподіл повноважень між учасниками процесу, а керівник тут звертається до всіх з проханнями, порадами, рекомендаціями, дає можливість висловити думку, він завжди ввічливий і доброзичливий, хоча й вимогливий, але і справедливий.

Найефективнішим у професійній діяльності біолога й еколога є демократичний стиль спілкування, оскільки в ньому вдало поєднуються професіоналізм фахівця та етичні міркування.

Специфіка професійної діяльності педагога передбачає можливість виникнення конфліктних ситуацій, тому важливо своєчасно подолати проблему. В умовах суперечки виділяють два незалежних типи поведінки людей:

– поведінка, спрямована на реалізацію власних інтересів, цілей, що характеризується наполегливістю, наполегливістю;

– поведінка, спрямована на врахування інтересів інших, назустріч задоволенню їх потреб, полягає в кооперативності [4, с. 156].

Загалом, за різницею ступеня вираженості згаданих типів поведінки визначають п'ять способів або стратегій поведінкових реакцій: суперництво (протиборство), співпраця, компроміс, уникнення (відхід), поступливість [4, с. 156].

Професійно-моральний критерій у формуванні професійної компетентності майбутніх біологів та екологів базується не тільки на знаннях у своїх спеціальностях, а й характеризується значним рівнем моральної свідомості, відповідальності, впевненості в діях; дуже важливо адекватно оцінювати власні можливості, мати активну життєву позицію, реально здійснювати самооцінку та самоконтроль.

Н. Дьяченко наголошує на важливості чотирьох основних моральних якостей фахівця: професійний обов'язок, професійна честь, професійна гордість і професійна етика [3, с. 48].

Професійна компетентність – це не тільки сума вже набутих знань і професійно важливих особистісних якостей, але й уміння їх поглиблювати, збагачувати, вдосконалювати. Самовдосконалення зумовлює становлення професіонала природничих спеціальностей, який володітиме достовірною, актуальною інформацією, буде здатний адаптуватись до різних ситуацій і миттєво приймати правильне рішення.

Висновки. Таким чином, завдяки виділенню критеріїв і показників можна виокремити чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей: елементарний, репродуктивний, реконструктивний, творчий.

Елементарний рівень свідчить про несформованість професійної компетентності. Фахові знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації студентів недостатні для майбутньої педагогічної діяльності.

Репродуктивний рівень полягає в недостатній сформованості більшості компонентів професійної компетентності. Студенти не можуть оперативно та гнучко застосовувати базові знання зі спеціальності, особливо в практичній діяльності, бо не мають чітких уявлень про цінності та стандарти майбутньої педагогічної роботи.

Реконструктивний рівень характеризується достатньою сформованістю компонентів професійної компетентності. Майбутні вчителі володіють важливими фаховими якостями, прагнуть до самоосвіти та самовдосконалення, мають гарні знання й уміння, але часто відчують труднощі під час діяльності в нових нестандартних умовах, оскільки їхні дії мають шаблонний, негнучкий характер. Навіть досконало володіючи сучасними ІКТ, не всі та не завжди застосовують їх під час виконання певних завдань.

Творчий рівень відзначається відмінною сформованістю всіх компонентів професійної культури. Майбутні спеціалісти мають міцні різнобічні знання, вміння та навички на рівні оволодіння компетенціями, що сприяє активному і творчому підходу до виконання обов'язків, надає впевненості в прийнятті рішень у нестандартних ситуаціях. Завдяки вмілому застосуванню ІКТ студенти здатні шукати,

зберігати, використовувати та вдосконалювати важливу фахову інформацію.

Професійна компетентність є важливим компонентом особистості вчителя, творчим чинником і результатом педагогічного впливу освітнього процесу на особистість спеціаліста.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. 2-е издание. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. 685 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Академ. видав., 2004. 352 с.
3. Дьяченко Н.Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи. М.: Высшая школа, 1988. 144 с.
4. Зубенко Л.Г., Немцов В.Д. Культура ділового спілкування: навч. посібник. К.: Екс Об, 2000. 200 с.
5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002. 208 с.
6. Калінін В.О. Педагогічна технологія «діалог культур» як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: монографія; за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 276 с.
7. Клементьев Е.Д. Социально-философские аспекты образования. Вопросы философии. 1984. № 11. С. 19–30.
8. Ковальчук В.В., Моїсеєв Л.М. Основи наукових досліджень: навч. посіб. 3-е вид. К.: Професіонал, 2005. 240 с.
9. Овчаров С.М. Індивідуально-диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2003. 209 с.
10. Педагогічна майстерність: підручник для вузів / під ред. І.А. Зязюна. К.: Вища школа, 1997. 348 с.
11. Плахотнюк Н.П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. URL: eprints.zu.edu.ua/6778/1/10rnrktr.pdf
12. Чернецов М.М. Роль информации в экологическом образовании. Труды научной конференции «Экология, культура, образование». М., 1989. С. 210–215.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНОГО І ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

INTERACTION OF PERSONAL AND ACTIVITY APPROACHES IN THE TRAINING SYSTEM OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Для характеристики системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури застосовують різні підходи, кожен з яких має переваги та недоліки. Існуючі концепції стилів навчання в закладах фізкультурного спрямування багато в чому пов'язані між собою. Тому в статті розкрито суть актуальних концепцій взаємозв'язку особистісного і діяльнісного підходів як складників у формуванні професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури. Розглянуто аспекти діяльності та активності вчителя означеного фаху (спосіб мислення; тип обмірковування; структуру інтелекту; підхід до навчання; спосіб прийняття рішень; тип та кар'єрний тип індивідуальності тощо) в різноманітних комбінаціях.

Ключові слова: підготовка, майбутній вчитель фізичної культури, діяльність, активність, професійна мобільність.

Для характеристики системы подготовки будущих учителей физической культуры применяются различные подходы, каждый из которых имеет свои преимущества и недостатки. Существующие концепции стилей обучения в учреждениях физкультурного направления во многом связаны между собой. Поэтому в статье раскрыты суть актуальных концепций взаимосвязи личностного и деятельностного подходов как составляющих в формировании про-

фессиональной мобильности будущих учителей физической культуры. Рассмотрены аспекты деятельности и характеристики учителя указанной специальности (способ мышления, тип обдумывания; структура интеллекта; подход к обучению, способ принятия решений, тип и карьерный тип индивидуальности и т.п.) в различных комбинациях.

Ключевые слова: подготовка, будущий учитель физической культуры, деятельность, активность, профессиональная мобильность.

Different approaches, each of which has advantages and disadvantages, are used to characterize the training system of future PE teachers. Existing concepts of teaching styles in PE institutions are largely interconnected. Therefore, the article reveals the essence of the actual concepts of the relationship between personal and activity approaches as components in the formation of the professional mobility of future PE teachers. The aspects of the activity and active characteristics of the noted specialty teacher (way of thinking, type of thinking, the structure of intelligence, approach to learning, method of the decision making, type and career type of personality, etc.) are considered in various combinations.

Key words: training, future teacher of Physical Education, activity, professional mobility.

УДК 005.336.2(045):796.011.1

Денисенко Н.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри здоров'я людини
та фізичної реабілітації
Академії рекреаційних
технологій і права

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна організація, зміст методичного забезпечення в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах недостатньо відповідають новим вимогам і не забезпечують усебічну підготовку фахівця, адаптованого до швидкозмінних умов сьогодення, здатного на високому професійному рівні вирішувати виробничі завдання різної складності. Спроби вписати певні новації в педагогічний процес не дають достатнього результату, а запропоновані шляхи вирішення проблеми формування професійної мобільності вчителя означеного фаху виявляються недовірними. Тому постає необхідність у проведенні порівняльного аналізу різних методологічних підходів та їх імовірної ефективності у плані задекларованого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом усе частіше у вищій професійній освіті зустрічається ще одна впливова точка зору – «концепція взаємозв'язку і взаємодії методологічних підходів в умовах мобільної, неперервної освіти та ступеневої підготовки майбутніх учителів» (Р. Пріма, 2010). Невипадково методологія становить системоутворюючий стрижень і глибинне підґрунтя наукових парадигм, підходів,

традицій, напрямів, течій і шкіл, утворених на її основі (Т.В. Гайдай, 2015). Соціологами-методологами було здійснено багато спроб визначення поняття методологічного підходу у вищій професійній освіті. При цьому спостерігається відсутність однотайності інтерпретацій, а відповідно і розуміння того, що таке методологічний підхід.

Так, у сучасній психології і педагогіці відбувається відродження наукових пошуків щодо проблеми особистісного і діяльнісного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури. На фоні зростання інтересу психологів до феномену «здібностей» взагалі він став предметом наукових пошуків Л. Виготського, Б. Ананьєва, де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності. Значний внесок у дослідження питання особистісно-діяльнісного підходу в сучасній педагогічній практиці зробили М. Алексєєв, О. Бондаревська, А. Плігін, С. Подмазін, В. Сериков, А. Хуторський, І. Якиманська. В їхніх наукових розвідках зазначено, що особистісно-діяльнісний підхід є «симбіозом особистісного і діяльнісного, що спричинено їх нерозривним зв'язком». Виходячи з цього, в концептуальному полі нашого

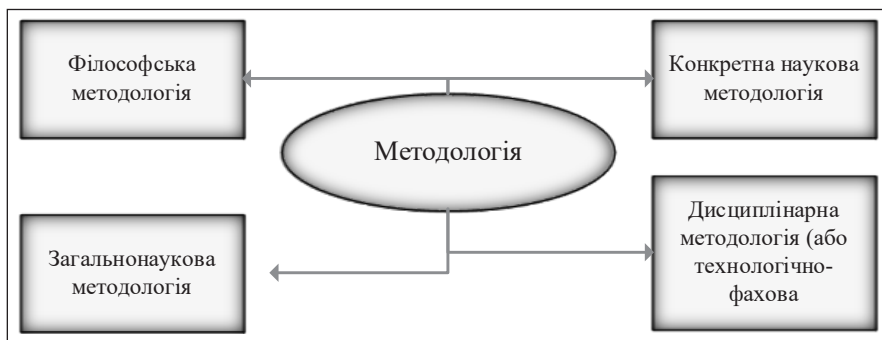


Рис. 1. Рівні «педагогічної методології» в системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури (за Е. Юдним)

дослідження вважаємо за необхідне розглянути ті наукові розвідки, які пов'язані з методологічними підходами, що зорієнтовані на формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури. Перевагу надаємо особистісному і діяльнісному підходам.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На підставі одержаних даних, враховуючи потреби й тенденції розвитку професійної педагогічної освіти на сучасному етапі, ми можемо зробити висновок, що вченими зроблено спроби класифікувати та визначати типології методологічних підходів, а також досліджувати їхній взаємозв'язок.

Ретельний аналіз існуючих класифікацій методологічних підходів дозволив нам виділити наукові погляди Е. Юдіна, який підкреслює «методологію педагогіки», вважаючи її «багаторівневою» і такою, яка може бути адаптована до умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури, виділяючи при цьому чотири її рівні (рис. 1.) [12, с. 31].

Зауважимо, що серед досліджень, які продовжують вищезгаданий напрям наукових пошуків, варта уваги праця О. Отич «Методологічні принципи наукового дослідження» (Чернігів, 2010). Автором здійснено розподіл методологічних підходів у гуманістичній площині: особистісний, індивідуальний, диференційований, аксіологічний, антропологічний, екзистенціальний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо). Все більш вагоме місце, як стверджує вчений, посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний тощо) [7, с. 41]. Крім того, вчений виокремлює системний, комплексний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, індивідуально-діяльнісний, практико-орієнтований, антропологічний, культурологічні підходи [7, с. 62]. Набувають актуальності дослідження на основі професіографічного, задачного та креативно-мобільного підходів та ін. Отже, можна визнати незаперечним факт про наявну розмаїтість розподілів методологічних

підходів у системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури, зокрема в плані формування особистісної професійної мобільності.

Мета статті – розглянути взаємозв'язок особистісного і діяльнісного підходів у системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури як базису формування їхньої професійної мобільності.

Виклад основного матеріалу. В окремих наукових розвідках також підкреслюється діалектична єдність особистісного і діяльнісного підходів у педагогіці, але й зауважується, що «діяльність не може існувати без активності особистості». О. Бігич, продовжуючи цей науковий погляд стосовно нероздільності діяльнісного та особистісного компонентів, визначає особистісно діяльнісний підхід як «активний педагогічний процес, який передбачає урахування індивідуальної мобільності студента та особистісно діяльнісного складника», що представляється важливим під час обґрунтування нашого бачення проблеми формування професійної мобільності у майбутніх учителів фізичної культури [1, с. 85].

Цікавими, з погляду на особистісно-діяльнісний підхід, є наукові переконання інших вчених, які розглядають його в «неподільній єдності» ще з «творчою активністю», що впливає на особистісний творчий розвиток студента, формування професійно-особистісних характеристик, оволодіння якими забезпечує якісний рівень фахової підготовки». Наприклад, наукові розвідки І. Княжевої, яка ключовим поняттям, що визначає розуміння сутності означеного методологічного підходу, вважає поняття «діяльність», «активність» і «творчість». Автор зауважує, що ці категорії є загальними для філософського, історичного і психолого-педагогічного знання, що й зумовлює широту розбіжностей в їх розумінні» [4, с. 190]. На думку Є.В. Пузирьова та О.А. Жавко «діяльнісний підхід виражається в організації навчально-виховної діяльності студента, яка передбачає вироблення умінь обирати цілі, планувати свою діяльність, виконувати її, контролювати та аналізувати її результати. Цей підхід реалізується, враховуючи



Рис. 2. Види діяльності, які властиві майбутньому вчителю фізичної культури

інтереси, життєві плани, ціннісні орієнтації особистості [8, с. 134]. І хоча, солідаризуючись з І. Зимню [2] щодо можливості лише умовного, теоретичного їх розподілу, вважаємо доцільним зупинитися на тих особливостях цих понять, які є найважливішими для формування професійної мобільності.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне передусім з'ясувати розуміння сутності понять «діяльність», «активність особистості», «мобільна активність», «творча активність», які ми розглядаємо в діалектичній єдності в системі формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури. Розглянемо їхній зміст.

