

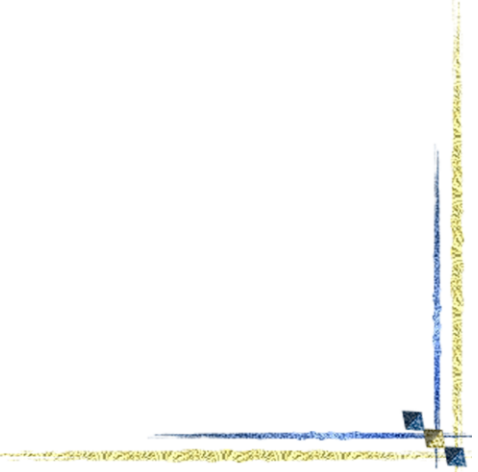
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ

Випуск 39



Харків  
2016



ISSN 2074-8167

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна  
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ

*Збірник наукових праць*

Випуск 39

Заснований 1996 року

Харків  
2016

### **Засновники:**

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 19411-9211 ПР від 08.06.2012 р.

Для науковців, аспірантів, викладачів вищих навчальних закладів, студентів, учителів.

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»  
(Постанова Президії ВАК України № від р.)

**Наукові записки кафедри педагогіки:** зб. наук. праць / гол. ред. В.Г. Пасинок – Харків: 2016 – Вип. 39. – 227 с.

До збірника наукових праць включено статті з проблем сучасної теорії і практики освіти, навчання та виховання. Авторами наукових праць розміщуються результати науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки співробітництва, нових педагогічних технологій соціалізації та самореалізації особистості.

### **Редакційна колегія:**

**Пасинок В.Г.** головний редактор, д-р пед. наук, професор Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна .

**Пономарьова Г. Ф.** - заст. головного редактора канд. пед. наук, професор, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, заслужений працівник народної освіти України, ректор КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Степанець І.О.** - відповідальний редактор, канд. пед. наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Жукова О.А.** - відповідальний редактор - канд. пед. наук., доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

### **Члени редакційної колегії:**

- 1. Бойко А. М.** - д-р пед. наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.
- 2. Борзенко О. І.** - д-р філологічних наук, професор кафедри історії української літератури, філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.
- 3. Вишневський М. І.** - д-р філос. наук, професор закладу освіти «Могильовський державний університет імені А.О. Кулешова», м. Могильов, Республіка Білорусь.
- 4. Микитюк О. М.** - д-р пед. наук, професор, заслужений працівник народної освіти України, зав. кафедри анатомії та фізіології ХНПУ імені Г.С. Сковороди.
- 5. Мясченков С. В.** - д-р пед. наук, професор, Академія педагогічних наук, м. Москва, Росія.
- 6. Расказова О.І.** - д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
- 7. Рибалко Л. С.** - д-р пед. наук, професор, декан природничого факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.
- 8. Роганова М.В.** - д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
- 9. Ушакова Н. І.** - д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри мовної підготовки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 8 від 24 червня 2016 р.)

### **Адреса редакційної колегії:**

61022, Україна, м. Харків, майдан Свободи, 6 Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна Кафедра педагогіки. Тел. (8-057) 707-51-78 к. 612 [periodicals.karazin.ua/pedagogy](http://periodicals.karazin.ua/pedagogy), [kaf\\_ped@i.ua](mailto:kaf_ped@i.ua)

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2016

© КЗ «ХГПА» ХОР, оформлення, 2016

ЗМІСТ

**Андрейко Я.В., Зюзько В.В. Христосенко В.В.**

МЕТОДИ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....7

**Ануфрієва О.Ф.**

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ПРАКТИКАМИ НА ЗАСАДАХ СПІВРОБІТНИЦТВА І ПАРТНЕРСТВА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....12

**Башкір О.І.**

ЗМІСТ РОБОТИ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ХАРКІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ.....17

**Брик Т.О., Лебошина Н.В.**

ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КУРСАНТІВ ВВНЗ.....25

**Васильєва С. О**

СУТНІСТЬ, ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТА УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛІВ.....30

**Васьков Ю. В.**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....38

**Вигранка Т.В.**

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСНОВА СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....46

**Горовенко О. А.**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ ЯК ЗАСОБУ ВИРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИЧНОСТІ ДІЇ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....52

**Гусєва Г.Г.**

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ЛАНДШАФТУ НА РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ УКРАЇНИ.....58

**Денисова Н. В.**

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....63

**Євтифієв А.С.**

ПІДГОТОВКА СУДДІВ ЗІ СПОРТИВНОЇ БОРОТЬБИ: АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ І ПЕРСПЕКТИВА ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ.....68

**Єфремов С. В.**

КОМП'ЮТЕРНЕ НАВЧАННЯ ВАЖЛИВА КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ.....75

**Заря Л. О.**

АКТИВІЗАЦІЯ ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ГРИ НА ФОРТЕПІАНО.....82

**Іваненко Л.О.**

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ.....87

**Кіриченко С. В.**

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....93

**Козіна Ж. Л., Слюсарев В. Ф.**

РОЗРОБКА ТА ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ В СПОРТИВНИХ ІГРАХ.....98

**Коржавих І. М. , Юришева Л. В.**

СУТНІСТЬ ХУДОЖНЬОЇ ТЕХНІКИ ДИРИГУВАННЯ.....106

**Коченгіна М.В.**

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....112

**Крехно Т. І., Мицюра І. О.**

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ МОДЕЛЮВАННЯ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ В КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМАХ ЯК НАУКОВЕ ПІДґРУНТЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....118

**Куценко Т. В.**

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ.....124

**Лешньова Н. О., Павлова Л. В., Сергеева О. А.**

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ПОДОЛАННІ СТРАХУ ГОВОРІННЯ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....129

**Майнаєв Ф.Я.**

ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....136

**Макарова С. В., Ульява Г. М.**

МЕТОДИ ДИСКУСІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВНЗ.....143

**Марченко О. Г.**

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....149

**Мокроменко О.В.**

СТАНОВЛЕННЯ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХІХ СТ.....157

**Ремзі І.В., Сідельнікова В.К., Гапон В.І.**

ЕВРИСТИКА ЯК ВИСОКОРОЗВИНЕНЕ ЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ.....165

**Репко І.П.**

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....171

**Рибалко Л. С.**

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....179

**Сосюра М.О**

ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ЯКІ ОПИЛИСЯ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ, ФАХІВЦЕМ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....184

**Упатова І. П**

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....191

**Чернецька Ю. І.**

ОБ'ЄКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НАРКОЗАЛЕЖНИХ ОСІБ В РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ.....198

**Шульга І.М.**

ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ПРОГРАМ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....206

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ.....	214
НАШІ АВТОРИ.....	216

УДК 811.161.2:614.253

## **МЕТОДИ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

*Андрейко Я.В., Зюзько В.В., Христосенко В.В.*

*Харківська медична академія післядипломної освіти*

У статті описано методiku викладання російської мови як іноземної на різних етапах вивчення мови. Проаналізовано значущість як традиційних методів (репродуктивних, словесних), так і активних. Описано дискусійні методи, метою яких є покращення і закріплення знань, збільшення обсягу нової інформації, вироблення вміння сперечатися, доводити свою думку, точку зору і прислухатися до думки інших.

**Ключові слова:** російська мова як іноземна, традиційні методи навчання, дискусійні методи навчання, словниковий запас.

## **МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Андрейко Я.В., Зюзько В.В., Христосенко В.В.*

В статье описана методика преподавания русского языка как иностранного на разных этапах изучения языка. Проанализирована значимость как традиционных методов (репродуктивных, словесных), так и активных. Описаны дискуссионные методы, целью которых является улучшение и закрепление знаний, увеличение объема новой информации, выработка умения спорить, доказывать свое мнение, точку зрения и прислушиваться к мнению других.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, традиционные методы обучения, дискуссионные методы обучения, словарный запас.

## **METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Andreiko Ya.V., Ziuzko V.V., Khrystosenko V.V.*

The paper describes the methodology of teaching Russian as a foreign language at different stages of language learning. It is analyzed the significance of traditional methods (reproductive, verbal) and active ones. It is described discussion methods, the aim of which is to improve and consolidate knowledge, increase the new information, develop the ability to debate, prove one's opinion, point of view and listen to the opinions of other people.

**Keywords:** Russian as a foreign language, traditional teaching methods, discussion methods of teaching, vocabulary.

The problem of teaching Russian as a foreign language has always been one of topical problems of communicative linguistics and pedagogics. The course of the Russian language in high school (particularly in medical universities) is a professionally oriented course and its basic purpose is to help foreign students to master and learn the language of educational, scientific literature and prepare them for communication in their professional field. As the aim of teaching Russian as a foreign language differs from teaching other subjects, accumulation of knowledge is not so important as mastering of



foreign language practical skills. Theoretical and practical aspects of formation of foreign language communicative competence of professional education are analyzed in the works of V. Baidenko, T. Balakhina, M. Viatiutneva, I. Zymova, D. Izarenkova, L. Klobukova, A. Markova, Y. Passova, V. Safonova, A. Khutorskyi, A. Shchukina and others. Issues related to language training of foreign medical students are considered in the studies of E. Berdnikova, E. Heichenko, E. Ershova, O. Korolova, L. Muhamad, E. Suzdaleva, M. Tsyrenkova and other scientists.

Nowadays the first place among the methods of teaching Russian as a foreign language belongs to the communicative method (the name was suggested by Y. Passov). Its purpose is to develop students' abilities to solve communicative tasks by means of a foreign language, to communicate fluently with native speakers. Thus, the language is learned through natural communication organized by a teacher, who actively participates in it. The student plays the role of the subject of this communication and constantly has to act. Therefore, the main task of the article is the analysis of methods of teaching Russian as a foreign language.