В «Ілюстративному словнику» (І.М. Кондаков) визначено і такі види діяльності, як «пізнавальна», «педагогічна», «гностична». Отже, «пізнавальна діяльність» трактується як «процес відображення в головному мозку людини предметів та явищ реальної дійсності (відображення дійсності в людській свідомості відбувається на рівні чуттєвого та абстрактного пізнання)»; «діяльність педагогічна» – «діяльність, що пов'язана з передачею і засвоєнням соціального досвіду людства (здійснюється в різноманітних формах освіти, навчання, виховання і відповідно самоосвіти, самонавчання і самовиховання)»; «діяльність гностична» – діяльність, що спрямована на пізнання навколишнього світу [5].

Діяльність як філософська, соціологічна і психологічна категорія: 1) явище, що вивчається всіма суспільними і гуманітарними науками; 2) взаємодія людини або групи людей і світу, в процесі якої людина свідомо і цілеспрямовано змінює світ і себе; 3) форма активності, яка притаманна тільки людині (або групі людей). Аналіз видів діяльності подано на рис. 2.

Діяльність разом: 1) вид групової діяльності контактної групи, за якої відсутня спільна мета; 2) вид групової діяльності, коли у кожного виконавця своя мета (ці завдання можуть бути ідентичними, але можуть бути й антагоністичними, що призводить до протиріччя).

Діяльність практична: 1) діяльність, мета якої – свідоме змінювання природного і соціального світу, з якими взаємодіє особистість або група; 2) діяльність, пов'язана з діяльністю теоретичною за допомогою навчання і безпосереднього досвіду.

Діяльність теоретична: 1) діяльність особистості або групи, мета якої – пізнання і пояснення світу, знаходження й обґрунтування в процесі мисленнєвого експерименту способів діяльності.

На думку Е.А. Шатрова, діяльнісний підхід передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти. На переконання вченого, в цілому діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на активний розвиток творчого потенціалу особистості й дозволяє врахувати індивідуальні та вікові особливості кожного слухача за допомогою включення в діяльність, сприяє самореалізації та особистому зростанню [11, с. 111]. Нам особливо імponує ця думка вченого.

Аналізуючи наукові погляди колег, нами виокремлені такі компоненти діяльності у майбутніх учителів фізичної культури: мета – завдання – вихідний матеріал – активність – професійна мобільність – засоби – метод – інноваційний освітній процес – якісний продукт для потреб Нової української школи. Підґрунтям для такого бачення проблеми є той факт, що становлення та розвиток майбутнього вчителя фізичної культури відбувається в різноманітних видах професійної активності. З огляду на це одним із ключових та методологічних у нашій роботі є поняття «активність», що асоціюється з «мобільністю». На основі аналізу понад п'ятнадцяти трактувань зазначеної категорії ми зафіксували ті, які відображають формування професійної мобільності майбутнього вчителя фізичної культури, що демонструє таблиця 1.

**Виокремлення видів «активності» майбутнього вчителя фізичної культури
у процесі формування його особистісної мобільності**

Вид особистісної активності майбутнього вчителя фізичної культури	Визначення
<i>Активність особистості</i>	інтенсивність спрямованості майбутнього вчителя фізичної культури на професійну діяльність, яка найбільш чітко проявляється в характері
<i>Активність пізнавальна</i>	вид психічної активності, що проявляється у майбутнього вчителя фізичної культури у формах цікавості, творчості, допитливості щодо подальшої професійної діяльності
<i>Активність свідомості</i>	вища форма психічної активності, яка визначається тим, що свідомість майбутнього вчителя фізичної культури «не тільки відображає об'єктивний світ, але і творить його за допомогою прояву особистісної мобільності», тобто світ не «задовольняє людину, і людина своїми діями вирішує змінити його»
<i>Активність надситуативна</i>	здатність вчителя фізичної культури підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, вищі за вихідне завдання. Через цей вид активності вчитель означеного фаху проявляє мобільність, «долаючи зовнішні та внутрішні перешкоди («бар'єри») діяльності»
<i>Активність пошукова</i>	поведінка майбутнього вчителя фізичної культури спрямована на зміну ситуації (чи ставлення до неї) за відсутності визначеного прогнозу її результатів, але за постійного врахування ступеню її ефективності (є обов'язковим компонентом багатьох типів мобільної поведінки сучасної людини)
<i>Активність свідомості</i>	вища форма психічної активності, яка визначається тим, що свідомість майбутнього вчителя фізичної культури не тільки відображає об'єктивний світ, але й творить його, тобто об'єктивний світ не задовольняє людину, і вона своїми мобільними діями намагається його змінювати або адаптуватися до швидкозмінних умов сьогодення

Висновок. Незважаючи на методологічну цінність означених підходів, зауважуємо, що основні їхні положення ще остаточно не сформовані і не набули динамізму в процесі формування особистісної мобільності майбутніх учителів фізичної культури. Водночас слід наголосити, що навчальні заклади фізкультурного спрямування різних рівнів, типів і видів власності стали гнучкіше реагувати на сучасні тенденції з особливим акцентом на індивідуальність студента означеного фаху.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Бігич О.Б., Яковенко-Глушенкова Є.В. Психолінгвістичні передумови формування франкомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів. Психолінгвістика. 2015. Вип. 17. С. 155–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2015_17_18
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Эйдос, 2008. URL: <http://www.rsuh.ru>
- Карпіловська С.Я., Мітельман Р.Й., Синявський В.В., Ткаченко О.М., Федоришин Б.О., Яцишин О.О. Основи професіографії : навч. посібник. К.: МАУП, 1997. 148 с.
- Княжева І.А. Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2013. № 1. С. 177–182. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_1_41
- Кондаков И.М. Психология: иллюстрированный словарь. СПб: Прайм-еврознак, М.: Олма-пресс, 2003. 508 с.
- Миرونчук Н.М. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2014. Вип. 4. С. 85–88. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2014_4_18
- Отич О.М. Методологічні принципи наукового дослідження. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: «Педагогічні науки»: збірник. Чернігів, 2010. Вип. 76. С. 41–43.
- Пузирьов Є.В., Жавко О.А. Формування соціально-психологічної компетентності викладача. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. № 1. С. 133–135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2012_1_28
- Слободчиков В.І. Теорія і діагностика розвитку в контексті психологічної антропології. Психологія і особистість. 2014. № 2. С. 5–45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2014_2_3
- Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука, 2-ге видання. Київ, Головна редакція Української Енциклопедії, 1986. 763 с.
- Шатрова М.Б. Книгознавчий напрям підготовки фахівців спеціальності «Книгознавство, бібліотекознавство і бібліографія». Вісник Харківської державної академії культури. 2013. Вип. 40. С. 132–137.
- Юдин Э. Г. Системный поход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

JUSTIFICATION OF THE MODEL ON FORMING THE FUTURE EDUCATORS' READINESS TO BENEVOLENCE FORMATION IN SENIOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN

У статті аналізуються концептуальні засади створення моделі підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку. Модель виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі. Спроектована модель має такі структурні компоненти: мету, компоненти, рівні сформованості, педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей 5–7 років. У моделі також визначено форми, методи і засоби формування досліджуваного явища. Результатом реалізації розробленої моделі є готовність майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: моделювання, модель підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, структура моделі, компоненти досліджуваного явища, рівні сформованості, педагогічні умови.

В статье анализируются концептуальные основы создания модели подготовки будущих воспитателей к формированию доброты у детей старшего дошкольного возраста. Модель выступает как аналог и является промежуточным звеном между выдвинутыми теоретическими положениями и их проверкой в реальном педагогическом процессе. Спроектированная модель имеет следующие структурные компоненты: цель, компоненты, уровни сформированности, педагогические условия подготовки будущих воспитателей к формированию доброты у

детей 5–7 лет. В модели также определены формы, методы и средства формирования изучаемого явления. Результатом реализации разработанной модели является готовность будущих воспитателей к формированию доброты у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: моделирование, модель подготовки будущих воспитателей к формированию доброты у детей старшего дошкольного возраста, структура модели, компоненты исследуемого явления, уровни сформированности, педагогические условия.

The article analyzes the conceptual principles to a model elaboration for forming the readiness of future educators for the formation of benevolence in senior preschool-aged children. The model acts as an analogy. It is an intermediate link between the proposed theoretical principles and their testing in the real pedagogical process. The designed model has the following structural components: a purpose, components, levels of formation, pedagogical conditions for forming the readiness of future educators for the benevolence formation in 5-7 years old children. The model also defines the forms, methods and means of forming the researched phenomenon. The implementation result of the elaborated model is the readiness of future educators to the benevolence formation in children of the senior preschool age.

Key words: modeling, a model for the readiness formation in future educators for the formation of benevolence in senior preschool-aged children, the structure of the model, the components of the researched phenomenon, levels of formation, pedagogical conditions.

УДК 372.211.24

Доманюк О.М.,
аспірант, асистент
кафедри теорії і методики
дошкільної та початкової освіти
Кременецької обласної гуманітарно-
педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальним завданням закладів дошкільної освіти України є формування гуманної особистості, здатної до доброзичливих учинків. Формування доброзичливості набуває вагомості, адже вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Провідну роль у зазначеному процесі відіграє вихователь – значущий дорослий, який повинен володіти фаховими, культурними і здоров'язбережувальними знаннями, відповідати євроінтеграційному процесу українського суспільства, творчо розв'язувати конфлікти, брати на себе роль лідерів і вести за собою [7, с. 4].

Розвиток освітньої системи сучасної України потребує ефективних форм, методів та засобів підготовки майбутніх фахівців та формування у них здатності не лише використовувати здобуті знання в професійній діяльності, а й постійно їх

поповнювати, оновлювати, орієнтуватися в зростаючих інформаційних потоках.

Виявлений на констатувальному етапі дослідження стан готовності майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку свідчить про його невідповідність соціальним запитам та сучасним вимогам до освіти. Експериментальні дані дають підстави констатувати необхідність удосконалення процесу підготовки, який забезпечив би конкурентоспроможність майбутніх вихователів, їхню готовність до означеної діяльності на ринку праці. Це зумовило необхідність створення моделі підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогорні в психолого-педагогічних дослідженнях метод моделювання використовується активно. Саме він

дає змогу створювати ефективні умови для реалізації нового підходу до організації певної діяльності. Науковцями (Б. Бірюков, А. Лапунов, В. Налімов, І. Новиков, В. Штофф) наголошено, що розробка моделі є одним із важливих шляхів підвищення якості професійної підготовки фахівця. Метод моделювання широко описаний в працях Ю. Галагузової, В. Безрукова, В. Кушнір. Визначення поняття «модель» дають С. Архангельський, А. Ашероф, В. Беспалько, С. Вітвицька, Н. Кузьміна, В. Шило та ін. Проблема педагогічного моделювання знайшла відображення в роботах І. Буланова, В. Михеева, В. Шило, Є. Яковлева та ін.

Аналізуючи наукові дослідження останніх років, звертаємо увагу, що науковцями розроблені: модель формування готовності майбутніх педагогів до впровадження інноваційних технологій навчання дітей старшого дошкільного віку (М. Лах), модель формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (О. Листопад), структурно-функціональна модель формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Т. Швець), модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку (О. Попович), модель підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища в дошкільному навчальному закладі (А. Циплюк).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зважаючи на актуальність проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти, все ж відзначаємо, що науковцями не приділено достатньої уваги питанню готовності майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку.

Метою статті є обґрунтування моделі підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. З метою цілісного осмислення структури і змісту названого процесу розкриємо зміст поняття «модель».

У педагогіці є значна кількість трактувань цього терміну. Зокрема, Ю. Тарський визначає модель як об'єкт, що заміняє оригінал і відбиває найважливіші риси та властивості оригіналу для даного дослідження, даної мети дослідження за обраної системи гіпотез [9, с. 44].

Цінною для нашого дослідження є думка О. Савченко, яка наголошує, що моделювання – це метод дослідження об'єктів на їхніх моделях-аналогах; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ і тих, що спеціально сконструйовані; у навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння [8].

В. Ляпунова зазначає, що під моделлю в педа-

гогіці розуміють створену або вибрану дослідником систему, що відтворює для мети пізнання характеристики (компоненти, елементи, властивості, параметри) досліджуваного об'єкта і внаслідок цього перебуває з ним у такому відношенні заміщення або подібності, що її дослідження є опосередкованим способом отримання знань про цей об'єкт, інформації про нього і допускає його експериментальну перевірку [4, с. 230].

Розглядаючи використання методу моделювання, В. Штофф звертає увагу на те, що модель повинна допомагати встановлювати, яким чином деякі сторони явища впливають на інші сторони або на явище в цілому. Якщо побудовано правильну модель, то ці питання можна з'ясувати під час проведення дослідів за моделлю. Хоча, як зазначає вчений, основні характеристики об'єкта, що досліджується, залишаються незмінними [10].