Depending on the source of knowledge it is possible to distinguish such methods as: verbal, visual, practical. Conversations are the realization of a verbal method; images, tables, video films and computer presentations are the realization of a visual method; practical experiments and role-plays are the realization of a practical method etc. Each of these methods has a great potential for developing or improving speech competence of foreign students. At the initial stage in teaching foreign students (course learners) a reproductive method should be used. Reproductive exercises are especially effective in improving practical skills as turning into a skill requires repeated actions according to the model. The usage of active learning methods is the key for achieving positive results in a short term. Active learning methods help the teacher of Russian as a foreign language to simultaneously accomplish three interrelated tasks:

- 1) to subject the studying process to the teachers' impact;
- 2) to ensure active involvement in the educational process of all students: both prepared and unprepared;
- 3) to ensure continuous control of the process of mastering educational material. Dialogic Communication, which is the basis of active methods of teaching, helps to develop communication skills and the ability to solve problems collectively. Methodological system of tasks in Medical University should cover three cycles of training: humanitarian, fundamental and professionally-oriented, which will contribute to the enrichment of individual vocabulary, better assimilation and understanding of scientific terms operated by the specialists of medical industry.

It is better to choose such didactic material that contains coherent texts of different styles (artistic, scientific and official) that are of educational value. Also these texts should meet standards with the norms of the literal language. Tasks and exercises may consist of:

a) tasks for the formation of practical skills, based on control and improvement of speech; usage of linguistic and informational literature;

b) the tasks for formation of professional skills, making statements on professional topics; public speaking; modeling professional speech situations; preparation of professional documentation. Each task may consist of exercises that include: a) phonetic-stylistic tasks – analysis of phonetic designing of texts in different styles, redaction of the sentences; b) lexically-stylistic tasks – a study of the stylistic colouring of language units, finding shades in the meaning of polysemantic words, synonyms, antonyms, homonyms; replacement one unit of another; making texts of scientific and official styles; redaction of the text; c) grammatical-stylistic – study of peculiarities of the usage of certain forms of pronouns; making sentences and texts with different forms of verbs; text analysis of scientific and official styles; redaction of the texts; work with dictionaries.

Foreign medical students should have a large amount of active professional terminology for mastering of oral and written professional language. Translations can help to understand and «feel» a language. When you offer to make such task as translation you should encourage students to analyze the scientific text, to use words most accurately conveyed its contents in Russian. It is better to encourage students to use personal dictionary, where students will write down unknown terms and phrases that they must know by heart. Exercises can be the following: 1) to make a professional dictionary; 2) to answer the questions using medical terms; 3) to translate the text into Russian. These exercises will help foreign students to understand lectures of the main disciplines.

While studying foreign language student's vocabulary can be both active and passive, so during practical training sessions it is necessary to use discussion methods. Their aims are the following:

- 1) to improve and consolidate student's knowledge;
- 2) to increase the amount of new information;
- 3) to develop the ability to debate, prove one's opinion and point of view, ability to listen to the opinions of other people.

Firstly, it is important to teach foreign students to express their thoughts logically and correctly. To achieve this goal you may use a special method called "PRES". The purpose of this method is to help students to clarify their thoughts, express and formulate their opinion in a clear and laconic manner. The Structure of speech consists of:

- 1) POSITION: I believe that ... (express your idea and explain it);
- 2) EXPLANATION: ...because... (give the reason for the appearance of this thought);
- 3) An EXAMPLE ... for example, for instance ... (give the facts that will prove your ideas. This will strengthen your position);
- 4) CONCLUSIONS: so/ that is why, I think ... (summarize your oral speech, make a conclusion about what should be done).

While studying medical terminology you can use a special method called a "Fish bone". The advantages of the following method are as follows:

- 1) An ability to describe the situation, an ability to mobilize and allocate the main idea are formed;
- 2) A skill of public speaking is formed;
- 3) A communicative skill is formed (listening function);
- 4) The habit of analyzing the data is formed.

This method allows to identify gaps in theoretical knowledge. The conditions of this method are the following: the students of a group are proposed to construct the "skeleton of fish" with help of the given cards. The bones of the "fish" will consist of the answers to questions of etiology and methods of treatment. The skeleton (backbone) of the fish will consist of answers to the question: "clinical syndromes" (symptoms) in this disease. The tail of a fish will consist of the answers to the questions: "prevention of the disease". The answers to questions should be laconic and clear. After answering these questions the teacher pays attention to the structure of the fish skeleton and asks one of the students to make conclusions. A teacher corrects all mistakes that were made.

Also, while studying medical terminology you can use one more method that is called "Terminological Domino". If there are lots of students in a group you can unite them in teams that consist of several participants. Make special cards: the left part of the mentioned card can be "concept" and the right part – its definition. The Cards are cut into two halves. The winner is that student (player) who scores the most number of correct possible pairs. While playing this game they memorize both concepts and their correct definition. With the help of this method the teacher uses the following kinds of activities: reading, speaking and listening.

Active using of crosswords during classes also can help to memorize medical terms and develop oral speech. There are several ways you can use crosswords in learning process:

- 1) You give a definition and a student must guess the concept;
- 2) A teacher gives different definitions and concepts are given. Your task is to find a pair;
- 3) Divide students into groups. Each group is given a crossword with the part of the concepts that must be explained.

Another type of work during practical classes is creative tasks. They can contribute to the development of students' practical abilities and skills necessary for producing coherent statements on professional topics: study of basic and additional linguistic literature; preparation of oral and written answers to the questions concerning theoretical professional material; composing of various types of business documents; writing abstracts and presentations.

Therefore, the formation of professional speech of students of higher medical educational institutions is a requirement of the state. Students' success will depend on a good selection of didactic

material. This will facilitate the mastery of professional medical vocabulary and help to express their ideas and thoughts fluently. Activity in public life of the country will depend on foreign students' level of professional speech skills and ability to use them. Language education should be self-sufficient component of professional training of future specialists and to affect social status and social prestige of the acquired profession.

### **Література**

1. Активные методы обучения в медицинском ВУЗе: учебное пособие/ С. Сарсенбаева, Ш. Рамазанова, Н. Баймаханова – Алматы, 2011. – 36с.
2. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
3. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. – СПб.: РАОИОВ, 1995. – 85 с.
4. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.
5. Прудникова Н. Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2007.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М., 2003.

УДК 372.3.007.1

**УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ПРАКТИКАМИ НА ЗАСАДАХ СПІВРОБІТНИЦТВА І  
ПАРТНЕРСТВА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ  
ІНЖЕНЕРІВ**

*Ануфрієва О. Ф.*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

*У статті розглянуто процес управління навчальними практиками на рівні організації педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу, що стимулює їх до професійної самореалізації, набуття досвіду самоменеджменту. Відмічено, що формування професійної самореалізації залежить від правильно підібраних методів управління навчальними практиками. Уточнено поняття «управління навчальними практиками майбутніх інженерів» як стимулювання розвитку професійної самореалізації майбутніх інженерів, формування вміння студентів співпрацювати та взаємодіяти між собою.*

*Ключові слова:* навчальні практики, педагогічне стимулювання, управління, педагогічні умови, професійна самореалізація інженера.

**УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМИ ПРАКТИКАМИ НА ЗАСАДАХ СОТРУДНИЧЕСТВА И  
ПАРТНЕРСТВА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ  
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

*Ануфриева О. Ф.*

*Харьковский национальный педагогический университет*

*имени Г. С.Сковороды*

*В статье рассмотрены процессы управления учебными практиками на уровне организации педагогического взаимодействия между участниками учебного процесса, это стимулирует их к профессиональной самореализации, получению опыта самоменеджмента. Отмечено, что формирование профессиональной самореализации зависит от правильно подобранных методов управления учебными практиками. Уточнено понятие «управление учебными практиками будущих инженеров» как стимулирование развития профессиональной самореализации будущих инженеров, формирование у студентов умений сотрудничать и взаимодействовать между собой.*

*Ключевые слова:* учебная практика, педагогическое стимулирование, управление, педагогические условия, профессиональная самореализация инженера.

**MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PRACTICE IN AMBUSHESM COOPERATION  
AND PARTNERSHIP AS A CONDITION OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF  
FUTURE ENGINEERS**

*Anufrieva O.F.*

*Kharkiv National Pedagogical University named after S.Skovorody*

*The article examines the processes of management teaching practices at the level of organization of pedagogical interaction between the participants of the educational process, it encourages them to professional self-realization, getting the experience of self-management. It is noted that the formation of professional self-realization depends on well-chosen educational practice*

*management techniques. The notion of "management training practices of future engineers" as stimulating the development of professional self-realization of the future engineers, the formation of the students' abilities to collaborate and interact with each other.*

**Keywords:** *educational practice, teacher incentives, management, pedagogical conditions, professional self-realization of the engineer.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Професійна самореалізація фахівця технічної галузі є важливим чинником його конкурентноздатності на ринку праці. Від своєчасного і мобільного розкриття власного потенціалу залежить їх професійна придатність до розв'язання виробничих завдань. Сучасне виробництво та сфера збуту вимагають підвищення професійних якостей з метою просування власного виробництва на більш високі рівні, конструювання нових технологій, проектування нових виробів та впровадження сучасних технологічних процесів. Сучасний інженер має бути підготовлений до партнерства та співробітництва, керування різними ланками виробничо-споживчої сфери діяльності, співпрацювати з іноземними фахівцями.

У зв'язку з цим необхідно вдосконалювати навчальні практики майбутніх інженерів, застосовувати інформаційно-комунікативні технології, здійснювати диференційований підхід у розв'язанні практичних завдань.

**Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано вирішення проблеми.** Загалом питання управління навчальною діяльністю, організації педагогічного процесу, побудови міжособистісних взаємин між суб'єктами освітнього процесу висвітлюються в працях психологів Л. Виготського, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, А. Петровського, С. Рубінштейна, відомих педагогів Ю. Бабанського, В. Давидова, В. Сластьоніна. Щодо організації педагогічного процесу, практики студентів у вищих технічних навчальних закладах йдеться в працях О. Коломійця, Ю. Кучеренко, Н. Скрипник, Н. Руденко, С. Рідкозубової та інших. Над проблемою стимулювання навчально-пізнавальної діяльності працювали Л. Аристова, Д. Ельконін, В. Давидов, М. Данилов, М. Осипова та інші. Однак, у дослідженнях недостатньо розкрито проблему професійної самореалізації майбутніх інженерів у процесі навчальних практик [1-3].

**Цілі статті** – розкрити суть управління навчальними практиками на засадах співробітництва й партнерських відносин як умови ефективної професійної самореалізації майбутніх інженерів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Управління навчальними практиками на засадах співробітництва й партнерських відносин розуміємо як таку організацію педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу, що стимулює їх до професійної самореалізації, набуття досвіду

самоменеджменту. Спільна праця викладача і студента допомагає сформувати культуру професійної самореалізації. Використовуючи в дослідженні поняття «культура професійної самореалізації студентів», наведемо його визначення як цілеспрямоване спостереження і вивчення досвіду професійної самореалізації успішних працівників технічної сфери, педагогів-інженерів з одночасним пошуком й оцінкою власних потенцій, нерозкритих в професійній діяльності, а також реалізація знайдених, але ще нерозкритих корисних професійних можливостей, їх корекція й аналіз. Результатом сформованої культури професійної самореалізації майбутніх інженерів є готовність виявляти і розвивати особистісно-професійний потенціал на творчому рівні у транспортній галузі, дотримуватися ділового етикету, будувати міжособистісні стосунки.

У дослідженні нами виявлена суперечність між прагненнями майбутніх інженерів самостійно приймати рішення у виробничих ситуаціях і недостатнім рівнем професійної самореалізації та її науково-методичним забезпеченням у вищих технічних навчальних закладах. Доречними є висновки з дослідження А. Крохмаль, яка проблему формування самостійності майбутніх інженерів розглядає в зв'язку з практикою. На думку автора, «найбільш ефективним при цьому є опертя на особистісно-професійний досвід студентів, який вони набувають під час виробничих практик, у процесі професійної діяльності і виконання науково-дослідних проектів. Участь у практичній діяльності найбільш повно дозволяє усвідомити студенту брак у себе знань, умінь, якостей, необхідних для успішної професійної самореалізації, і спонукає майбутнього фахівця до активного самовдосконалення» [1, с.8].

Нами був проведений тест П. Лоена «Керівник або виконавець» серед студентів перших та других курсів (60 осіб) вищого технічного навчального закладу. Отримані результати виявили проблему недостатнього розуміння студентами функціональних обов'язків, що може негативно впливати на формування їхньої самостійності, яка є невід'ємною рисою практиканта та зниження продуктивності в майбутньому. Як свідчить аналіз результатів опитування, до «керівників» віднесено таких студентів, які розуміють права та обов'язки працівника технічної галузі, структуру організації інженерної роботи, необхідність планування та контролю підлеглих для досягнення поставленої виробничої мети (35%). До «виконавців» віднесено таких студентів, які не виявляють якостей лідера, пасивні, не бажають брати на себе будь-яку відповідальність (50%). Це студенти, для яких професійна самореалізація не є життєвою метою. Інші 15% студентів, яких ми назвали індивідуалістами, вони занадто впевнені в самостійних рішеннях, однак, в організаційних питаннях це заважає виробленню колективної думки, прийняттю спільних рішень.

Уточнені нами управлінські компетенції майбутніх інженерів, які формуються під час навчальних практик, наведено в таблиці.

**Управлінські компетенції майбутніх інженерів**

<i>Загальнонаукові компетенції</i>
Уявляють виробничі потреби, професійні функції, типові складові структури професійної діяльності, співставляють власні потенційні можливості зі специфікою професії
<i>Професійні компетенції</i>
Володіють знаннями специфіки виробничої галузі, про матеріали інженерно-економічних вишукувань, топографічні плани і проектні розробки, а також уміннями тестувати та аналізувати роботу системи, реалізувати власний потенціал в умовах проектної організації, співробітництва, партнерських домовленостей
<i>Соціально-особистісні компетенції</i>
Розуміння суспільно значущої мети професійної компетентності; схильність до виявлення толерантності, креативності, комунікабельності, самостійності
<i>Інструментальні компетенції</i>
Володіння професійними методами роботи різного напрямку складності, прийомами управління інформацією, техніками самоменеджменту

В основі науково-методичного забезпечення лежить педагогічне стимулювання. Стимулювальним механізмом студентів до професійної самореалізації є постановка мети. Мета має пов'язуватися з психологічним дійсним станом студента та орієнтувати його на вирішення найближчих актуальних завдань навчально-пізнавальної діяльності. Вона реалістична, сформульована в чітких, конкретних критеріях її досягнення, підкріплена уявленнями про власне «Я», представленими в образі професійного «Я». Між найближчою і далекою метою має існувати відповідність. Ступінь досягнення мети залежить від того, настільки вона усвідомлена й прийнята студентом як така, до якої прагне його власне «Я», а не до якого це «Я» змушене прагнути з точки зору зовнішніх мотивів. Постановка професійної мети повинна супроводжуватися усвідомленням способів її досягнення та наявних внутрішніх можливостей студента. На всіх етапах досягнення професійної мети студенту необхідно мати зворотний зв'язок про відповідність виконання дій поставленим завданням. Складання майбутніми інженерами професійного плану саморозвитку позитивно впливає на якість їх професійної самореалізації.

На якість професійної самореалізації студентів також впливає використання нестандартних форм проведення занять. Якщо організувати на заняттях ігри, «наради з екстремальних питань», дискусії, круглі столи, то студенти будуть активними, висуватимуть цікаві рішення поставлених проблем, не боятимуться відповідати за допущені помилки. Такі форми вимагають знайомства майбутніх інженерів з ідеєю, проблемою, зіставлення нового зі своїм досвідом, переробки інформації, порівняння власного досвіду з досвідом інших людей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, вибору оптимальних способів досягнення мети.



Нам імпонує наведена І. Таможською низка прикладів ситуацій взаємодії, які наближували майбутніх фахівців технічного профілю до реальних умов професійної діяльності, а саме: презентаційні («Інтер'ю», «Аукціон», «Влаштування на роботу»), що спонукали студентів до розвитку ціннісного ставлення до професії, людей, прийняття обґрунтованих, виправданих рішень, заснованих на вільному етичному виборі та виявленні сенсу власних дій; інтелектуально-прогностичні («Ділові переговори», «Обери проект»), що сприяли логічному прогностичному мисленню майбутніх інженерів; перцептивно-емпатійні («Намалюй портрет уявного співрозмовника», «Як заспокоїти роздратованого замовника автомобільного сервісу»), які формували сприйняття іншої людини, ставлення до її потреб і труднощів, що пов'язані з самореалізацією в професійній діяльності; мовленнєві («Однохвилинний виступ», «Ритор», «Ділове листування»), котрі допомагали засвоїти основи ділової мови; креативні («Криголам», «Сам собі режисер»), спрямовані на творчу самореалізацію студентів тощо [2].

**Висновки.** Таким чином, суть управління навчальними практиками на засадах співробітництва й партнерських відносин як умов ефективної професійної самореалізації майбутніх інженерів полягає в тому, що одночасно заохочується ініціатива і самостійність студентів, цілеспрямовано організовується педагогічна взаємодія між суб'єктами освітнього процесу, стимулюється професійне самовизначення й правильний вибір професійної діяльності. У подальшому дослідженні бажано розробити педагогічні умови професійної самореалізації майбутніх інженерів.

#### **Список використаних джерел**

1. Крохмаль А. М. Формування потреби у професійному самовдосконаленні студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Крохмаль. – Харків, 2012. – 20 с.
2. Таможська І. В. Формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Таможська. – Харків, 2014. – 20 с.
3. Улитина Т. И. Компоненты и принципы реализации системы педагогического стимулирования технического творчества студентов профессиональных организаций / Т. И. Улитина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. LVIII междунар. науч.-практ. конф. – № 11(56). – Новосибирск : СибАК, 2015. – Режим доступа : <http://sibac.info/conf/pedagog/lviii/43347>

УДК 378.14(09) (477.54)''19''

**О.І. Башкір**

**к.пед.н., доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і ПВШ**

**Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди**

**ЗМІСТ РОБОТИ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ХАРКІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ**

**(30-ті роки ХХ сторіччя)**

Кафедра педагогіки в 30-ті роки ХХ сторіччя перебувала на етапі свого становлення як провідної в новоутвореному вищому навчальному закладі – педагогічному. У статті розглядається зміст роботи кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного інституту в зазначений період, який становлять організаційний, політико-просвітницький, навчально-методичний і науковий напрями.