Аналізуючи сутність та функції моделювання як методу теорії пізнання, С. Мартиненко узагальнила вимоги, які потрібно враховувати в розробці теоретичної моделі системи підготовки майбутніх педагогів:

- модель повинна відображати цілісність процесу і взаємозв'язок основних функцій діагностичної діяльності;
- відповідати реальним властивостям структурних елементів змодельованої системи;
- повинна мати відтворювальний характер, за яким стає можливою її експериментальна перевірка [5, с. 118].

Опираючись на думки фахівців, у нашому дослідженні будемо дотримуватися такого визначення: модель – це умовний аналог певного процесу або явища, що відтворює в символічній формі його типові риси.

Модель підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку розроблено нами з позицій особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, які забезпечують розвиток особистості студента та уможливають його всебічну реалізацію на основі конкретних здібностей, нахилів, інтересів, особистісних цінностей.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми фахової підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, аналізу результатів констатувального етапу експериментальної роботи ми побудували модель підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, яку розглядаємо як цілісну систему із взаємозалежними, функціонально значущими елементами. Спроектвана нами модель забезпечує цілісне бачення процесу формування досліджуваного явища в освітньому середовищі закладу вищої освіти і має такі блоки: цільовий, процесуальний і результативний.

Цільовий блок моделі визначається метою та завданнями підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти на формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку.

Метою підготовки є сформована готовність майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку. Визначення сформульованої в такому вигляді мети обумовлювалось специфікою заявленої теми дисертаційної роботи та тим, що результатом підготовки майбутніх педагогів до певної діяльності (в нашому дослідженні це формування доброзичливості у дітей 5–7 років) є сформованість у них професійної готовності до її виконання.

Конкретизуючи мету, ми виділили такі завдання:

- отримання сукупності знань і вироблення вмінь щодо формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку;

- формування внутрішньої позитивної мотивації, спрямованої на формування доброзичливості у собі та у дітей старшого дошкільного віку;

- формування навичок ефективного застосування форм, методів та засобів формування доброзичливості в майбутній професійній діяльності; аналізу й самоаналізу її результатів.

Мета та завдання підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку служить підґрунтям для визначення інших елементів моделі.

Наступний блок моделі – *процесуальний*. Він розкривається нами через компоненти, рівні сформованості, педагогічні умови, форми, методи та засоби підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості дітей старшого дошкільного віку.

У структурі готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у дітей 5–7 років доброзичливого ставлення до однолітків нами визначені такі компоненти: когнітивний, особистісно-мотиваційний, діяльнісний. Структурні компоненти органічно взаємопов'язані, взаємовпливають і взаємозумовлюють один одного. Кожен компонент конкретизується відповідними критерієм та показниками.

Когнітивний компонент об'єднує загальнопрофесійні та спеціальні знання про мету, форми й методи, які необхідні для формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку. Підготовка майбутніх вихователів до формування досліджуваного явища полягає в закономірному оволодінні студентами теоретичними знаннями та в їх застосуванні на практиці.

Особистісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування доброзичливості у дітей 5–7 років ми визначили системоутворюючим, що пов'язане з необхідністю врахування особистісного ставлення та мотивів, які спонукають студен-

тів оволодівати основами майбутньої професійної діяльності, свідомо ставитися до освітньої роботи з дітьми, проявляти пізнавальну активність.

Діяльнісний компонент вважаємо доцільним розкрити з позиції компетентнісного підходу в професійній освіті, адже на часі перехід від знанневої парадигми, орієнтованої на передачу певної суми знань, до компетентнісно-діяльнісної, що спрямована на формування потреби в постійному поповненні й оновленні знань, виробленні та вдосконаленні навичок і вмінь професійної діяльності [6]. Саме система педагогічних умінь, необхідних для організації освітньої роботи з формування у дітей старшого дошкільного віку доброзичливості, включається нами в діяльнісний компонент готовності.

Таким чином, готовність майбутніх вихователів до формування доброзичливості дітей старшого дошкільного віку оцінюється за вищезазначеними компонентами, а також рівнями сформованості готовності (оптимальним, середнім, несталим, несформованим).

Оптимальний рівень готовності характеризується глибокими та усвідомленими знаннями майбутніх педагогів про зміст доброзичливості у дітей 5–7 років, чіткою особистісною спрямованістю та майстерним володінням методикою її формування у старших дошкільників.

Середній рівень притаманний студентам з відносно повними, чіткими знаннями про зміст доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, зі сформованою особистісною спрямованістю та достатнім рівнем володіння методикою формування зазначеної якості.

Несталий рівень готовності констатує поверхневі знання про зміст доброзичливості у старших дошкільників, ситуативну спрямованість та часткове володіння методикою її формування.

Елементарний рівень готовності до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку характеризується відсутністю знань про зміст доброзичливості, несформованою особистісною спрямованістю та методикою її формування у дітей 5–7 років.

Ефективність підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, залежить від дотримання певних педагогічних умов:

- систематичне збагачення, поглиблення та уточнення знань студентів про форми та методи формування у дітей старшого дошкільного віку доброзичливості та її роль у взаєминах з однолітками;

- формування у майбутніх вихователів мотиваційних установок на організацію доброзичливих взаємин в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти;

- володіння методикою формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, забез-

печення взаємодії суб'єктів освітнього процесу в органічній єдності теоретико-пізнавальної і практико-впроваджувальної діяльності.

Педагогічні умови реалізуються через відповідні форми, методи і засоби. Особливу увагу, на нашу думку, слід приділити студентам з несталим та несформованим рівнями готовності. Тому нами визначено загальні та диференційовані форми роботи.

1. Загальні:

а) когнітивний компонент:

– науково-дослідницька робота студентів (написання рефератів, індивідуальних науково-дослідницьких завдань, підготовка до семінарських, практичних, лабораторних занять тощо);

– консультаційний центр для студентів «Зростимо доброзичливу особистість»;

– ворк-шопи «Як посіяти доброзичливість?», «Звідки починається добро?»;

б) особистісно-мотиваційний компонент:

– тренінги «Добро починається з тебе», «Доброзичливий педагог – доброзичливі діти»;

– волонтерство (заходи «Чужих дітей не буває», «День спонтанного вияву доброти», «Добрий Ангел на тиждень» тощо);

– позааудиторне спілкування (консультації, екскурсії, походи, розваги);

в) діяльнісний компонент:

– консультаційно-просвітницький центр у ЗДО «Виховуємо доброзичливу особистість»;

– педагогічна практика (проведення занять, свят і розваг, проведення тренінгових ігор та вправ тощо);

– майстер-класи «Ранок добрих зустрічей», «Говоримо з дітьми про добро».

2. Диференційовані:

а) когнітивний компонент:

– проблемні лекції «Як знайти добро в собі», «Чи кожна людина може бути доброзичливою?», «В чому проявляється добро?»

– індивідуальні консультації;

– науковий гурток «Сіємо добро»;

– спецкурс «Технології формування гуманних якостей дітей дошкільного віку»;

б) особистісно-мотиваційний компонент:

– тренінги «Як ми сприймаємо себе?», «Дорога до себе як педагога», «Доброзичлива комунікативність», «Разом творимо добро».

– ведення щоденників самопізнання;

– складання програми самовдосконалення;

– організація спільної діяльності студентів і викладача;

в) діяльнісний компонент:

– професійні проби «Добрі зустрічі в п'ятницю»;

– педагогічні змагання; смартмоб.

Результативний блок передбачає очікуваний результат реалізації моделі. В нашому дослідженні це сформована готовність майбутнього вихователя до формування доброзичливості дітей старшого дошкільного віку.

Висновки. Таким чином, на основі теоретичних і практичних досліджень розроблено модель підготовки майбутніх вихователів до формування доброзичливості дітей старшого дошкільного віку. Основою моделі є мета, яка за необхідних педагогічних умов, форм, методів та засобів дасть змогу забезпечити певний рівень готовності майбутнього вихователя до формування досліджуваного явища. Результатом реалізації розробленої моделі є сформована готовність майбутніх вихователів до формування доброзичливості дітей старшого дошкільного віку. Вважаємо, що в перспективі варто продовжити дослідження щодо вдосконалення технології впровадження моделі в освітній простір закладів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балаєва К.С. Підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій у практичній діяльності. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Освітній простір України). Івано-Франківськ. 2014. Вип. 3. С. 25–30.

2. Батароев К.Б. Аналогии и модели в познании. Новосибирск: Наука, 1981. 320 с.

3. Козак Л.В. Структурно-компонентна модель підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. Педагогічний процес: теорія і практика. К.: ВП «Едельвейс». 2013. Вип. 2. С. 98–110.

4. Ляпунова В.А. Підготовка вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку: монографія. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. 364 с.

5. Мартиненко С.М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. К., 2009. 476 с.

6. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, З.Н. Борисова та ін.; за заг. ред. І.І. Загарницької. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 310 с.

7. Половіна О. Педагог для дошкільника: хто він?. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2018. № 1. С. 4–9.

8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студ. пед. ф-тів. К.: Генеза, 2002. 368 с.

9. Тарский Ю.И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем. Мат. регион. науч.-практ. конф. «Моделирование социально-педагогических систем». URL: <http://pspu.ru/sci-model-tarski.shtml>

10. Штофф В.А. Моделирование в философии. М.: Политиздат, 1976. 112 с.

ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАРМАЦЕВТІВ

PERSONAL QUALITIES AS A COMPONENT OF PHARMACISTS' INFORMATION CULTURE

Професійно значущі риси є інтегрованим комплексом якостей провізора як особистості, вони становлять інформаційну культуру фармацевта і є обов'язковим компонентом професійної підготовки. ІТ-компетентність провізорів варто розглядати як сукупність їхніх професійних якостей, в основі яких є здібності, знання, вміння і навички в галузі освоєння нових інформаційних технологій. Створення інноваційного науково-освітнього середовища у вищих закладах освіти передбачає якісне оновлення змісту і форм навчання через органічне поєднання класичних методів викладання з інноваційними.

Ключові слова: студенти-фармацевти, особистісні якості, ІТ-компетентність, інформаційна культура, професійна підготовка.

Профессионально значимые черты являются интегрированным комплексом качеств провизора как личности, составляя информационную культуру фармацевта, и являются обязательным компонентом профессиональной подготовки. ИТ-компетентность провизоров следует рассматривать как совокупность их профессиональных качеств, в основе которых есть способности, знания, умения и навыки в области освоения новых информацион-

ных технологий. Создание инновационной научно-образовательной среды в высших учебных заведениях предусматривает качественное обновление содержания и форм обучения через органическое сочетание классических методов преподавания с инновационными методами.

Ключевые слова: студенты-фармацевты, личностные качества, ИТ-компетентность, информационная культура, профессиональная подготовка.

Professionally significant features are an integrated set of qualities of the pharmacist as a person, forming pharmacist's information culture, and are compulsory component of professional training. The IT competence of pharmacists should be considered as a combination of their professional qualities, which are based on capabilities, knowledge, skills and abilities in the development of new information technologies. Creation of an innovative scientific and educational environment involves qualitative updating of content and forms of study through an organic combination of classical teaching methods with innovations at higher educational establishments.

Key words: students-pharmacists, personal qualities, informational culture, IT competence, professional training.

УДК 378.371

Драчук М.І.,
викладач кафедри біофізики
Львівського національного
медичного університету
імені Данила Галицького

Постановка проблеми в загальному вигляді. Вища фармацевтична освіта вважається складною і різномірною системою планомірної підготовки й удосконалення практичних та науково-педагогічних кадрів у фармацевтичній галузі – провізорів. Відповідно до принципів світової системи освіти ХХІ ст., в основі моделі сучасної фармацевтичної освіти закладено етику професії, цілісність особистості та світосприйняття, фармацевтичну культуру з компонентом інформаційної культури і свідомість. Основні завдання і пріоритети розвитку фармацевтичного сектора сформовано в основі програми «Фармація-2005», ухваленої на V Національному з'їзді фармацевтів України.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні залишається недостатньо дослідженою як проблема фахової підготовки майбутніх фармацевтів, так і теоретичні та методичні засади інформаційно-культурологічної професійної підготовки загалом. Це зумовлює необхідність розроблення і впровадження відповідних навчальних елективних курсів, метою яких є забезпечення і формування інформаційної культури майбутніх фармацевтів з огляду на інформаційно-комунікаційні технології. Не вивчено і комплекс проблемних питань сучасної підготовки спеціалістів фармацевтичної галузі, зокрема

мотивацію, інформатизацію та особистісні якості фахівців відповідно до потреб і запитів сучасного покоління.

Аналіз використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності фармацевтів дає змогу виявити суттєву невідповідність між рівнем їхньої інформаційної культури та вимогами сьогоденного суспільства щодо її сформованості. Також у Концепції акцентується увага на перспективності інформатизації у фармації шляхом створення комп'ютерних інформаційних систем і баз даних, беручи до уваги моніторинг стану фармацевтичної освіти [9; 10] й складову культури.

Мета статті. Отож, вважаємо, що актуальним є не лише створення умов для одержання фармацевтами-випускниками вищих навчальних закладів певної системи знань, умінь і навичок у галузі інформаційних технологій, тобто професійної компетентності, а й забезпечення високого рівня сформованості інформаційної культури, яка має складову частину особистісних якостей, що зумовило мету даного дослідження.