**Ключові слова:** педагогіка, кафедра педагогіки, напрям роботи, Харківський державний педагогічний інститут.

В умовах реформування вищої педагогічної освіти України кафедра педагогіки охоплює спектр напрямів своєї діяльності (навчальний, методичний, науковий, організаційний, виховний, політико-просвітницький тощо), що обумовлює пошук шляхів оптимізації її роботи. Кафедра, як базовий структурний підрозділ навчального закладу, вирішує практично всі стрижневі питання розвитку ВНЗ, а кафедра педагогіки в педагогічному навчальному закладі визначає ще й освітню спрямованість його студентів. Саме тому джерелом збагачення теорії й практики діяльності кафедри педагогіки є осмислення й усвідомлення історичного досвіду, виявлення прогресивних напрямів роботи членів колективу кафедри на різних етапах її розвитку.

Вивчення ступеня наукової розробки означуваної проблеми засвідчило, що питання становлення й розвитку вищої педагогічної освіти Слобожанщини в конкретно-історичний період знайшли відображення в наукових розвідках відомих дослідників сучасності (В. Астахова, К. Астахова, Л. Зеленська, С. Золотухіна, С. Лупаренко, Н. Карнаух, С. Куліш, В. Лозова, Л. Нечепоренко, С. Посохов, І. Прокопенко, І. Сіра та інші). Однак, на науковому терені практично відсутні роботи, які б в узагальненому вигляді подавали цілісну картину змісту роботи кафедри педагогіки у ВНЗ Слобожанщини, окреслювали її склад, особливості напрямів діяльності на кожному історичному етапі.

*Метою статті* є характеристика змісту роботи кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного інституту впродовж 30-х років ХХ сторіччя.

Відомо, що на початку 30-х років минулого сторіччя педагогічна освіта зазнала значних реформ. Так, на підставі положення про «Реорганізацію мережі педагогічних навчальних установ» від 21 лютого 1930 року Харківський інститут народної освіти було реорганізовано на два навчальні заклади: інститут індустріально-педагогічний (на базі факультету професійної

освіти) й інститут соціального виховання (на базі факультету соціального виховання). В інституті соціального виховання функціонували такі факультети: *шкільний* із відділами: суспільствознавчим, техноматематичним та агробіологічним; *позашкільний* і *педолого-педагогічний* з відділами: СПОН (соціально-правова охорона неповнолітніх), дефектологічним, шкільним і педагогічно-інструкторським [2; 11].

15 червня 1931 р. Харківський інститут соціального виховання реорганізовано в Харківський інститут народної освіти з такими факультетами: організаційно-інспекторським (готував організаторів-методистів у справі соціального виховання дітей для органів народної освіти); педолого-педагогічним (готував викладачів-методистів з педології й педагогіки для педтехнікумів і педологів Дослідно-педагогічних кабінетів); комдитруху (готував методистів-організаторів КДР). Уже 13 жовтня 1932 р. ХІНО перейменовано на Всеукраїнський інститут народної освіти ім. М.О. Скрипника, а 1 вересня 1933 р. його трансформовано в Харківський педагогічний інститут з чотирирічним терміном навчання й відділеннями: історичним, дошкільним, філологічним (з українською та російською мовою викладання) [3, с. 14].

Згідно наказу № 17 від 23 вересня 1931 року з 1 жовтня в ХІНО встановлено такі кафедри: кафедра марксизму-ленінізму, кафедра нацпитання, історії, політекономії, мови й літератури, педагогіки, організації освіти, педології, анатомії-фізіології, кафедра КДР, математики, фізики й виробничого навчання, хімії, біологічних дисциплін, сільського господарства. Зокрема на кафедрі педагогіки читалися «марксістська» педагогіка й художнє виховання. Завідував кафедрою Т.П. Гарбуз. У додатку до наказу № 17 затверджено склад викладачів кафедри педагогіки: Гарбуз, Григор'єв, Палунський – професори педагогіки; Литвинов, Триліська, Феоктистів – доценти педагогіки.

У ході аналізу архівних матеріалів встановлено різносторонність змісту роботи інституту в цілому, кафедри педагогіки зокрема. Так, *організаційний напрям* у 30-х роках ХХ сторіччя бажав, м'яко кажучи, бути кращим. Про це свідчить часта зміна як ректорів ВНЗ, так і, відповідно, завідувачів кафедр, в тому числі й педагогіки. З більшовицькою рішучістю викривалися націоналістично буржуазні та класово-ворожі теорії й практики в галузі педагогіки й політехнічної школи. Унаслідок хвилі репресій 30-х рр. у педагогічному інституті були арештовані і засуджені кілька викладачів і співробітників. На підставі наказу №91 від 23 жовтня 1933 р. керівника кафедри педагогіки проф. Гарбуза Т.П., «що систематично своїми класово-ворожими й шкідливими «теоріями» намагався зірвати здійснення політехнізації школи, від роботи в інституті звільнено». [7]. Згідно вже наказу №77 від 19 серпня 1934 року на посаду керівника кафедри педагогіки було призначено професора Синєпола І.І. на зміну в.о. завідувача кафедри С.А. Литвинова [1]. Крім того, згідно наказу №132 від 10 грудня 1934 року Синєпола І.І. призначено завідуючим навчальної частини ХДП.

Заступник директора з навчальної роботи, завідувач кафедри педагогіки І.І. Синепол був заарештований як «активний учасник української націоналістичної терористичної організації проти радянської влади за відокремлення України від Радянського союзу; організатор терористичних актів проти представників партії і влади, зокрема керівника компартії України в 30-ті роки ХХ сторіччя Косіора С.В.». 26 жовтня 1937 року І.І. Синеполу було оголошено найвищу міру покарання – розстріл з конфіскацією майна [4]. Директора ВНЗ Смирнову Л.Д. було звинувачено у їх заступництві, виключено з партії та звільнено з інституту.

Із листопада 1937 р. на посаді директора інституту була затверджена Є.В. Шачньова, яка виявила неабиякі педагогічні й організаторські здібності. Своїм ентузіазмом, наполегливістю, завзятістю вона надихала викладачів і студентів інституту на плідну наукову роботу. З цього ж року по 1939 рік виконував обов'язки завідувача кафедри педагогіки С.А. Литвинов.

У ході аналізу архівних матеріалів ХНПУ імені Г.С. Сковороди та ЦДАВО України було з'ясовано структурні зміни, які вплинули на подальше становлення й розвиток кафедри педагогіки. Згідно наказу №181/а від 10 грудня 1936р. в інституті було розформовано кафедру педології [5]. Це, відповідно, потягло за собою зміну навчальних планів. Зокрема в ХДПІ було розроблено проект навчального плану для педфаку і подано на затвердження до НКО. Разом із тим поставлено перед НКО питання про профіль спеціальностей, що його готував педагогічний факультет. Зокрема, кафедру педології й кабінет при ній ліквідовано, а обладнання передано кабінету педагогіки й психології [5].

Аналізуючи адміністративну роботу помічника директора Синепола І.І., необхідно відзначити його відповідальність за роботу кафедр ВНЗ. Стосовно неорганізованого стану їх роботи було запропоновано «керівникам кафедр забезпечити систематичну роботу й засідання кафедр не менше двох разів на місяць, своєчасно подавати протоколи й відомості про дні засідань в учбову частину не пізніше як на третій день після засідання» [3, арк.174].

Єдиною методологією для розробки проблем педагогіки з *політико-просвітницькою* метою в 30-х роках ХХ сторіччя було визнано марксистсько-ленінське вчення, зокрема, положення про класовий характер виховання, про зв'язок школи з політикою, про що свідчать публікації членів кафедри педагогіки: «Поглибити військово-оборонну роботу в школі» (І.І. Синепол, 1932), «Методика проектів у політехнічній школі» (Т.П. Гарбуз, 1931р.), «Огляд літератури з політехнізації навчання за 15 років» (1930-1931) (Т.П. Гарбуз, 1932р.), «Нові навчальні плани педосвіти» (А. Феоктістов, 1930), «За антирелігійне виховання дітей. Педагогічна бібліотека для батьків» (С. Литвинов, 1931), «Рационалізаторство й винахідництво в педагогічній техніці» (В. Помагайбо, 1933) тощо. Серед позитивних зрушень у них виокремлюються політехнізація школи, зв'язок теоретичного й практичного вивчення основних

галузей виробництва, колективний характер навчально-виховної роботи, врахування інтересів дітей тощо.

Вивчення архівних джерел [6; 9; 10; 12; 13] дозволяє констатувати, що в досліджуваний період кафедрою педагогіки ХДПІ, з-поміж іншого, розпочато активну *навчально-методичну* діяльність, якою займалися як викладачі, так і завідувачі кафедри на чолі з адміністрацією інституту.

Згідно доповіді керівника кафедри педагогіки Гарбуза Т.П. на засіданні ради ХІНО від 27 січня 1932р, кафедра об'єднувала багато дисциплін, оскільки до неї приєднано колишню кафедру дидактики. В основу роботи кафедри було покладено постанови ЦК ВКП/б/У про середню й початкову школу. Т.П. Гарбуз відзначив: «З засудженням комплексної системи, що веде до відмирання школи, весь час приходилося переглядати програми, плани та методи самої роботи. Конференції застосовувались з метою поглиблення матеріалу. Для семінарської роботи з педагогіки нема літератури, через що доводилось користуватися брошурами й відповідями авторитетних осіб і керівників по лінії освіти. За браком літератури були прориви, які перешкоджали роботі. Твердий розклад лекцій і семінарських годин доводилось змінювати. Вечірні консультації не проводились, бо адміністративно примусити викладачів неможливо» [13].

Також Т.П. Гарбуз наголосив у своїй промові на недоліках роботи кафедри: невдалий склад кафедри, непідкореність співробітників своїй кафедрі, неявка членів кафедри на засідання, зриви лекцій, брак літератури, недостатнє керівництво методичною роботою та роботою з заочниками.