Студенти повинні не лише брати активну участь у процесі здобування та засвоєння практичних навичок, але й уміти застосувати їх на практиці в поєднанні з інформаційними технологіями, тобто

бути конкурентоспроможними, планувати власний навчальний процес таким чином, щоб на кожному занятті поетапно досягати професійного становлення і формувати особистісні якості майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Стан сучасної фармацевтичної освіти відображено в наукових дослідженнях А. Зіменковського, А. Котвицької, Р. Лесика, В. Черних; організацію навчально-виховного процесу на фармацевтичних факультетах вищих навчальних закладів досліджували Л. Віннік, В. Георгіянц, Н. Городиська, І. Гриценко, Г. Зайченко, О. Заліська, І. Зупанець, З. Мнушко, Б. Парновський, М. Слабий тощо, формування компетентностей майбутніх фармацевтів у вищих навчальних закладах – Н. Альохіна, Л. Галій, Г. Глембоцька, В. Голубцов, Н. Денисова, І. Комісінська, Л. Пляка, О. Тутутченко, педагогічні технології в системі фармацевтичної освіти вивчали Т. Вахрушева, Б. Громовик, З. Мнушко, С. Мокрянин, Л. Романишина, І. Светочева, О. Павлов тощо, контроль та діагностику якості рівня підготовки майбутніх фармацевтів – Л. Буданова, Т. Козлова, О. Тележкіна.

Виклад основного матеріалу. Вдосконалення й модернізація системи фахової підготовки майбутніх працівників сфери фармації у виші є важливою науково-освітньою проблемою, яка повинна вирішуватися спільними зусиллями з урахуванням сучасних вимог і потреб суспільства тощо. Створення інноваційного науково-освітнього середовища у вищій школі передбачає якісне оновлення змісту і форм навчання через органічне поєднання класичних методів викладання з інноваційними, поглиблену та фундаментальну складову частину фахової компетентності щодо готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності з вузькопрофільною спеціалізацією. Це дозволить забезпечити універсальність, багатоплановість, гнучкість та ефективність оновленого навчального процесу у фармацевтичних закладах освіти.

Як відомо, стрімкий розвиток фармацевтичної науки та якісні зміни в галузі вплинули на відродження освіти як складової системи охорони здоров'я. Наприкінці ХХ ст. перед фармацевтичною галуззю України постали нові масштабні завдання, які вимагали абсолютно сучасного підходу до підготовки фармацевтичних кадрів, перегляду діючих навчальних планів і програм. Однак фармацевтична освіта зайняла особливу нішу у вищій освіті й почала розвиватись у декількох напрямках, оскільки постійний моніторинг потреб галузі ставить нові вимоги щодо підготовки спеціалістів високої кваліфікації.

Функції і завдання реформи системи професійної освіти передбачають становлення та задоволення освітніх потреб суспільства, що безпосередньо пов'язані з моделюванням та вихованням

ключових якостей фахівців-фармацевтів, які в майбутньому стануть відповідальними професіоналами з низкою сформованих ключових особистісних рис. Тобто ефективність навчання і виховання майбутніх провізорів значно підвищиться, якщо формування якостей визнається обов'язковим компонентом професійної підготовки.

Погоджуємося з міркуванням науковця О. Ісаєвої [3] щодо формування якостей майбутніх лікарів і вважаємо за доцільне їх виокремлення як професійно значущих якостей фармацевтів, а саме володіти стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій, здатних забезпечити автономне існування: *освіченість, самоорганізація, самостійність, відповідальність, контактність, толерантність, креативність* тощо. Особлива увага повинна приділятися креативності, яка вважається основою для формування творчої особистості, тобто фахівця, який володіє творчим і аналітичним мисленням. Саме тому вища фармацевтична освіта повинна концентруватися не лише на потребах і відповідних умовах, щоб інтенсифікувати високі технології та власний науковий пошук, а й формувати фармацевта як особистість.

Необхідно зазначити, що професіоналізм майбутнього провізора залежить від його особистісних якостей: чесності, відповідальності, порядності, сумлінності тощо. Тому формування особистості як майбутнього фахівця сфери фармації відбувається в певному освітньому чи робочому середовищі, виникає адаптація до навчальної чи трудової діяльності (студенти, викладачі, ВНЗ, аптеки, фармацевтичні фірми тощо), де створюються умови не лише для самовдосконалення в обраній галузі, але й закладаються основи етики та культури. Власне, професійна підготовка є найважливішим періодом у становленні провізора. Саме на цьому етапі особистість отримує знання і виробляє практичні навички та вміння за обраною спеціальністю, а також формується як особистість: комунікація, відкритість, толерантні й гуманні міжособистісні стосунки.

Також варто зосередити увагу на тому, що «стрижньовим показником рівня кваліфікації сучасних фахівців медичної і фармацевтичної галузей є їхня професійна компетентність. Тому в умовах інформатизації вищої медичної і фармацевтичної освіти нову складову частину професійної компетентності лікарів і провізорів, а саме їхню ІТ-компетентність, треба формувати вже в процесі навчання у профільних ВНЗ» [1, с. 76]. Професійна компетентність фахівця фармацевтичної галузі розвивається в процесі здобування вищої освіти в навчальному закладі. Проте в наш час якісна вища освіта неможлива без використання інформаційних технологій у навчальному процесі та наукових дослідженнях, що вважається результатом усебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, які

визначаються особливостями фаху, а також суттєвою передумовою цілеспрямованої діяльності на фармацевтичному ринку. Однак тенденція щодо реалізації компетентнісного підходу у вищій фармацевтичній освіті з'явилася, проте ІТ-компетентність розглядається лише в контексті використання інформаційних технологій у навчально-практичній діяльності майбутніх фахівців.

Саме професійна готовність майбутнього фахівця й особисті його якості забезпечують ефективність успішного виконання ним своїх обов'язків, коректне використання знань, досвіду, збереження самоконтролю і зміни своєї діяльності в разі потреби. Отож вважаємо, що фахову функцію фармацевтичних працівників недоцільно розглядати окремо від професійного спілкування, соціально-гуманітарної підготовки, забезпечення основ формування психологічних знань, культури, етики та деонтології у вирішенні конфліктних ситуацій з лікарями, пацієнтами, відвідувачами аптечних закладів; виявленні доброзичливого ставлення до пацієнта, відповідальності за виконання своїх обов'язків тощо [7].

Також не варто забувати, що фармацевтична освіта повинна відповідати пріоритетам ХХІ ст. згідно з міжнародними стандартами: а саме – формування в суспільстві поваги до професії, посилення значущості фармацевтичної галузі через якість підготовки висококваліфікованих кадрів, безперервне вдосконалення змісту освіти, запровадження новітніх інформаційних технологій та форм освіти, адаптація до європейських стандартів тощо. Доречно зацентувати увагу, що фармація – наука, яка перманентно розвивається як самостійна галузь у системі охорони здоров'я, вимагає якісної підготовки кадрів з урахуванням особистісних якостей в усіх царинах фармацевтичної діяльності.

Отож, в умовах інформатизації суспільства загалом і фармацевтичної галузі та фармацевтичної освіти зокрема, в професійній діяльності лікарів і провізорів з'являється інформаційно-технологічна функція, виконання якої із залученням потенціалу нових інформаційних технологій забезпечує: формування спеціальних знань, умінь і навичок; розвиток особистісних якостей; підвищення рівня творчих здібностей; розвиток альтернативного і логічного мислення, здібностей до самоосвіти та самовдосконалення впродовж життя. У межах такого процесу «лікарі і провізори повинні вміти працювати із сучасними апаратними і програмними засобами, усвідомлено застосовувати інформаційні технології в професійній діяльності, тобто володіти ІТ-компетентністю. Акцентуємо, що ІТ-компетентність лікарів і провізорів, в основному, варто розглядати як сукупність їхніх професійних якостей, в основі яких є здібності, знання, вміння і навички в галузі освоєння нових

інформаційних технологій, а також досвіду їх застосування в професійній діяльності» [2, с. 315].

Варто зосередити увагу на тому, що для успішної професійної підготовки необхідно впроваджувати модернізовані інтегровані форми навчання з використанням інформаційних технологій і технічних засобів та передбачати самостійну роботу для опанування знань, тобто розширювати дидактичні можливості за рахунок використання мультимедійної системи навчання, комп'ютерних програм тощо.

Саме сьогодні виникла потреба у фахівцях нового покоління, які вміють працювати в умовах інформаційного суспільства, що розвивається, і «володіють професійно значущими характеристиками, що передбачає підвищення якості професійного навчання в аспекті вдосконалення його загальноосвітньої підготовки» [4, с. 227].

Важливо звернути увагу на те, що інформатизація освіти радикально змінює і характер навчального процесу, тобто уможливорює повністю розкрити творчий потенціал педагога, різко підвищити якість здобутих теоретичних знань студентів, використати можливості найсучасніших світових інновацій у певній галузі, надає перспективу кожному вільно рухатися у світовому інформаційному просторі, створюючи реальні умови для побудови демократичного суспільства [5; 6].

Сьогодні в навчальному процесі широко застосовуються сучасні технічні засоби навчання, мультимедійні технології, Інтернет тощо. У процесі навчання студенти вирішують завдання щодо моделювання реальних професійно важливих ситуацій, проводять обробку експериментальних даних, вчать керувати аптекою, вивчають основи фармацевтичної опіки хворих, знайомляться з митним контролем та державним податковим законодавством.

Випускники вищих фармацевтичних освітніх закладів успішно працюють в аптеках, аптечних складах чи гуртівнях, контрольно-аналітичних лабораторіях, інспекціях з контролю якості ліків, фармацевтичних фірмах, на хіміко-фармацевтичних заводах чи фабриках, в аптеках медичних закладів різних відомств, а також у лікувально-профілактичних закладах чи закладах з реалізації медичної техніки, в митній службі контролю тощо.

Фармацевтична освіта – це безперервний цілеспрямований процес розвитку й виховання особистості при реалізації освітньо-професійних програм і послуг (діяльності) в межах та поза межами загальної (або професійно-технічної) середньої, вищої та післядипломної освіти за денною, вечірньою та заочною (або дистанційною) формами навчання [8].

Отже, сьогодні необхідно концентрувати увагу з процесу навчання на його результат, тобто необхідна орієнтація змісту й організації навчання

на основі інформаційних технологій та пошуку ефективних механізмів їх запровадження в процесі фахової підготовки. Саме тому з 2000 року узгоджено принципи підготовки фахівців фармацевтичної галузі з кращими досягненнями вищої світової фармацевтичної школи шляхом уведення до навчання професіоналів стандартизованої процедури діагностики професійної компетентності – ліцензійні інтегровані іспити за спеціальністю «Фармація». Тобто нові стандарти підготовки кадрів для фармацевтичної галузі варто базувати на старих добрих традиціях, які дещо відображають сучасні реалії.

Висновок. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що професійно важливі риси є інтегрованим комплексом якостей фармацевта як особистості, визначають його спрямованість, зумовлюють здатність до індивідуально значущої та важливої практичної діяльності відповідно до існуючих морально-етичних, деонтологічних і правових норм, складаючи інформаційну культуру фармацевта як фахівця. Необхідність змін у системі фармацевтичної освіти свідчить про доцільність використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ, які здійснюють підготовку провізорів. Важливою передумовою успішного здійснення професійної діяльності в галузі фармації є не лише здобуті знання впродовж навчання чи професійна компетентність фармацевта, а поєднання психолого-педагогічних та професійних морально-етичних норм з інформаційною культурою.

Отже, ефективне формування практичних знань, умінь і навичок, особистісних якостей майбутнього фахівця-фармацевта потребує інтенсивного навчально-виховного процесу, соціально-

гуманітарної і професійної підготовки у вищих навчальних закладах, що вбачаємо перспективою подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабінцева Л.Ю. Теоретико-методологічне обґрунтування інформаційного моніторингу фармацевтичного ринку в системі охорони здоров'я: дис. ... на здоб. наук. ст. док. біол. наук: спец. 14.03.11 «Медична та біологічна інформатика і кібернетика». Київ, 2015. 298 с.
2. Добровольська А. Формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців в межах реалізації моделі педагогічної системи. Молодий вчений. 2017. № 5. С. 312–324.
3. Ісаєва О.С. «Професійна цілісність і чесність» майбутніх. Збірник наукових праць: Педагогічні науки. 2016. Випуск LXXII. Т. 2. С. 81–84.
4. Побережна Л.Я. Викладання інформаційних технологій студентам-фармацевтам як складова частина успішної комерційної діяльності аптечних мереж. Науковий вісник НЛТУ України. 2016. Вип. 26.6. С. 325–330.
5. Проблеми інтеграції української медичної освіти у світовий освітній простір. Матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції. 2009. 314 с.
6. Черных В.П., Толочко В.М., Зайченко А.В. Фармацевтическое образование в мире. 2004. 92 с.
7. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом. 2006. 365 с.
8. Черных В.П. Стратегия подготовки кадров для отрасли. Ліки і здоров'я. 1998. № 8.
9. Чупандина Е.Е. Развитие фармацевтического образования в условиях модернизации. Фармація. 2010. № 7. С. 46–49.
10. Zlotos L., Kayne L., Thompson I., et al. A web-based tool for teaching pharmacy practice competency. American journal of pharmaceutical education. 2010. Vol. 74. № 2. Article 27. P. 1–6.

СТАН ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

MODEL OF STRUCTURE AND CONTENT STATE OF FUTURE SPECIALISTS IN INTERNATIONAL INFORMATION FOREIGN TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті визначено сучасний стан іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної інформації. Проаналізовано результати опитування викладачів та студентів. Проаналізовано результати тестування з англійської мови студентів 4-х та 5-х курсів. Досліджено, що існує потреба в удосконаленні навчального процесу. Визначено, що шляхами для вдосконалення є впровадження педагогічних умов і структурно-функціональної моделі такого процесу.

Ключові слова: майбутні фахівці з міжнародної інформації, іншомовна підготовка, навчальні плани, професійна спрямованість, професійні завдання, тестування, опитування.