На раді Всеукраїнського інституту народної освіти імені М.О. Скрипника від 25 грудня 1932 року у своїй доповіді Т.П. Гарбуз звітував: «Кафедрою було складено календарний план, за яким точно розподілено роботу кожного її члена. Засідання відбувалися один раз на місяць. Календарний план виконано, заслухано доповідь викладачів про перебіг виправлення «на ходу» потрібних помилок. Робочі плани складено, затверджено кафедрою і здано до навчальної частини» [12, с. 145].

У квітні 1932 року було організовано кабінет педагогіки, але станом на кінець року вакантні посади в кабінеті хоч і були, але його роботу не розгорнуто. На кафедрі обговорено план заочної справи, який затверджено, і кафедрою окреслено нові погляди щодо його розв'язання [12, с. 146].

Особливої уваги заслуговує організація виготовлення викладачами кафедри педагогіки під керівництвом І.І. Синєпола методичних матеріалів для навчального устаткування педагогічного кабінету: «Методи навчання: усний систематичний виклад, художня розповідь та розмова на уроці» (Гладков); «Методи роботи над підручником та книжкою» (Шебітченко);

«Наочність на уроках, лабораторні роботи та навчальні екскурсії» (Хіміч); «Самостійні письмові роботи учнів» (Крилов); «Облік успішності учнів» (зав. шкільним відділом міськВНО Таран); «Урок як основна форма навчальної роботи школи» (Гладков); «Свідома дисципліна учнів» (Синепол); «Комуністичний дитячий рух та шкільні учнівські організації» (Лесник); «Позашкільна робота з учнями» (Таран); «Учитель радянської школи» (Кротов); «Головні види виховної роботи в школі» (Фертман); «Фізичне виховання», «Художнє виховання» (Степанов); «Військово-політичне виховання», «Статеве виховання» (Багрій); «Громадська робота учнів», «Соцзмагання» (Кривуліна); «Право на освіту в СНР» (Дзевєрін); «Вимоги шкільної гігієни до навчального обладнання класу» (Мац); «Методична робота в робітній кімнаті» (Нестойко).

У зазначений період в інституті відчувався значний брак навчально-методичної літератури. У звіті ХДПІ за 1938-1939 н.р. відзначається, що бібліотека мала велику потребу в українській, російській та західно-європейській літературі. Згідно цього були придбані твори Песталоцці, Ушинського та ін., а також різноманітні журнали й книги дореволюційного періоду [9, с. 3].

З часу приходу на керівні посади ХДПІ Л.Д. Смірної та І.І. Синєпола в інституті значної уваги приділяли перевірці навчальних планів і програм із соціально-економічних дисциплін і педагогіки, які піддавалися об'єктивній критиці. Особлива увага приділялася в зазначений період методичній літературі. 28 вересня 1937 року на засіданні професорсько-викладацького колективу ВНЗ було відзначено: «... Основна задача кафедри, як навчальної творчої одиниці, полягає в тому, щоб не лише підвищувати кваліфікацію своїх членів, а й подавати високоякісний матеріал ... для засвоєння студентами» [6].

Згідно цього працівниками інституту проводилася робота стосовно видавництва підручників і методичних матеріалів. У 1936 році до машбюро інституту надходило до друку багато матеріалів, написаних надзвичайно неохайно, що вимагало від завідувача навчальної частини Синєпола І.І. низки розпоряджень і, відповідно, контролю за їх друком.

На засіданні ради педагогічного інституту від 25 березня 1939 року Тарнопольський звітує про роботу навчальної частини стосовно друку підручників [10]. Зокрема, кафедра педагогіки запроєктувала розділ підручника, над яким працює бригада Наркомату просвіти України. Кафедра в обличчі її керівника С.А. Литвинова повинна була дати розділ «Загальні основи педагогіки», який було запроєктовано в два друкованих аркуша. Розділ було виконано, відредаговано кафедрою і здано наркомпросівській бригаді. Вийшов він замість двох друкованих аркушів – в об'ємі 4-х друкованих аркушів.

На цій же раді було піднято питання – «про редколегію наукових видань інституту». Установлено, що в 1939 році інститутом було започатковано і отримано дозвіл на видання першого тому «Наукових записок», до редколегії якої входили Литвинов (редактор),

Тарнопольський (секретар), Феоктистов, Шаховський та інші. Четвертий том було присвятити педагогіці, психології та дошкільній педагогіці.

На цьому етапі педагогічний інститут перейшов на тематичне видавництво по факультетах: факультет літератури, факультет історії, факультет географії і педагогічний факультет. Тут малося на увазі дошкільний факультет і такі предмети, як педагогіка, психологія, методика, історія педагогіки. У зв'язку з цим виникла вимога для кожного факультету організувати свою редколегію з відповідними фахівцями кожної зі сфер науки. Так, до редколегії 4-го тому наукових записок педагогічного факультету ввійшли: в.о. зав. кафедри Литвинов, кафедра психології – Запорожець, кафедра педагогіки – Абрамсон. Очолював редколегію С.А. Литвинов.

Великого значення в означуваній період у рамках *наукової роботи* кафедри набуває написання і керівництво рефератів – «найпершої ланки підготовки студента до наукового пошуку» [6].

Після засідання була підтримана пропозиція стосовно конкретизації допомоги молодим науковим працівникам, а також стосовно зобов'язання кафедри найближчим часом підвести підсумки роботи студентів відповідно рефератів за минулий рік, подати план на плинний рік і забезпечити систематичну консультацію, зайнятися питанням «зрощування» студентів-кадрів майбутньої аспірантури, для чого поставити на належний рівень роботу наукового товариства і наукових кружків студентства.

З метою підвищення наукової кваліфікації молодих викладачів ХДПІ було здійснено ряд заходів: обговорення найскладніших тем курсів, взаємовідвідування лекцій і обговорення їх результатів, розробка кожним членом кафедри наукової теми, її захист, складання протягом 1939 і 1940 років кандидатського іспиту зі своєї спеціальності [9, с. 8].

Особливої уваги заслуговує наукова сесія педагогіки й психології. Так, на засіданні секції педагогіки й психології сесії педінституту від 18 грудня 1938 року проф. Шульман, висловлюючи свої враження від доповідачів, відзначив: «... є невелика кількість інститутів, які розгортають наукову роботу, і той момент, що тут, у Харківському інституті, ми прослухали доповіді, які свідчать, що наукова робота тут розгорнута, – вважаю, що це надзвичайно відрядний факт, який необхідно підтримувати. Було б добре, коли представники інших інститутів цей досвід перенесли у свої навчальні заклади» [8].

Попри тернистий шлях 30-х років ХХ сторіччя зміст роботи кафедри педагогіки ХДПІ був насиченим і плідним як у політико-просвітницькому, так і в організаційному, навчально-методичному й науковому напрямках.

Пріоритетним для Уряду радянської України на початку 30-х років, звичайно, був організаційний напрям, що не могло не позначитися на кафедрі педагогіки: викривалися

націоналістично буржуазні та класово-ворожі теорії й практики в галузі педагогіки; відбувалися структурні зміни у зв'язку зі злиттям кафедри педагогіки з кафедрою дидактики і розформуванням кафедри педології; формувалося відповідальне ставлення і завідувачів кафедри, і його членів стосовно засідань кафедри; організовано педагогічний кабінет, редакційну колегію наукових видань із педагогіки, психолого-педагогічні сесії.

З-поміж інших напрямів роботи кафедри вирізняється навчально-методичний. З метою поглиблення знань студентів з педагогіки кафедрою проводилися конференції, розроблялися план і зміст лекційного матеріалу. У зв'язку з браком навчально-методичної літератури, у ВНЗ було розроблено методичні матеріали для навчального устаткування педагогічного кабінету, підручник «Загальні основи педагогіки», навчальні плани, покладено початок поповненню бібліотеки інституту педагогічною літературою.

За політико-просвітницьким напрямом роботи кафедри педагогіки в зазначений період виокремлено політехнізацію школи, зв'язок теоретичного й практичного вивчення основних галузей виробництва, колективний характер навчально-виховної роботи. У цей час здійснюється написання статей, доповідей із метою популяризації положення про класовий характер виховання, про зв'язок школи з політикою.

У 1938 році спостерігається зміна пріоритету політико-просвітницького напрямку роботи кафедри педагогіки на науковий, що розгорнуто було попереднім керівництвом. Дійсно, в інституті проводилася активна наукова діяльність як серед викладачів, так і серед студентства. Майбутні освітяни мали можливість писати наукові реферати, відвідувати засідання кафедри, брати участь у роботі конференцій, наукового товариства і наукових кружків. Викладачі, у свою чергу, не лише керували науковою роботою студентів, а й розробляли власні наукові теми, захищали їх, брали участь у наукових сесіях, друкувалися у «Наукових записках», склали кандидатські іспити зі своєї спеціальності.

Таким чином, аналіз архівних матеріалів зазначеного періоду дає змогу констатувати різноплановість роботи кафедри педагогіки. Перспективним для подальших розвідок є уточнення змісту роботи кафедри педагогіки ХДПІ на різних етапах її розвитку з метою переосмислення місця педагогіки в системі підготовки майбутніх учителів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Башкір О.І. Педагогічні погляди Т.П. Гарбуза // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. – Харків : «Смуґаста типографія», 2016. – Вип. 52.

2. Башкір О.І. Становлення кафедри педагогіки на Харківщині в 20-ті роки ХХ сторіччя / О.І. Башкір // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка



І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. – Харків : «Смугаста типографія», 2015. – Вип. 50. – С. 157-168.

3. Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи: минуле і сучасність / [Л.Д. Зеленська, О.І. Башкір, С.О. Васильєва та ін. ; за заг. ред. С.Т. Золотухіної]. – Х. : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. – 156с. – С.14

4. Архів СБУ Харківської області, спр. 45326, С. 3-5.