В статье определено современное состояние иноязычной подготовки будущих специалистов по международной информации. Проанализированы результаты опроса преподавателей и студентов. Проанализированы результаты тестирования по английскому языку студентов 4-х и 5-х курсов. Доказано, что существует потребность в совершенствовании учебного процесса.

Определено, что путями для совершенствования является внедрение педагогических условий и структурно-функциональной модели такого процесса.

Ключевые слова: будущие специалисты по международной информации, иноязычная подготовка, учебные планы, профессиональная направленность, профессиональные задачи, тестирование, опрос.

The article defines the current state of future specialists in international information foreign language training formation. The results of the survey of teachers and students are analyzed. The results of the 4th and 5th years students testing in English are analyzed. It was investigated that there is a need for improvement of the educational process. It is determined that the ways of improving are the implementation of pedagogical conditions and structural-functional model of such a process.

Key words: future specialists in international information, foreign language training, curriculum, professional orientation, professional tasks, testing, questioning.

УДК 378.147:[81'243:007]

Жигунова В.О.,
аспірант кафедри соціальної
роботи і соціальної педагогіки
Хмельницького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В Україні спеціальність «Міжнародна інформація» відкрито в 1993 році на базі Інституту міжнародних відносин Київського національного університету ім. Т. Шевченка, який і донині займає лідируючі позиції в підготовці фахівців з міжнародної інформації. Нині спеціальність представлена у 19 університетах в різних регіонах країни. Особливе місце в підготовці майбутніх фахівців з міжнародної інформації займає іншомовний компонент. Тому іншомовна підготовка є однією з актуальних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Значний внесок у формування системи іншомовної підготовки роблять вітчизняні вчені, закладаючи у своїх дослідженнях фундаментальний базис для її подальшого розвитку. Враховуючи сучасні тенденції іншомовної професійно-педагогічної освіти, виконано низку дисертаційних досліджень, зокрема: І.М. Чемерис, С.М. Опратним, Б.І. Шуневичем, Н.А. Сурою, Д.І. Демченко, Н.О. Микитенко, І.В. Секрет, О.В. Хоменком та ін.

У роботі Н.О. Микитенко представлено теорію й технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей [1]. Вчена довела, що ефективність процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців суттєво підвищується за

умови реалізації адаптивної дисипативної системи формування іншомовної професійної компетентності [1, с. 8].

У дисертаційному дослідженні І.В. Секрет обґрунтовано концептуально-методологічні передумови дослідження проблеми іншомовної професійної компетентності фахівця та її формування в умовах дистанційної освіти; розкрито сутність, зміст, структуру та особливості іншомовної підготовки майбутніх фахівців [2].

У своїй роботі Н.А. Сурою було здійснено опис іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах, обґрунтовано її науково-теоретичні засади, методологічне забезпечення та розроблено модель такої підготовки [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених питанню професійно спрямованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців, питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної інформації раніше не вивчалось. Тому перед нами стоять такі завдання:

1) проаналізувати навчальні плани з дисциплін, що стосуються викладання іноземних мов, для визначення їх професійної спрямованості на іншомовну підготовку майбутніх фахівців з міжнародної інформації;

2) визначити рівень професійної спрямованості викладання фахових дисциплін для майбутніх фахівців з міжнародної інформації;

3) дослідити вплив професійної спрямованості підготовки на формування професійних якостей майбутнього фахівця з міжнародної інформації та встановити рівень їх професійної іншомовної компетентності.

Мета статті – проаналізувати забезпечення професійної спрямованості іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної інформації щодо стану її сформованості.

Виклад основного матеріалу. Для проведення констатувального експерименту нами обрано 4 ВНЗ України: Хмельницький національний університет, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, Тернопільський національний економічний університет та Східноєвропейський національний університет ім. Л. Українки. Участь у ньому приймало 54 студенти та 12 викладачів.

Для вирішення першого завдання було досліджено навчальні плани з дисциплін, що стосуються тематики роботи. Навчальні плани містять у собі розподіл кредитів ECTS, план навчального процесу за семестрами, обсяг навчальних годин, форми підсумкового контролю, державні атестації. Можемо констатувати, що майбутні фахівці з міжнародної інформації вивчають дві іноземні мови: англійську як першу іноземну та другу іноземну (факультативно). Вивчення англійської мови відбувається з першого навчального семестру, проте дисципліни, пов'язані з вивченням англійської мови професійного спрямування, з'являються у навчальному плані студентів лише з п'ятого семестру. Курс вивчення другої іноземної мови розпочинається з четвертого навчального семестру. Окрім аудиторних занять, навчальний план передбачає проходження перекладацької практики в шостому навчальному семестрі. Проте в навчальному плані не передбачено викладання окремих дисциплін професійного спрямування іноземною мовою. У процесі проведення експерименту здійснено анкетування викладачів і визначено, що 74,97% з них вважають за доцільне викладання предметів професійного спрямування іноземною мовою, оскільки це підвищить рівень іншомовної підготовки професійного спрямування. У свою чергу, 24,99% викладачів зазначили, що їм важко відповісти на це запитання, пояснивши це тим, що така практика є доцільною лише для студентів, які мають достатній рівень володіння мовою, щоб забезпечити повне розуміння дисципліни. Щодо студентів, то 70,3% опитаних вважають за доцільне викладання окремих дисциплін іноземною мовою. Проте анкетування викладачів підтвердило, що 41,65% викладачів, які здійснюють іншомовну підготовку майбутніх фахівців з міжнародної інформації, недостатньо володіють знаннями саме з міжнародної інформації, що не дозволяє їм повно-

цінно здійснювати іншомовну підготовку професійного спрямування.

На нашу думку, суттєвим недоліком навчального плану для спеціальності «Міжнародна інформація» є обмеження вибору для вивчення студентами другої іноземної мови. Опитування студентів, що проводилось у грудні 2016 року, показало, що 70,3% з них незадоволені представленими варіантами і вважають за доцільне надання студентам права особистого вибору другої іноземної мови. Окрім німецької, студенти хотіли б вивчати наступні мови: французьку, іспанську, польську, китайську. Результати опитування студентів представлені на рисунку 1.

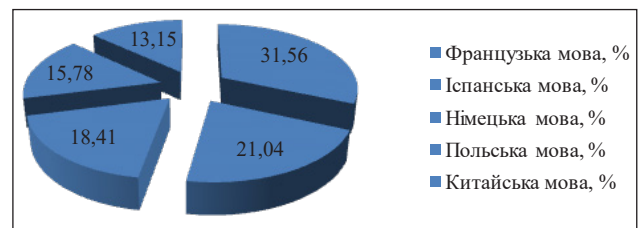


Рис. 1. Вподобання студентів щодо вибору другої іноземної мови для вивчення

Отже, відповідно до наведених вище результатів можемо констатувати, що існує потреба розширення переліку мов для факультативного вивчення в якості другої іноземної мови.

Вивчення робочих програм та практики викладання іншомовних дисциплін показало, що саме професійній спрямованості іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної інформації приділяється недостатньо уваги. Навчальні програми для різних напрямів підготовки галузі знань «Міжнародні відносини» мало відрізняються між собою, недостатньо враховують специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців. Окрім цього, в процесі опитування викладачів іноземних мов, які працюють зі студентами спеціальності «Міжнародна інформація» (далі – MI), визначено, що перед викладачами стоїть низка перешкод, щоб покращити професійну спрямованість іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Результати опитування викладачів представлені на рисунку 2.

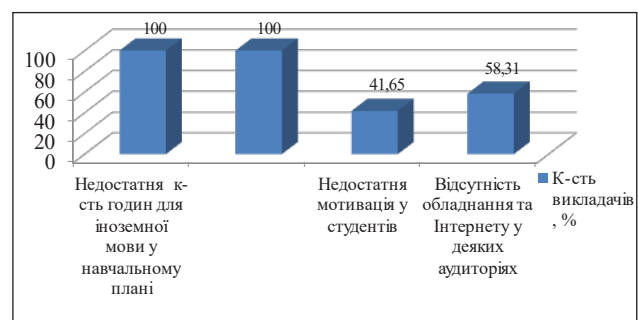


Рис. 2. Основні перешкоди в покращенні іншомовної підготовки майбутніх фахівців з MI за результатами опитування викладачів

Отже, в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців з МІ існує низка проблем, головними з яких є недостатня кількість годин для іншомовної підготовки в навчальному плані та низький рівень у студентів іншомовної підготовки загального спрямування. Більше того, 33,32% викладачів зазначили, що їм часто під час занять з іноземної мови доводиться пояснювати студентам матеріал, який мав бути роз'яснений на лекціях з української мови та країнознавства, а 58,31% зазначили, що їм інколи доводиться це робити. Не всі навчальні аудиторії обладнані у відповідності до сучасних вимог вивчення іноземної мови. Також процес іншомовної підготовки гальмується недостатньою мотивацією студентів. Тому викладачі та адміністрація ВНЗ повинні йти в ногу з часом, оскільки змінюється суспільство, а отже, працюючи зі студентами, вони повинні застосовувати інноваційні прийоми та методи навчального процесу для заохочення та мотивації майбутніх фахівців.

У грудні 2016 року було проведено опитування студентів спеціальності «Міжнародна інформація», які проходять підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем (далі – ОКР) «Бакалавр» та «Магістр». Респондентам було запропоновано відповісти на деякі запитання для виявлення оцінки майбутніх фахівців до рівня їхньої іншомовної підготовки. В опитуванні брали участь 54 особи (18 із них проходять підготовку за ОКР «Магістр» та 36 – «Бакалавр»).

Поставлене запитання: «Чи можете Ви ефективно використовувати іноземну мову для вирішення професійних завдань?»

Результати опитування представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати опитування студентів, %

	Студенти-бакалаври	студенти-магістри
так, можу	13,9	83,32
ні, не можу	86,1	16,68

Для визначення зв'язку між ОКР та здатністю ефективно використовувати іноземну мову для вирішення професійних завдань нами проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту контингенції Пірсона (ϕ).

Будується таблиця спряженості ознак.

Таблиця 2

Таблиця спряженості ознак

	студенти-бакалаври	студенти-магістри	Σ
так, можу	5	30	35
ні, не можу	31	6	37
Σ	36	36	71

Визначення коефіцієнту контингенції ϕ за формулою (1):

$$\phi = \frac{ad-bc}{\sqrt{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)}}, \quad (1)$$

де a, b, c, d – значення змінних, що розташовані у відповідних комірках таблиці спряженості.

Отже, коефіцієнт контингенції $\phi = -0,7$.

Для перевірки значущості коефіцієнта кореляції ϕ використовують t роз статистику Стьюдента, яку обчислюють за формулою (2):

$$t_{роз} = |r_{xy}| \cdot \sqrt{\frac{n-2}{1-r_{xy}^2}}, \quad (2)$$

де n – загальна кількість спостережень;

r_{xy} – коефіцієнт кореляції.

Перед розрахунком висуваємо гіпотези:

H0: зв'язку між ОКР та здатністю ефективно використовувати іноземну мову для вирішення професійних завдань не існує;

H1: зв'язок між ОКР та здатністю ефективно використовувати іноземну мову для вирішення професійних завдань існує

Для прийняття правильної гіпотези розраховуємо t роз статистику Стьюдента:

Отже, $t_{роз} = 35,59$.

Розрахуємо теоретичне значення коефіцієнту Стьюдента, яке ми отримуємо в пакеті MS Excel за допомогою функції СТЬЮРАСПОБР ($\alpha, N-2$), де α – рівень значущості ($\alpha = p-1$, тут p – рівень надійності 0,95). Розрахувавши t_m , отримано значення 1,99.

Оскільки $t_{роз} < t_m$ ($35,59 > 1,99$), то приймаємо гіпотезу H1, тобто зв'язок між ОКР та здатністю ефективно використовувати іноземну мову для вирішення професійних завдань існує. Тобто ми математично підтвердили, що майбутні фахівці, які проходять підготовку за ОКР «Бакалавр», у порівнянні з тими, що проходять підготовку за ОКР «Магістр», мають недостатній рівень сформованості іншомовної підготовки.

Для встановлення рівня професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців з МІ в межах іншомовної підготовки проведено їх вхідне тестування. Тестування включає 18 запитань з англійської мови професійного спрямування. Питання 1–17 оцінювалися по 1 балу за 1 правильну відповідь, а питання 18 – 3 бали за правильну відповідь. Тобто в разі надання всіх правильних відповідей максимально можна було отримати 20 балів. Для встановлення рівня професійної іншомовної компетентності застосовано наступну шкалу оцінювання:

- 19 – 20 правильних відповідей – високий рівень
- 17 – 18 правильних відповідей – достатній рівень
- 15 – 16 правильних відповідей – середній рівень
- 13 – 14 правильних відповідей – низький рівень

Тестування проводилось для студентів 4-х та 5-х курсів (ОКР «Бакалавр» та «Магістр» відповідно). Результати тестування представлені на рисунку 3.

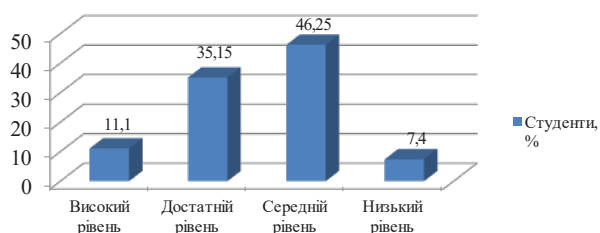


Рис. 3. Результати вхідного тестування студентів 4-го та 5-го курсів спеціальності «Міжнародна інформація»

На основі проведеного вхідного тестування можемо констатувати, що серед студентів 4-х та 5-х курсів переважає середній та достатній рівень сформованості іншомовної компетентності (46,25% та 35,15% відповідно). Недоліком іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної інформації є наявність значної кількості низьких результатів тестування (7,4%). Це вказує на те, що в процесі їх іншомовної підготовки недостатньо уваги приділяється іншомовній підготовці саме професійного спрямування і, таким чином, майбутні фахівці з міжнародної інформації не володіють лексику, яка необхідна для вирішення їх фахових завдань.

Висновки. Отже, можемо зазначити, що в ході проведення констатувального експерименту:

- під час вивчення навчальних планів визначено, що в них не передбачається викладання окремих профільних дисциплін іноземною мовою;

- виявлено, що у студентів відсутня можливість особистого вибору другої іноземної мови для вивчення;

- вивчення робочих програм з навчальних дисциплін та практики викладання іншомовних дисциплін показало, що саме професійній спрямованості іншомовної підготовки майбутніх фахівців

приділяється мало уваги, що пояснюється недостатнім рівнем обізнаності викладачів іноземних мов у професійній сфері діяльності фахівців з міжнародної інформації;

- досліджено, що основними перешкодами, які стоять перед викладачами в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців з МІ, є: недостатня кількість годин для вивчення іноземних мов, низький рівень у студентів іншомовної підготовки загального спрямування, недостатня мотивація у студентів та відсутність обладнання та Інтернету в деяких аудиторіях;

- встановлено, що майбутні фахівці, які проходять підготовку за ОКР «Бакалавр» у порівнянні з тими, що проходять підготовку за ОКР «Магістр», мають недостатній рівень сформованості іншомовної підготовки і, відповідно, не можуть ефективно здійснювати іншомовну діяльність у сфері професійних інтересів;

- провівши тестування студентів 4-го та 5-го курсів, ми визначили недостатній рівень сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної інформації.

Таким чином, виникає потреба в удосконаленні навчального процесу. Шляхами для вдосконалення є впровадження педагогічних умов і структурно-функціональної моделі такого процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Тернопіль, 2011. 43 с.

2. Секрет І.В. Формування іншомовної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти: Дніпродзержинськ, 2011. 384 с.

3. Сура Н.А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах. Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. 300 с.

СВІТОГЛЯД І СВІТОГЛЯДНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В ПРОБЛЕМНОМУ ПОЛІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

THE VIEWPOINT AND LIGHTNING CULTURE OF PERSONALITY IN THE PROBLEM FIELD OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL REFLEXION

Здійснено експлікацію теоретико-методологічних інтерпретацій проблем світогляду та світоглядної культури в контексті аналітичного огляду праць представників Київської філософської школи. Відстежено вплив світоглядно-антропологічних інтенцій академічних студій «пізнього радянського марксизму» 60–80-х років ХХ ст. на становлення гуманістичних підвалин сучасної педагогічної науки.

Розкрито феномен світоглядної культури як істотний компонент культури особистості, крізь призму переосмислення у філософсько-педагогічному дискурсі особливостей співвідношення понять «світогляд» – «культура» – «особистість» висвітлено специфіку його формування в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: світогляд, світовідношення, культура, людина, особистість, світоглядна культура, культура особистості, цінності.

Осуществлена экспликация теоретико-методологических интерпретаций проблем мировоззрения и мировоззренческой культуры в контексте аналитического обзора трудов представителей Киевской философской школы. Отслеживается влияние мировоззренческо-антропологических интенций академических студий «позднего советского марксизма» 60–80-х годов ХХ века на становление гуманистических основ современной педагогической науки. Раскрыт феномен мировоззренческой

культуры как существенный компонент культуры личности, сквозь призму переосмысления в философско-педагогическом дискурсе особенностей соотношения понятий «мировоззрение» – «культура» – «личность» рассматриваются особенности и специфика его формирования в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: мировоззрение, миротношения, культура, человек, личность, мировоззренческая культура, культура личности, ценности.

The explication of the theoretical and methodological interpretations of the problems of world outlook and ideological culture in the context of the analytical review of the works of representatives of the Kyiv Philosophical School is carried out. The influence of the worldview and anthropological intentions of the academic studies of the "late Soviet Marxism" of the 60's and 80's of the twentieth century was monitored on the formation of the humanistic foundations of the modern pedagogical science. The phenomenon of the ideological culture as an essential component of the culture of the personality is discovered and through the prism of rethinking the peculiarities of the relation between the concepts of "worldview" – "culture" – "personality" in philosophical and pedagogical discourse, the specifics of its formation in the educational process are highlighted.

Key words: worldview, world outlook, culture, person, personality, outlook culture, personality culture, values.

УДК 140.8:616-051

Залужна А.Є.,

докт. філос. наук, професор,
професор кафедри філософії
Національного університету водного
господарства та природокористування
Ковтун О.М.,
аспірант кафедри суспільних дисциплін
Національного університету водного
господарства та природокористування

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах соціокультурної нестабільності, ціннісно-смислових зрушень і перехідних епох, коли особливого значення набувають питання цінностей, сенсів та ідеалів, виникає потреба переосмислення ролі людської особистості та її місця в суспільному бутті. Окреслені соціокультурні зрушення актуалізують проблему формування світоглядної культури, ядром якої є людина як особистість, індивід в усій повноті її відношення до світу, до інших людей і до самої себе.

У цьому контексті неабиякий дослідницький інтерес викликає світоглядно-антропологічна рефлексія «пізнього радянського марксизму» Київської філософської школи 60–80-х років ХХ ст. Представники цієї школи здійснили світоглядно-антропологічний переворот у вітчизняній гуманітарній думці, що в зрізі тематизації розуміння культури як реальності людського буття, світоглядних і духовно-моральнісних домінант життєдіяльності людини зумовлює їх філософсько-педагогічний аналіз.

Водночас в освітній сфері вагомими завданнями фахової підготовки студентів є як отримання професійних знань, так і становлення особистісної культури та світоглядних орієнтирів, адже саме якісно організований навчально-виховний процес повинен визначатися питаннями духовного й творчого розвитку студентської молоді, що уможливується орієнтацією цілісної організації навчання на пріоритетні засади загальнолюдських цінностей. Отже, від сучасних фахівців вимагається системність мислення, інтелектуальність, професіоналізм і високий рівень світоглядної культури особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Важливі теоретичні орієнтири для осмислення досліджуваного феномена репрезентують наукові розвідки Є. Андроса, А. Азарухіна, В. Афанасьєва, Є. Бабосова, А. Бальсіса, Є. Бистрицького, В. Безрукової, М. Гончаренко, В. Горського, Л. Духова, В. Іванова, А. Залужної, А. Колодного, В. Кореняко, Н. Крамської, А. Никанорова, Є. Осичнюка, Л. Скворцова, Н. Соболева, О. Спіркіна, В. Табач-

ковського, В. Шинкарука, І. Фролова, О. Яценка й ін. Учені розглядають світоглядну культуру як складне багатофункціональне поняття, розкриваючи його сутнісний зміст, структуру, особливості формування. Педагогічний аспект проблеми світоглядної культури, практична реалізація методики та шляхів формування й розвитку світогляду в навчально-виховному процесі відстежуються в дослідженнях П. Блонського, Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського й ін.

У проблемному полі сучасних наукових пошуків істотний внесок у становлення теорії й практики в питаннях світоглядного розвитку особистості, що значною мірою розширив межі розуміння цього феномена, здійснили такі вчені, як Л. Абросимов, В. Андрущенко, Р. Арцишевський, Н. Буринська, С. Гончаренко, Т. Горохівська, В. Гребеньков, В. Долженко, І. Зязун, В. Ільченко, Н. Мойсеюк, Н. Ольхова, В. Паламарчук, Г. Позизейко, В. Смикал, Г. Тарасенко, В. Шамсутдинова й ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Висвітлення світоглядної культури особистості крізь призму особливостей співвідношення понять «світогляд» – «культура» – «особистість» у площині аналітичного огляду академічних студій представників Київської філософської школи не було достатнім у сучасній педагогічній науці. Зважаючи на відсутність цілісного філософсько-педагогічного теоретичного й методологічного розгляду окреслена проблематика закладає потенційні можливості її дослідження.

Мета статті. На основі аналізу праць представників Київської філософської школи розкрити світоглядну спрямованість і людиновимірність сучасної педагогічної науки. Відштовхуючись від світоглядно-антропологічних трансформацій філософської рефлексії, необхідно здійснити переосмислення вітчизняних педагогічних наукових розвідок у проблемному полі категорійної структури світогляду та буття людини як поліваріантного спектра відношення людини до світу.

Виклад основного матеріалу. Феномен світоглядної культури вміщує в себе весь спектр смислового наповнення визначень «світогляд» і «культура». Це принципово нове утворення, царину якого становить людина з притаманним для неї світоглядом і безпосередньо культурою. Відштовхуючись від академічних студій Є. Бистрицького, Р. Ленчовського, В. Малахова, Д. Попова, Г. Тульчинського, В. Шинкарука, можемо сформулювати поняття світогляду як способу самовизначення, саморозвитку й самосвідомості людини, згідно з яким здійснюються зв'язки й взаємовідносини індивіда з навколишнім світом. Так, для представника Київської світоглядно-антропологічної школи В. Малахова це є «культурна, духовна, моральна орієнтація людського суб'єкта, яка усвідомлюється як дієве визнання самоцінності» [7]. Тому

світогляд постає істотною смисловою та життєвою цінністю, духовним мірилом світу особистості, вираженням її поглядів.

Експлікація світоглядно-гуманістичної тематики в координатах цілеспрямованої предметної діяльності як фундаментального світовідношення посилює в дослідженнях вітчизняних шістдесятників культурно-антропологічні параметри перетворювальної активності. У філософському дискурсі відстежуються тенденції щодо розуміння культури у світоглядно-антропологічному фокусі співвідношення «людина – світ» і висвітлення її як «сфери функціонування категорії абсолютного» (С. Кримський), «людської відповідальності», «людського спілкування», «реалізації людських цінностей» (В. Малахов), «атрибута людської особистості» (Є. Бистрицький) тощо.

Безумовно, увесь цей понятійний арсенал скерований у площину «людина – світ», яка стає базовою платформою для наукових досліджень представників Київської філософської школи. Саме вона й давала змогу пов'язати між собою людину з дійсністю й зрозуміти трансформацію «об'єктивної реальності» у «світ людини», спонукаючи до пошуків евристичних потенцій світоглядної методології у сфері філософського знання та гуманітаристики в цілому.

Варто зауважити, що значні культурологічні методологічні зрушення на теренах українського філософування передусім пов'язані з гуманістичними пошуками представників Київської світоглядно-антропологічної школи «пізнього радянського марксизму» 60–80-х років ХХ ст., спадщина яких нині викликає значний дослідницький інтерес. Цей потужний інтелектуальний напрямок виникає на ґрунті Інституту філософії АН УРСР і філософських кафедр як Київського університету ім. Т.Г. Шевченка, так і інших вищих навчальних закладів України, зумовлює світоглядно-антропологічний поворот тогочасної вітчизняної гуманітаристики. Він позначився на всій системі її соціокультурних уявлень, а особливий резонанс мали проблеми буття та людини [3].

У зв'язку з окресленими спробами гуманістично орієнтованого дискурсу вирватися за межі задогматизованої тогочасної дійсності відбувається формування нової системи координат, у якій традиційні поняття постають у своєму відкриттєво-евристичному образі. Ідеться передусім про поняття «світ», що у філософській рефлексії Київської філософської школи постає сферою людського буття, зумовлене культурно-історичними реаліями. Людина й світ взаємно пов'язані, вони взаємовизначають себе, адже людина – це невіддільна частина світу й суттєвий спосіб його розвитку, а для неї самої світ існує в статусі передумови її буття [12], тому людський світ набуває форми культури, а світ особистості – духовного життя.

Натомість світогляд стає смисловим центром, що визначає діяльнісну реалізацію людини у світі, відкриває джерела вдосконалення способів діяльності та надає їм творчого характеру. У такому ракурсі в межах діяльнісної парадигми особливого резонансу набуває значення суб'єктивних людських характеристик і творчих здібностей. Саме вони відсилають нас до вирішення проблеми цілепокладання та доцільності діяльності, яка апелює до практично-творчого формотворення світу та його суб'єктивних передумов. Спостерігається зосередженість на понятті досвіду як тісного зв'язку із власною життєдіяльністю та внутрішнім світом особистості (В. Іванов), осмислення людської сутності як постійного становлення та вдосконалення, обґрунтування ролі гуманістичних загальнолюдських цінностей і їх пріоритету в структурі діяльності (В. Шинкарук, О. Яценко). Актуалізується розроблення загальносвітоглядного аспекту творчості (М. Злотіна) як «діяльності, яка здійснюється без загального алгоритму й результатом якої є небувале» [4, с. 30]. Окреслені підходи щодо духовно-смислових можливостей діяльнісної концепції відкривали перспективи для актуалізації феноменів смислового виміру культури й особистості, багатовимірності світу та світовідношення, духовності та творчості, моральних і естетичних феноменів.