5. Архів ХНПУ імені Г.С. Сковороди, Спр. 4293, Оп.1, Од. зб. 3 «Накази по інституту», 1934 р., Арк.270.

6. Архів ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, Спр. Р-4293, Оп.1, Од. зб. 43 «Накази по інституту», 1934 р., Арк 6.

7. Архів ХНПУ імені Г.С. Сковороди, Спр. Р-4993, Оп.1, Од. зб. 107 «Накази по інституту», 1933 р., Арк.119.

8. ХОДА, Оп. 1. Спр. 40, Арк. 52

9. ХОДА, Оп 1, Спр. 51-а.

10. ХОДА, Оп 1. Спр.58, Арк.36

11. ЦДАВО України, Ф. 166, Оп. 8, Спр. 395, Арк. 20

12. ЦДАВО України, Ф. 166, Оп. 10, Спр. 1536.

13. ЦДАВО України, Ф. 166, Оп. 10, Спр. 1936, Арк. 122.

## **СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ ХАРЬКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА (30-е годы XX века)**

Башкір Ольга Ивановна

Кафедра педагогіки в 30-е годы XX века состояла на этапе своего становления как ведущая новосозданного высшего учебного заведения – педагогического. В статье рассматривается содержание работы кафедры педагогіки Харьковского государственного педагогического института в обозначенный период, которое включает организационное, политико-просветительское, учебно-методическое и научное направления.

**Ключевые слова:** педагогіка, кафедра педагогіки, направление работы, Харьковский государственный педагогический институт.

## **THE CONTENT OF THE PEDAGOGICS DEPARTMENT WORK OF KHARKIV STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE (the 1930s, the 20th century)**

Bashkir Olga Ivanovna

The pedagogics department in the 1930s of the 20th century was at the stage of its formation as a chief one in a newly formed higher educational pedagogical establishment. In the article the content of the pedagogics department work of Kharkiv State Pedagogical Institute in the period mentioned above is considered. It comprises organizational, political and enlightening, educational and methodological, scientific areas.

**Key words:** pedagogics, the pedagogics department, the area of work, Kharkiv State Pedagogical Institute.

УДК 811:004

**ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У  
КУРСАНТІВ ВВНЗ**

*Брик Т.О., Лебошина Н.В.*

*Харківський університет Повітряних Сил ім.І. Кожедуба*

**ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У  
КУРСАНТІВ ВВНЗ**

*Брик Т.О., Лебошина Н.В.*

У статті аналізуються фактори, які формують позитивну мотивацію курсантів військових ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови. Обґрунтовується мотиваційна ефективність прийомів проблемного навчання як стимулу мисленнєвої активності майбутніх офіцерів. Розглядається потенціал комунікативних ігор, які забезпечують поєднання мотивації з можливістю мовної практики.

**Ключові слова:** мотиваційні фактори, формування позитивної мотивації, пізнавальний інтерес.

**ФОРМИРОВАНИЕ СТОЙКОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА КУРСАНТАМИ ВВУЗ**

*Брык Т.А., Лебошина Н.В.*

В статье анализируются факторы, которые формируют позитивную мотивацию курсантов ВВУЗ в процессе изучения иностранного языка. Обосновывается мотивационная эффективность приемов проблемного обучения как стимула мыслительной активности будущих офицеров. Рассматривается потенциал коммуникативных игр, которые обеспечивают соединение мотивации с возможностью языковой практики.

**Ключевые слова:** мотивационные факторы, формирование позитивной мотивации, познавательный интерес.

**FORMING CONTINUAL MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE  
BY THE CADETS OF HIGHER MILITARY ESTABLISHMENTS**

*Bryk T.O., Leboshina N.V.*

The authors consider the factors forming the cadets' positive motivation in higher military establishments in the process of foreign language teaching. Motivation efficiency of the problem teaching methods to stimulate the prospective officers' intellectual activity is grounded. The potential of communicative games which provide the combination of motivation and speaking practice is described

**Key words:** motivation factors, formation of a positive motivation, cognitive interest.

Викладачі, які працюють у вищих військових навчальних закладах, стикаються з відсутністю у багатьох курсантів, котрі приходять після школи, інтересу до вивчення іноземної мови. Викладачеві важко перебороти такий стереотип ставлення до іноземної мови, що склався роками, як до предмету другорядного. В найкращому випадку він розглядається такими

першокурсниками як допоміжна дисципліна, що допомагає майбутньому офіцеру краще оволодіти своєю професією.

Автори статті ставлять за мету розглянути фактори, які сприяють підвищенню мотивації при вивченні іноземної мови у військовому ВНЗ і є дуже важливими для формування у курсантів глибокого та стійкого інтересу до вивчення мови.

Вивчення іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі – у військовому ВНЗ має розвивати у курсанта вміння вільно користуватися іноземною літературою у своїй галузі знань, а також спілкуватися іноземною мовою у певних ситуаціях (головних чином професійно спрямованих) [1].

Звичайно, на курсантську аудиторію впливає той фактор, що зараз існують широкі можливості участі у міжнародних військових програмах, навчання за кордоном, де однією з головних умов є гарне володіння іноземною мовою. Враховуючи існуючий попит на військових спеціалістів, які добре володіють іноземною мовою, практичний курс навчання у військових ВНЗ має за мету підготовку випускників до використання іноземної мови у професійній діяльності. Фахівці відзначають необхідність вивчення професійних комунікативних потреб майбутніх офіцерів у сфері використання іноземної мови та їх урахування при конкретизації цілей та змісту навчання.

Професійна орієнтація при навчанні іноземної мови покликана створити необхідну мотивацію у курсантів, але потрібні також досить переконливі та наочні підтвердження необхідності вивчення іноземної мови. Ми запросили до курсантів випускника нашого військового ВНЗ, який був у миротворчих місіях та робить успішну кар'єру завдяки досконалому володінню іноземною мовою. Випускник описав конкретні сфери застосування іноземної мови в роботі професіонала: робота з документацією, технічними інструкціями щодо використання військового спорядження та техніки, участь у брифінгах, ділове листування, безпосередньо іншомовне професійне спілкування. Неможливо упоратися з цією роботою, якщо не оволодіти як слід іноземною мовою в університеті.

Але практика показує, що такий підхід не завжди може створити необхідну мотивацію у всіх курсантів, оскільки не всі випускники стануть учасниками миротворчих місій, братимуть участь у військових навчаннях з закордонними колегами за кордоном. Необхідно використовувати також інші, більш переконливі аргументи, виховуючи та розвиваючи у курсантів зацікавленість у самому процесі вивчення мови, розуміння її значущості – не тільки заради майбутньої професійної діяльності, але й заради особистісного розвитку.

Крім того, що іноземна мова є обов'язковим елементом професійної підготовки військового спеціаліста, вона є потужним фактором загальнокультурного розвитку особистості.

Насамперед, заняття з іноземної мови сприяють розвитку мислення. Адже неможливо вірно висловити думку (це стосується будь-якої мови), не осмислюючи факти дійсності, речі та явища, про які йде мова. Також вивчення іноземної мови розвиває логічне мислення, в цьому аспекті мова та мовні закони схожі з математикою. Мова відтворює логічність та системність нашого розуміння матеріального світу. Якщо курсанти навчаються бачити систему у всій безлічі розрізнених фактів мови, то це неодмінно призведе до зростання їхнього загального лінгвістичного рівня, викличе інтерес до мови як до явища.

Іноземна мова – це один з предметів у вищій військовій освіті, який формує у майбутніх військових фахівців важливе вміння правильно та грамотно викладати свої думки рідною мовою, оскільки наші знання розвиваються на основі порівняння, і явища рідної мови у повній мірі осмислюються в порівнянні з подібними явищами в іноземній.

Багаторічний досвід дає підстави стверджувати, що використання методу проблемного навчання є найбільш дієвим засобом оптимальної організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів на заняттях з іноземної мови, оскільки людиною засвоюються не ті знання, що надаються їй у готовому вигляді, а її власні відповіді на питання, що виникають у ситуації потреби у новому знанні, в процесі самостійної пізнавальної діяльності під керівництвом викладача [5].

В основі проблемного навчання знаходиться система питань (проблем, завдань), на які курсанти не мають готової відповіді, тому змушені самостійно шукати рішення. Майбутні офіцери отримують та засвоюють нові знання саме в процесі вирішення завдань.

Створення проблемних завдань є специфічною методичною роботою, що потребує великих витрат часу і зусиль з боку викладача, але ці зусилля цілком виправдані.

Основною та необхідною передумовою успішного виконання навчальних дій є високий рівень володіння мовним матеріалом. Формування мовної компетенції є необхідною складовою процесу навчання, але засвоєння граматики іноземної мови викликає значні труднощі у курсантів ВВНЗ.

Саме використання комплексів проблемних завдань для формування мовної компетенції робить цікавим вивчення граматики та засвоєння граматичних правил [1].

Значний резерв збільшення ефективності занять являє звернення до технічного складу мислення курсантів. Спираючись на прийнятий у точних науках спосіб кодування інформації, потрібно застосовувати «формульний» запис граматичних правил, метод еталонів, моделей, зразків. Успішними виявляються в роботі з граматичним матеріалом опорні сигнали з граматики [2]. Опорний сигнал – це наочна модель (схема) граматичної структури, в якій графічно подається мінімум ознак, що є необхідними і достатніми для її розпізнавання та запам'ятовування. Опора на зорову наочність та асоціації забезпечують запам'ятовування

навчального матеріалу. Робота з опорними сигналами формує навички смислової переробки інформації, розвиває загальну культуру мислення, сприяє підвищенню мотивації до вивчення граматики. Володіння відібраним мовним матеріалом забезпечує необхідний мотиваційний рівень та надійне підґрунтя для мовленнєвої діяльності.