Якщо культура орієнтується на людину, функціонує в якості загальнолюдського феномена, що створений специфікою людського життя й відношення людини до світу, то він повинен бути усвідомлений лише у світоглядному сенсі, не як образ життя певних суспільств чи сукупність культурних артефактів, а як «світ людського», «актуальна межа збігу людини й світу, яка досягає природної гармонії їх взаємного буття» [5, с. 31], свобода, відкритість людського буття у світі. Отже, культура утворює «світ людського», що є тим простором ціннісно-орієнтаційних і смислоутворюючих засад людського існування, що зумовлюють можливість саморозвитку, самовизначення людини у світі в істинному вимірі свого буття. «Проблема людини й проблема культури – це одна проблема, а людське буття й буття культури – це одна реальність, у якій людське діяння стає культурною нормою, а культурна цінність, смисл, значення, взірць реалізуються в людській життєдіяльності» [9, с. 12], – справедливо зауважують В. Іванов і Є. Бистрицький.

Аналіз культури у світоглядному аспекті дозволяє осмислити культуру як універсальну реальність людського буття, що визначає весь спектр практично-духовного осягнення світу та можливого світовідношення. Експлікація культурної реальності відбувається крізь призму феномена особистості, світогляду, світовідношення, моральності тощо.

У площину філософсько-світоглядної рефлексії потрапляють цілі, мотиви й ідеали, легітимізується царина духовних почуттів (віра, надія, любов) і морально-етична проблема сенсу життя, осмислюються концептуальні засади спорідненості світоглядних і моральних ідей. Виведення теоретичної свідомості на рівень світоглядного способу мислення відкрило значні можливості для реалізації не стільки гносеологічних, скільки життєвих функцій, орієнтацію не на об'єктивний світ суцього, а на світовідношення. Зважаємо на те, що духовно-практична природа світогляду виражає життєво-практичну позицію суб'єкта, потребуючи особистісного самовизначення у світі смислової мережі явищ, надає йому неабияких можливостей «стати воістину буттєвим проявом особистості, духовним імпульсом її життєдіяльності» [5, с. 18]. Як бачимо, світоглядна проблематика неминуче спонукає до смисложиттєвих пошуків. У їхньому контексті сенс життя стає базовим мотиваційним імпульсом усвідомлення сутності особистості та її призначення, місця у світі, формування світоглядної культури та пошуку вищих надіндивідуальних смислів.

Передусім до уваги беремо суттєву специфіку взаємозв'язку світогляду як погляду людини на світ і світовідношення як реального відношення до нього. Але вже на практиці може виникнути значна дистанція між загальним поглядом і конкретним моральнісним відношенням. Це зумовлено тим, що деякі світоглядні принципи іноді так і залишаються на офіційно-демонстративному рівні, не торкаючись внутрішнього ядра суб'єктивності.

Безумовно, світогляд і світовідношення є суттєвими формами орієнтації людини у світі. Тому світогляд не зводиться лише до теоретичного знання, оскільки визначає цілі, ідеали, смисли людського існування, де беруть участь сутнісні сили людини та різні форми свідомості. На відміну від світогляду світовідношення має набагато тісніший зв'язок із суб'єктивним буттям особистості, усвідомленням її вільного й відповідального вибору, а тому набуває виразу моральнісного самовизначення. Як справедливо зауважує В. Малахов, «світовідношення, не підмінюючи реальну повноту моральнісного життя людини, суттєво орієнтоване саме на моральнісну форму виразу, неминуче актуалізує її в процесі свого розвитку, ніби породжує її із себе» [6, с. 19]. Тому воно розглядається не як компонент категорійної структури свідомості, а як практична основа світогляду та якісна реалізація світоглядних принципів у реальній життєдіяльності людини і її моральнісному самовизначенні.

Логічно, що вагомими вимогами гуманістичного виховання й розвитку особистості є необхідність використання всього духовного потенціалу культури, а феномен світоглядної культури постає кінцевим результатом формування цілісного

світогляду особистості. Автори монографії «Світоглядна культура особистостей» особливу увагу приділяють практичній ролі особистості – творця. Сутність формування світоглядної культури вони вбачають в інтелектуальному засвоєнні загальнолюдських знань, у розумінні й осмисленні їх для самосвідомості й самовизначення особистості, у виробленні програми поведінки в духовно-практичній діяльності особистості. Є. Бистрицький при цьому підкреслює, що завдання формування істинної світоглядної культури полягає в тому, щоб усебічно вивчити питання насущного моменту, глибше пізнати їх актуальні особливості, що неможливо без пізнання та свідомої зміни дійсності [8].

Водночас Н. Соболева в роботі «Світогляд і життєвий вибір особистості» виокремлює такі складові частини поняття світоглядної культури:

- образ мислення, який у поєднанні зі знаннями формує принципи синергії людини з навколишнім світом і його пізнанням;

- світоглядні цінності;

- світоглядна активність особистості [10, с. 27].

Формування цих складників відбувається нерівномірно, градація їх змінюється залежно від віку й стадії розвитку особистості. Світоглядна зрілість досягається шляхом подолання визначених окремих рубежів, фіксуючись на проміжних показниках, що відображають рівень розвитку окремих складових частин світоглядної культури. Метою та кінцевим результатом розвитку світогляду, на думку дослідниці, є сформованість високої світоглядної культури. «Світоглядна культура формується внаслідок розвитку світоглядної свідомості суб'єкта, що забезпечує здатність особистості приймати самостійні рішення й відповідати за них; здатність до теоретичного мислення, оволодіння науковими принципами, способами логічного аналізу інформації; здатність і прагнення особистості до самостійних пошуків істини, прояву навичок розв'язання та подолання суперечностей у своєму внутрішньому світі; світоглядний вибір і діяльність щодо втілення світоглядних ідей і принципів у практику життя» [10, с. 16–17].

Саме світоглядно-антропологічні інтенції представників Київської філософської школи зумовили дослідницький інтерес до питань світогляду та світоглядної культури у сфері сучасної педагогічної науки.

У проблемному колі наукових розвідок початку ХХІ ст. світоглядна культура постає феноменом досягнення особистості, її духовно-практичною основою, інтегральною, фундаментальною, цілісною, універсальною якістю особистості, адже формування світоглядної культури молоді від старшого шкільного до студентського віку визнане актуальною проблемою сьогодення. Проведені дослідження й усебічне вивчення феномена уточ-

нюють дефініцію світоглядної культури, визначають шляхи й умови її формування в особистості. У цьому аспекті О. Шаповал розкриває термін світоглядної культури як «особливим чином упорядковану організацію внутрішнього світу особистості, яка зумовлює способи її орієнтації в природному та соціальному оточенні» [11, с. 9].

Сучасна дослідниця розрізняє цілу низку функцій світоглядної культури:

- освітньо-пізнавальна – забезпечує формування у свідомості особистості молодого людини, майбутнього спеціаліста сучасної наукової картини світу, культури мислення;

- визначально-детермінувальна – зумовлює спрямованість світогляду суб'єкта, відповідність його інтересам особистості, її життєвому самовизначенню;

- регулятивно-корекційна – полягає в регулюванні ставлення людини до світу, сприяє формуванню цілісної та стійкої життєвої позиції особистості;

- діагностично-прогностична – забезпечує глибоке розуміння, усвідомлення суті і взаємозв'язку явищ дійсності та можливість передбачення тенденцій їхнього розвитку;

- виховна – сприяє розвитку гуманістичних поглядів особистості, залученню її до надбань світової культури, до збагачення духовних цінностей, формуванню життєвої й соціальної позиції, соціальної компетентності;

- розвивальна – свідчить, що світоглядна культура особистості є фактором її подальшого розвитку, стрижнем життя;

- соціально-адаптивна – орієнтує на гармонійне узгодження соціальних, групових і особистісних поглядів, інтересів, запитів, на гуманізацію стосунків між людьми [11, с. 9]. За переконанням дослідниці, формування світоглядної культури сприяє знаходженню особистістю об'єктивного сприйняття самої себе й навколишнього світу, здійснення в подальшому світоглядного вибору, орієнтованого на загальнолюдські й національні цінності. Світоглядна культура формується протягом усього людського життя, однак, як підкреслює дослідниця, особливо активно – на етапі особистісного становлення.

Академік АПН України В. Андрущенко вбачає у світоглядній культурі духовно-практичну основу особистості, джерело розуму, почуттів і волі, мислення, переживання та діяльності як активного ставлення людини до дійсності [1]. В енциклопедичному словнику педагога В. Безрукової значення терміна «світоглядна культура» роз'яснюється як «сукупність джерел і способів пізнання людиною світобудови, сутності самої людини та її відносин зі світом, а також тих учень, теорій, ідей, яких вона стала дотримуватись у результаті пізнання. Світоглядна культура у цьому вимірі включає в

себе релігію, моральність, філософські погляди, духовні потреби. Вона має в широкому сенсі історико-культурний характер і залежить не тільки від особливостей індивіда, а й від рівня розвитку культури, в якому він зростає, від національних особливостей, від історії роду тощо» [2, с. 455].

Разом із тим світоглядна культура як особистісна характеристика інтегративного характеру у своїй основі зосереджує цінності особистості, що формують особливості її світосприйняття, світорозуміння, світоглядної орієнтації, які й собі стають фундаментом для світоглядної позиції особистості відносно соціальних установок, норм і правил. Отже, саме цінності визначають характер і зміст світорозуміння в життєдіяльності людини й стверджують її особисті морально-етичні, естетичні, професіональні, соціокультурні світоглядні орієнтири.

Сформована на основі означених цінностей світоглядна позиція дзеркально відображає зміст поглядів і переконань, соціальних констант і моральних принципів поведінки у світоглядному напрямку ставлення особистості до суспільства, інших людей і до самої себе в процесі пізнавальної, комунікативної й професіональної діяльності в соціумі.

Висновки. Таким чином, світ, на думку представників Київської філософської школи, постає іманентною умовою самовизначення людини, що не зводиться до природного й об'єктного буття, адже виступає життєвим «світом людини», «світом культури». У такому вимірі суб'єктом культури стає людина як носій усього культурного світопорядку та духовного самовизначення у світі, а модус духовно-практичного відношення до світу передбачає розуміння духовного світу людини в контексті взаємозумовлених фаз життєдіяльності особистості, що виражають трансформацію суспільного змісту у внутрішнє надбання особистості.

За всього різноманіття тлумачення поняття світоглядної культури аналіз праць дослідників у сфері філософії та педагогіки дає можливість виділити три найбільш чіткі формулювання:

- окремий вид світогляду особистості, згідно з яким людина здійснює культурний спосіб життя;
- властивість внутрішнього світу особистості, яка служить інтелектуальною основою її діяльності та мислення;
- специфічний прояв духовності індивіда, невід'ємна складова частина духовної культури людини, в основі якої лежать цінності особистості.

Найбільш прийнятним із погляду педагогіки можна вважати останній підхід, оскільки він роз-

глядає світоглядну культуру як компонент загальної культури особистості й елемент духовності, закладений фундаторами Київської філософської школи. У цій якості світоглядна культура здійснює вплив на формування шкали цінностей особистості, виходячи з її світоглядних позицій, адже інформаційна насиченість світогляду особистості визначає її ціннісні орієнтири, які спрямовують культурну діяльність індивіда. У цьому контексті становлення світоглядної культури особистості закладає вагомі засади інтегрування людини у світ ціннісного відношення, цілісності загальнолюдського досвіду культури та справжнього спілкування як основ співбуття й співлюдяності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В., Дорогань С. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування. Вища школа України. 2002. № 3. С. 5–13.
2. Безрукова В. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000. 937 с.
3. Залужна А. Морально-естетичні засади життєвого світу людини. Рівне: НУВГП, 2012. 238 с.
4. Злотіна М. Проблема творчості у світлі діалектико-матеріалістичної теорії розвитку. Філософська думка. 1980. № 1. С. 26–30.
5. Иванов В. и др. Мировоззрение как форма сознания, самоопределения и культуры личности. Мировоззренческая культура личности: филос. проблемы формирования. К., 1986. С. 10–88.
6. Малахов В. Искусство и человеческое мироотношение. К.: Наук. думка, 1988. 214 с.
7. Малахов В. Нравственное мироотношение в искусстве: философско-эстетический анализ: автореф. дис. на соиск. доктора философских наук: 09.00.04 «Философская антропология и история культуры». КНУ им. Т.Г. Шевченка. Киев. 1992. 56 с.
8. Иванов В., Быстрицкий Е., Тарасенко Н., Козловский В. Мировоззренческая культура личности (философские проблемы формирования). Киев: Наукова думка, 1986. 295 с.
9. Иванов В. и др. Культура и развитие человека (очерк филос.-методол. проблем). К.: Наук. думка, 1989. 320 с.
10. Соболева Н. Мировоззрение и жизненный выбор личности. К.: Наукова думка, 1989. 124 с.
11. Шаповал О. Формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Київ, 2000. 17 с.
12. Шинкарук В. Человек и мир человека. К.: Наук. думка, 1977. 344 с.
13. Соболева Н. Мировоззрение и жизненный выбор личности. К.: Наукова думка, 1989. 124 с.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: PROFESSIONAL SELF-EMPLOYMENT OF FUTURE PROFESSIONALS

Розглянуто теоретичні основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій та її місця в сучасних наукових дослідженнях вищої школи. Розглянуто проблеми професійного саморозвитку майбутніх фахівців, основні аспекти розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості. Визначено основні аспекти професійної освіти, а також професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій відповідно до нинішніх потреб суспільства.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційні технології, професійна діяльність, професійний саморозвиток, особистісний потенціал, професійне становлення.

Rассмотрены теоретические основы профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных технологий. Осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных технологий и ее места в современных научных исследованиях высшей школы. Рассмотрены проблемы профессионального саморазвития будущих специалистов, основные аспекты развития творческих способностей и навыков самостоятельного научного познания, самообразования

и самореализации личности. Определены основные аспекты профессионального образования, а также профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных технологий в соответствии с нынешними потребностями общества.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, профессиональная деятельность, профессиональное саморазвитие, личностный потенциал, профессиональное становление.

The theoretical bases of professional self-development of future specialists in the field of information technologies are considered. The analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of professional self-development of future specialists in the field of information technologies, and its place in modern scientific researches of higher education is carried out. The problems of professional self-development of future specialists, the main aspects of development of creative abilities and skills of independent scientific knowledge, self-education and self-realization of personality are considered. The main aspects of professional education, namely the professional self-development of future specialists in the field of information technologies according to the current needs of society, are determined.

Key words: informatization of education, information technologies, professional activity, professional self-development, personal potential, professional formation.

УДК 378.14

Карабін О.Й.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри інформатики
і методики її викладання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій засвідчив, що ця проблема вивчена не до кінця. У наукових дослідженнях вона аналізується з урахуванням освітнього середовища, активного впливу соціального середовища на основі особистісних значущих прагнень ефективної самореалізації та професійного становлення.

Професійний саморозвиток майбутніх фахівців (з урахуванням впливу освітнього середовища) ґрунтується на основі особистісного саморозвитку відповідно до майбутньої професійної діяльності з формуванням професійно значущих якостей і важливих рис, професійних знань і вмій, творчих здібностей. Він здійснюється в контексті освітнього процесу з наповненням професійної діяльності змістом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі розвитку системи освіти в Україні приділено значну увагу в дослідженнях вітчизняних науковців (С.У. Гончаренка, Ю.О. Дорошенко,

І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, О.Г. Мороза, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоевої й ін.); теоретичні засади професійного саморозвитку майбутніх фахівців розкриваються в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців (В.П. Беспалька, Е.С. Заір-Бек, В.Х. Кілпатрік, С.Б. Кримського, Н.В. Матяш, О.М. Пехоти, О.С. Полат, М.М. Савчин, Г.К. Селевко, С.О. Сисоевої, В.І. Слободчикова, І.Д. Чечель та ін.); концептуальні основи комп'ютеризації навчання й інформатизації освіти розглядалися в роботах Н.Р. Балик, В.Ю. Бикова, А.Ф. Верлань, Р.С. Гуревича, М.І. Жалдака, Ю.С. Рамського, Н.В. Морзе, М.І. Шкіля й ін.; наукові основи навчання з використанням інформаційних технологій – у працях І.Є. Булах, М.Ю. Кадемії, Т.І. Коваль, Ю.І. Машбиць, Л.М. Романишиної й ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Професійний саморозвиток як усвідомлений процес, найвища форма розвитку особистості, її вдосконалення й самовдосконалення спрямований на реалізацію потенціалу в діяльності та поступовому сходженні до професіоналізму. Професійний саморозвиток характеризу-

ється як складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію в професійній діяльності фахово значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь майбутнього фахівця [2, с. 11]. Він визначається як свідомо діяльність особистості, спрямована на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає її майбутню професію.

Професійний саморозвиток є багатокомпонентним особистісно та професійно значущим процесом, який заснований на безперервній взаємодії загального й індивідуального, що сприяє розкриттю й усвідомленню професійно значущих особистісних особливостей, адекватному й активному їх використанню в професійній діяльності [6]. Професійний саморозвиток – це розвиток у суб'єкта особистісних, професійно важливих рис, загальних і спеціальних (професійних) творчих здібностей [3, с. 95].

Основна ідея проблеми професійного саморозвитку – це ідея детермінації розвитку особистості діяльністю, тому особистість у більшості досліджень вивчається з позицій її відповідності професії. Професійний саморозвиток можливий лише в результаті «єдності розвитку як професіоналізму, так і особистісного розвитку» [9, с. 1].

Мета статті полягає в розгляді аспектів професійної освіти, а саме професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація сучасного суспільства призводить до значного зростання обсягів інформації, що є такими самими стратегічними ресурсами, як і традиційні й енергетичні матеріали. Це потребує складної та кропіткої роботи у сфері національної освіти й науки, подолання застарілих стереотипів, проведення внутрішніх реформ, запровадження фундаментальних інновацій у методиці. Основним елементом навчального процесу стає формування знань, умінь і навичок роботи з інформацією, які варто формувати й розвивати цілеспрямовано.

Згідно з потребами сучасної системи освіти в умовах інформаційного суспільства та здобуття професійної освіти одним із важливих завдань стає потреба підготовки та свідомої діяльності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій щодо:

– безперервного формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок згідно з ринком праці (грамотно працювати з інформацією, уміло синтезувати її в якісно нову інформацію й оцінювати її для професійної діяльності майбутніх фахівців і комп'ютеризації навчального процесу);

– зростання самовдосконалення, саморозвитку на засадах постійного професійного зростання особистісного та професійного потенціалу

(самостійно покращувати процес здобуття знань і формалізації його на основі індивідуалізації саморозвитку майбутніх фахівців із використанням інформаційних потоків для інтелектуалізації процесів пошуку виконання та рішень навчальних і практичних завдань, творчих процесів);

– удосконалення професійної компетентності, кваліфікованої діяльності, неперервної самоосвіти протягом життя (інтеграції інформаційних об'єктів і технологій, нових педагогічних інновацій, методик у систему освіти майбутніх фахівців, що забезпечить розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця в освітньому середовищі. На заняттях, починаючи від лекційних занять, виконання лабораторних занять до науково-дослідницької роботи перед майбутніми фахівцями ставилися завдання, які вимагали залучення всіх знань, умінь і навичок для виконання їх із якнайкращим результатом відповідно до індивідуальних особливостей кожного. Поступове вдосконалення й поглиблення навчальної діяльності сприяло розвитку вмінь і навичок аналітико-синтетичного опрацювання інформації для виконання професійних завдань і розвитку особистісних якостей учасників освітнього процесу).

Перед майбутніми фахівцями в галузі інформаційних технологій постають завдання щодо особистісного зростання та професійного саморозвитку на засадах системного постійного вдосконалення й неперервного підвищення кваліфікації, стрімкого оновлення й оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками, адаптаційної гнучкості до майбутньої професійної діяльності й умов праці.

Розглянемо основні аспекти професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Професійний саморозвиток пов'язаний із внутрішнім поєднанням структурних складників психіки особистості, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значущого й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності. Цей процес є постійним і не обмежується змістом набутого досвіду. Його підґрунтям є актуалізоване прагнення до професійного зростання, що проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях особистості, в активній позиції щодо пізнання довкілля, а також самопізнання, розкриття духовного й інтелектуального потенціалу [1, с. 80].

Для того, щоб представити саморозвиток особистості концептуально, Н.Б. Крилова поєднує різноманітні механізми саморозвитку в шість функціональних блоків, які названі базовими: самовизначення, самоорганізація, самопізнання, саморегуляція та самореабілітація, самореалізація, самоосвіта. Функція самовизначення забезпечує ситуативний вибір позиції, учинку, судження,

оцінки, суб'єкта спілкування і взаємодії. За допомогою самоорганізації особистість забезпечує, планує, оперативно організовує, контролює ті чи інші форми своєї життєдіяльності. Функція самопізнання полягає в тому, щоб скерувати розуміння діяльності та поведінки, усвідомлення себе, розкрити для себе особливості самосвідомості. Функція саморегуляції й самореабілітації – це постійна корекція, адаптація, збереження та відновлення цілісності «Я» й життєзабезпечення всього організму. Роль самореалізації в усіх формах прояву саморозвитку полягає в спрямуванні особистості на максимальне розкриття творчих здібностей, на адекватну й гнучку поведінку, на виконання дій, що відповідають очікуванням інших і власним завданням. Функція самореалізації – розкриття потенціалу особистості. І, нарешті, функція самоосвіти – удосконалення мислення, почуттів і волі особистості, а також її практичних умінь і навичок [4, с. 112].

У структурі професійного саморозвитку О.Е. Чудіна виокремлює такі чотири складники: самосвідомість, самооцінка, самоорганізація, самоуправління. Самосвідомість характеризується логічністю пояснень, обґрунтованістю висновків на основі практичного досвіду, поповненням знань про себе як майбутнього фахівця та про ідеальну модель професійної діяльності. Без глибокого розуміння себе, своїх прагнень, без адекватної оцінки власних здібностей неможливі чіткі професійні цілі та послідовність у їхньому досягненні. Несформованість ставлення до себе як майбутнього педагога гальмує професійний саморозвиток, оскільки саме через самоусвідомлення студент розуміє невідповідність власних якостей вимогам професії й тим самим спонукає себе до змін, формує своїми діями й учинками власну особистість. Самооцінка проявляється в усвідомленні власних професійних якостей і цих якостей в інших студентів. Становлення студента як суб'єкта професійної діяльності передбачає усвідомлення особистісної значущості й смислу своєї діяльності. Самоуправління характеризується такими ознаками: прогнозування результатів власної педагогічної діяльності, її рефлексія. Розвиток цього компонента пов'язується з умінням майбутнього педагога організувати власні дії, в яких зафіксовані значущі для нього смисли, визначати ієрархію переваг, про які він здатний собі відзвітувати, виявляти, що йому потрібно. Самоуправління є творчим процесом. Він складається з аналізу суперечностей, прогнозування, цілепокладання, формування критеріїв, оцінки якості, прийняття рішень щодо дій, контролю, корекції. Вищевказані компоненти пов'язані між собою, позитивні зміни одного є причиною розвитку іншого [8, с. 156].

В.А. Семиченко окреслила такі складові частини професійного саморозвитку: визначення

вимог до певного виду професійної діяльності з урахуванням перспектив змін її функцій, структури, форм, технологій; діагностування якостей конкретного фахівця; визначення напрямків самовдосконалення, виходячи з бажаного результату і наявних якостей; складання програми самовдосконалення для конкретної особи; визначення способів і засобів реалізації програми самовдосконалення; реалізація програми самовдосконалення; оцінювання здобутих результатів на кожному етапі самовдосконалення; унесення корективів у поточний перебіг подій; оцінювання загальних результатів реалізації програми й ухвалення нової програми (за потреби); визначення нових перспектив і напрямів самовдосконалення [5, с. 54–55].

За баченням Л.О. Хомич у компонентний склад професійного саморозвитку майбутніх фахівців входить самовизначення як вироблення своєї життєвої позиції, свого світогляду, ставлення до себе й навколишнього світу, розуміння суспільних процесів, уміння поставити перед собою завдання й відповідно діяти; самореалізація – утвердження себе як особистості, яка не обмежує власні інтереси й інтереси оточуючих, а також розвиток творчих здібностей (наукових, художніх, технічних, спортивних, організаційно-комунікативних); самоорганізація як якість, властива кожній людині й особливо важлива для фахівця, який повинен мати навички елементарної психічної саморегуляції; самореабілітація як наявність у людини можливостей захистити себе культурними способами в несприятливому оточенні, відстояти свою позицію, створити позитивний мікроклімат; уміння долати конфлікти без нервових перевантажень, здатність зняти напругу; керувати не тільки своєю психікою, своїми емоціями, а й своїм тілом; уміння відпочивати, адекватно оцінювати себе й інших [7, с. 97].

Професійний саморозвиток майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій передбачає таке:

- безперервне оволодіння новими професійно важливими знаннями й уміннями, особистісне вдосконалення професійно значущих рис і здібностей, збагачення індивідуальних якостей і самоуправління фаховим розвитком;

- удосконалення професійних здібностей, цілеспрямоване фахове зростання та становлення себе як професіонала, підвищення професійної компетентності, розвиток фахових якостей відповідно до вимог професійної діяльності;

- поглиблення наукової та практичної підготовленості до розв'язання фахових завдань, динамічне самопроекування особистості, постійне професійне творче зростання.

Висновки. Таким чином, модернізація професійної освіти щодо професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних техно-

логій являє собою постійний динамічний процес оволодіння інформаційними технологіями, який орієнтований на самоорганізацію прогресивних змін у процесі фахової підготовки, спрямований на формування професійних якостей для досягнення вищих рівнів професіоналізму в ІТ-галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вієвська М.Г., Красовська Л.І. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. Вища школа. 2011. № 1. С. 75–82.
2. Кубрак С.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2012. 20 с.
3. Масовер Н.Ю., Никитина Н.И. Саморазвитие студента в профессионально-личностном становлении преподавателя естественнонаучной дисциплины. Методическое пособие. «Педагогическая практика студентов университета с дополнительной квалификацией «химия». Новгород: НовГУ, 2005. Вып. 2. Т. 13. С. 93–96.
4. Полоз Г.М. Педагогічні умови професійного саморозвитку курсантів-пілотів в процесі вивчення авіаційної психології: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси: [б. в.], 2011. 217 с.
5. Семиченко В.А. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. Педагогіка і психологія. 2010. № 2. С. 46–57.
6. Тухватуллина С.Ю., Шумакова О.А. Обзор ключевых принципов, механизмов и барьеров профессионального саморазвития личности. МНКО. 2015. № 1 (50). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obzor-klyuchevyh-printsipovmehanizmov-i-barieroprofessionalnogo-samorazvitiya-lichnosti>. (дата звернення: 02.07.2018).
7. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. К.: Магістр-S, 1998. 200 с.
8. Чудина Е.Е. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в вузе. Известия Волгоградского государственного технического университета. 2013. Вып. 9 (112). Т. 13. С. 155–159.
9. Шамардина М.В. Профессиональное саморазвитие личности. URL: <http://college.biysk.secna.ru/news/npk/shamardina.doc>. (дата звернення: 01.07.2018).

Новий вид наукових послуг



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовних програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5000 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3000 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 4

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 15,71. Ум.-друк. арк. 16,04.

Підписано до друку 03.07.2018. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.