У розвитку вмінь читання проблемні завдання найбільш повно відповідають принципам комунікативно спрямованого навчання. Мовленнєві вправи в діяльності читання носять професійно значущий і в той же час творчий характер, спонукають до максимального розумового напруження. Інтерес до виконання цих завдань значною мірою залежить від постановки завдань, їх формулювань, новизни, професійної значущості [3].

Такі завдання є важливим мотиваційним фактором і надають змогу викладачеві успішно керувати пізнавальною діяльністю курсантів. Курсанти, в свою чергу, отримують інтелектуальне задоволення від подолання труднощів, що позитивно впливає на формування стійких пізнавальних інтересів.

Проблемне навчання передбачає обов'язкове залучення до вирішення задачі всієї аудиторії. Традиційне виправлення помилки замінюється залученням усієї групи до вирішення проблемного питання. Важливу роль відіграють два фактори: 1) фактор змагання; 2) фактор часу, залучення яких максимально активізує розумову діяльність курсантів у проблемній ситуації. Напружений темп праці, необхідність брати в ній участь не дають нудитися та очікувати кінця заняття.

Розвиваючи загальну культуру, увагу, пам'ять курсанта, запропонована технологія формує його мотивацію та вміння самостійно вдосконалювати знання іноземної мови, сприяє безперервній самоосвіті та досягненням у професійній сфері.

Вивчення мови потребує великих зусиль від курсантів. Вони намагаються зрозуміти, вірно використовувати тільки-но засвоєні та раніше вивчені елементи мови. В той же час вивчення мови потребує від курсантів не тільки знання слів та правил (мовна компетенція), але й здатності застосовувати ці знання на практиці (комунікативна компетенція). Особливі труднощі викликає оволодіння вільним усним мовленням на професійні теми.

Враховуючи невелику кількість годин, що відведена на вивчення іноземної мови у військовому ВВНЗ, аудиторні заняття присвячуються в основному засвоєнню опрацюванню лексичного і граматичного матеріалу, а також читанню на професійні теми. Між тим, курсанти виявляють інтерес до усних видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

Недостатній автоматизм мовлення заважає швидкому усному спілкуванню, головною причиною є брак мовної практики. Найкращою мовленнєвою практикою є така, коли увага курсанта відволікається від необхідності дотримуватися правил граматики. Один з способів досягти цього – запропонувати завдання, що потребують уваги на екстралінгвістичну мету. Такі

комунікативні завдання готують курсантів до реального використання мови та розвивають мовний автоматизм.

Ігри мають великий потенціал у цьому аспекті, оскільки вони підтримують зацікавленість усієї групи навчальною діяльністю, допомагають викладачеві створювати ситуації, в яких мова виступає засобом для розуміння інших або передачі інформації. Ігри можна застосовувати з метою закріплення лексичних елементів або граматики. Однак головне призначення ігор – надати можливість перейти до вільного спілкування, тому їм потрібно відвести значне місце в репертуарі викладача[4].

Навчальні дії, що виконуються курсантами, можуть зробити гру захоплюючою, якщо не перетворити її на механічну вправу. Гру необхідно припинити раніше, ніж курсанти втомляться від неї. За цієї умови збережеться концентрація уваги та позитивне ставлення до ігрової діяльності у майбутньому. Забезпечуючи високий рівень мотивації за рахунок підвищення інтересу до занять та створення атмосфери емоційного піднесення, ігри дозволяють швидко перейти до власне комунікативної діяльності при навчанні усного спілкування. Тому можна вважати, що ігри є гарним мотиваційним фактором при навчанні іноземної мови курсантів ВВНЗ.

На завершення ми можемо зробити висновок, що фактори створення позитивної мотивації у процесі навчання іноземної мови курсантів ВВІЗ є багатогранними та заслуговують подальшого вивчення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіна Г.І. Використання проблемних завдань для формування мовної компетенції у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей/ Г.І. Бородіна// Іноземні мови. – Київ: Ленвіт, 2011. - №1. – с. 36-39.
2. Бородіна Г.І. Опорні сигнали з англійської граматики/ Г.І. Бородіна. – Харків: Міськдрук, 2010. – 27с.
3. Бородин А.И. Приемы проблемного обучения в профессионально ориентированном учебнике для интенсивного обучения чтению на иностранном языке/ А.И. Бородин // Сб. науч. трудов МГЛУ. – Вып. 499. – М., 2000. – с. 43-51.
4. Бородіна Г.І. Щодо проблеми формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови у студентів інженерних спеціальностей/ Г.І. Бородіна//Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Між предметні зв'язки. – Харків: вид-во ХНУ, 2013. - №22. – с. 59-67.
5. Дубинина Г.К. Учебно-методическое обеспечение базового курса подготовки бакалавров по английскому языку/ Г.К. Дубинина//Вестник МГЛУ. – Вып. 12 (646). – М., 2011. – с.37-42.

УДК 371.135

## **СУТНІСТЬ, ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТА УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛІВ**

*Васильєва С. О.,*

*Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди*

У статті дано визначення поняття «професійний статус вчителя», виявлено фактори які впливають на його розвиток, та встановлено умови спрямовані на поліпшення професійного статусу вчителя.

**Ключові слова:** статус, соціальний статус, професійний статус.

## **СУЩНОСТЬ, ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАТУСА УЧИТЕЛЕЙ**

*Васильева С. А.*

В статье дано определение понятия «профессиональный статус учителя», выявлены факторы, влияющие на его развитие, установлены условия, направленные на улучшение профессионального статуса учителя.

**Ключевые слова:** статус, социальный статус, профессиональный статус.

## **CONCEPT DEVELOPMENT FACTORS AND CONDITIONS FOR IMPROVING THE PROFESSIONAL TEACHER STATUS**

*Vasylieva S.O.*

The problem of teachers' professional status is becoming important all over the world. The teacher's professional status is considered as teacher's status in the society (among colleagues, in the system of education). It is defined by the results of teacher's professional activity which is the demonstration of some inner characteristics. The results researches showed low quality of education in Ukraine and this proves teachers' low professional status. To improve the existing situation we think that it is necessary to improve teacher education programs, to put additional investments into those programs; to reward teachers for good work results, and not to analyze teachers' work with respect to the number of classes held in some period. It is also necessary to improve educational programs in pedagogical universities according to word tendencies in education. Ukraine has to take part in different international researches on quality of education and take actions with respect to the results of these researches. People's attitude to teachers' profession has to be changed, the prestige of teachers' work has to grow.

**Keywords:** professional status of teachers, quality of education, general education

**Постановка проблеми.** Вхідження України в світове співтовариство зумовлює необхідність перегляду пріоритетних напрямів підготовки молодих спеціалістів, одним з яких є виховання гідного молодого покоління, здатного бути конкурентоспроможним в сучасних

економічних умовах. Саме тому вивчення розвитку та формування професійного статусу вчителя, який є необхідною складовою розвитку сучасної педагогічної науки, є актуальною проблемою сьогодення. Сучасна школа, переорієнтовуючись на вимоги ринкової побудови всіх сфер соціального життя держави, потребує нового вчителя – компетентного і всебічно освіченого фахівця, високого професійного й культурного рівня, готового завжди оволодівати новими технологіями навчання і виховання, що стає невід'ємною частиною професійного статусу вчителя. Питання якості освіти в Україні досліджували Г. Лашевська, Н. Титаренко, Л. Гриневич. Статус учителя аналізували такі вчені, як: В. Лебедева, С. Молчанов, А. Філіпов та ін. Але, незважаючи на наявні дослідження, проблема сутності, розвитку та формування професійного статусу вчителів, яка тісно взаємопов'язана з уже існуючими дослідженнями, розглянуто не було. Тому темою статті було обрано сутність, фактори розвитку та умови підвищення професійного статусу вчителів.

*Мета статті* – визначити поняття «професійний статус учителя», виявити фактори, які впливають на його розвиток, а також визначити умови, що сприяють покращенню якості освіти та рівню професійного статусу вчителів.

Спочатку з'ясуємо сутність поняття «професійний статус учителя». У свою чергу, його з'ясування вимагає визначення таких понять, як «статус», «соціальний статус», «професійний статус».

Проведений етимологічний аналіз дає змогу стверджувати, що слово «статус» (лат. *status*) має латинські витоки. Спочатку цей термін використовували в юриспруденції. Так, відомо, що в Стародавньому Римі ним позначали становище, правове положення юридичної особи, і лише наприкінці XIX століття вчені надали йому нового значення. У сучасних словникових статтях *status* означає становище; положення людини в суспільстві [1, с. 1113].

У філософському аспекті «статус» розуміють як становище людини в системі міжособистісних взаємин, її особистий авторитет, визнання, повагу до неї з боку оточуючих людей. Статус – соціально-психологічна характеристика становища людини в суспільстві та міра її впливу на інших людей у певній соціальній групі [12, с. 240]. У такому розумінні статус характеризують такі ознаки, як авторитет, повага, визнання, вплив на інших.

З позиції правового становища людини, групи чи організації, «статус» означає законодавчо закріплене правове становище [1, с. 1113]; стан, правове становище (сукупність прав, обов'язків) громадянина або юридичної особи. У сучасній психології «статус» розглядають передусім як положення суб'єкта в системі міжособистісних взаємин, яке визначає його права, обов'язки та привілеї [7, с. 523].

У педагогічному аспекті статус розглядають як правове становище організації, виробництва, особи, яке характеризується та визначається їхньою організаційно-правовою



формою, статутом, свідоцтвом про реєстрацію, правовими обов'язками, відповідністю повноважень, що зумовлені законодавчими й нормативними актами [10, с. 367].

Проаналізувавши різні тлумачення терміну «статус», ми визначили власний погляд на поняття «професійний статус учителя» – як положення, яке займає вчитель у суспільстві (педагогічному колективі, системі освіти), що визначається результатом його професійно-педагогічної діяльності, є зовнішнім виявом внутрішніх характеристик: фахового володіння педагогічними знаннями, уміннями, здібностями, педагогічною технікою, які формують авторитет, повагу, престиж учителя в соціумі, колективі, громаді, серед учнів і батьків.

Наступне питання, яке нас цікавило, – це фактори, які впливають на розвиток професійного статусу вчителя. Аналізу цих чинників впливу на професійний статус учителя присвячені роботи таких науковців, як *М. Дуранов, В. Жернов, О. Лешер, Н. Зелепукіна*. Вони виділяють соціальні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, психологічні й біофізичні фактори. До соціальних відносять суспільний і державний лад, громадські організації, сім'ю, вимоги суспільства до особистості. До соціально-педагогічних належать такі: типи навчальних закладів, педагогічні організації, об'єднання молоді навчального характеру, вимоги до учнів. Педагогічні фактори вміщують систему виховання й навчання, цілі педагогічного процесу, управління навчально-пізнавальною діяльністю, вихованням. Психолого-педагогічні передбачають взаємодію учнів з учителями, спілкування, процес виховання й самовиховання, пізнавальну та трудову діяльність. Під психологічними факторами мають на увазі самовиховання, самонавчання, самопізнання, установки, потреби, світогляд, спрямованість особистості. Біофізичні включають спадковість, схильності, здібності учнів.

Однак, слід зазначити, що є й інші класифікації факторів, які впливають на розвиток професійного статусу: зовнішні та внутрішні; макрорівневі, мезорівневі, макрорівневі фактори «Я-концепції», соціальні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, біофізіологічні. Спільним для всіх є те, що на формування професійного статусу вчителя впливає відношення суспільства до професії вчителя й освіти загалом; організація й управління навчальними закладами з урахуванням типу навчальних закладів; особистісні якості вчителя, його ставлення до професії, уміння здійснювати саморегуляцію.

*О. Шепелева [14]* виділяє зовнішні та внутрішні фактори формування майбутнього професійного статусу вчителя, які, як зазначає науковець, тісно між собою пов'язані, доповнюючи один одного. При цьому зовнішній фактор сприяє формуванню внутрішнього, а внутрішній посилює вплив зовнішнього. Під зовнішніми факторами вона розуміє суспільний і державний лад, систему вимог до формування майбутнього вчителя; тип професійного навчального закладу, традиції та рівень вимог, які висуваються до формування професіоналізму майбутнього вчителя; систему взаємин майбутнього вчителя з викладачами в період його

підготовки у ВНЗ, з учителями й учнями шкіл, де майбутній учитель буде проходити практику; специфіку виховання й освіти майбутнього вчителя в родині, школі до його вступу до ВНЗ.

До внутрішніх факторів автор відносить: професійну спрямованість особистості майбутнього вчителя, його потреби, мотиви, установки, світогляд, специфіку самовиховання й самопізнання, цілеспрямованість в оволодінні професією [14, с. 45 – 46].

Отже, вважаємо, що всі фактори розвитку професійного статусу вчителя можна поділити на дві великі групи – зовнішні та внутрішні. До зовнішніх ми відносимо такі: суспільний престиж педагогічної професії та соціальна політика держави по відношенню до системи освіти; система вимог індивідуалізованих норм, правил, обов'язків учителя (набір соціальних характеристик учителя); тип професійного навчального закладу, рівень підготовки педагога в інституті професійної освіти; традиції та рівень вимог, які висуває ВНЗ до формування професіоналізму майбутнього вчителя; система взаємин майбутнього вчителя з викладачами в період його навчання у ВНЗ, з учителями й учнями шкіл під час проходження практики; специфіка виховання й освіти майбутнього вчителя в родині, школі, виші; співвідношення оцінки професійно-педагогічної кваліфікації педагога з оцінкою соціальної значущості продуктів, створених у ході його діяльності; рівень відповідності результатів професійної діяльності означеним вимогам.

До внутрішніх факторів відносимо такі: професійна спрямованість особистості вчителя, ставлення до професії та взаємини в педагогічному колективі; потреби педагога, його мотиви, установки, світогляд, специфіка самовиховання й самопізнання, цілеспрямованість в оволодінні професією; глибина знань, широта кругозору, комунікабельність та інші якості; самооцінка своїх педагогічних здібностей, активність у пізнавальній діяльності, що визначає його рівень досягнень, прагнення підвищити свій освітній рівень; ставлення педагога до своєї діяльності; рівень компетентності, психологічної та педагогічної ерудованості, розуміння вимог, які пред'являють до нього держава й суспільство, бачення мети своєї діяльності, знання шляхів і засобів її досягнення, психолого-педагогічної, методичної літератури, практики навчання й виховання учнів, методів дослідження педагогічної діяльності, технологій їх застосування, володіння педагогічною майстерністю.

Особливу увагу необхідно приділити визначенню результатів діяльності вчителя та їх оцінюванню як одному з головних критеріїв впливу на розвиток професійного статусу вчителя.

Проблему атестації педагогічних керівних працівників освітніх установ і педагогічних кадрів досліджував С. Молчанов [4], який визначив, що під час атестації педагогічних працівників оцінюванню підлягає професійно-педагогічна компетентність спеціаліста освіти. Атестацію проводять, узагальнюючи підсумки діяльності педагогічного працівника, оцінюючи рівень «кваліфікації», «професійної компетентності», «продуктивності» та «соціально-

професійних якостей» педагогічної діяльності на основі експертних оцінок [4, с. 46]. Оцінку соціально-професійного статусу здійснює атестаційна комісія. Основою такої оцінки вчителя, якого атестують, є думки про нього керівника установи, педагогічного колективу, суспільних формувань. Професійно-педагогічну діяльність оцінюють за результатами іспитів та експертиз, що встановлюють якість і продуктивність цієї діяльності.

Зазначимо, що формування професійного статусу вчителя проходить у два етапи: підготовчий і власне діяльнісний, результатом яких є сформований статус учителя в певній освітній системі. Підготовчий етап передбачає навчання майбутнього вчителя в педагогічному навчальному закладі. Наступний етап згідно з теорією діяльності передбачає процес діяльності, тобто безпосередню діяльність учителя впродовж його праці в загальноосвітньому навчальному закладі, у процесі якої встановлюються взаємини з учнями, колегами, батьками, адміністрацією, що і є безпосередньо процесом формування професійного статусу. Результатом такої діяльності є те, що вчитель усвідомлює та сприймає власний статус, вибудовує своє життя й поведінку згідно з суспільними вимогами до цієї професійної групи, займає певні позиції в системах «учитель – учень», «учитель – колеги», «учитель – батьки», «учитель – адміністрація». Одним із важливих факторів, який впливає на формування професійного статусу вчителя, є педагогічна освіта, оскільки саме в навчальному закладі закладаються основи педагогічних знань, умінь, педагогічної майстерності, які в подальшому виступають основою формування професійного статусу вчителя. Кожен педагог їх розвиватиме, виходячи із власних особистісно-психологічних особливостей, досвіду, світогляду тощо.

Отже, виходячи із вищезазначеного, вважаємо, що на розвиток професійного статусу вчителя впливають: отримання освіти, її якість; система вимог, норм, правил, обов'язків щодо вчителя, а також до особистості, яку мають виховати вчителі; стимулювання вчителів до покращення своєї праці з боку держави, шкільної адміністрації тощо (премії, винагороди та ін.); можливість систематичного підвищення рівня кваліфікації (організація роботи курсів, інститутів з підвищення кваліфікації); можливість саморозвитку («Я-концепція»); значимість результатів діяльності вчителя для країни, навчального закладу (підготовка учнів-переможців олімпіад, керівництво науковою роботою, участь учителів у різноманітних грантах, державних програмах, отримання винагород, стипендій тощо); створення образу вчителя в ЗМІ. Поєднання всіх визначених показників відбиває розвиток професійного статусу вчителя в різні історичні періоди.

Аналізуючи сайти з окремими статтями [5; 9; 13; 15] які висвітлюють питання якості освіти в Україні, зазначимо, що відомості про конкретні результати досліджень відсутні, є лише узагальнені дані про низький рівень освіти в Україні.

Україна уникає участі в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти. Так Л. Гриневич [5], координатор із питань освіти, говорить, що м. Київ не бере участі в найбільш авторитетному світовому рейтингу PISA (Programme for International Student Assessment), оскільки не бажає порівнювати себе з іншими.

Якщо в Україні за індексом людського розвитку освіта має належну позицію в світі – за охопленням людей навчанням, то щодо показників якості чи результатів зовнішніх екзаменів у країні, кваліфікаційних екзаменів, які є показники країни в міжнародних порівняльних дослідженнях, то вони показники або відсутні, або є низькими.

Такий стан якості освіти в Україні та небажання брати участь у світових дослідженнях можна пояснити: фінансовою кризою; невпевненістю педагогів-практиків у знаннях учнів, відповідно низькі результати учнів приведуть до покарання вчителів; перевантаженням учителів паперами; страхом виявлення дійсного рівня освітнього середовища; **відсутністю в українській освітній системі професійної структури, здатної організувати, проводити та аналізувати моніторингові дослідження у сфері забезпечення якості освіти; сприйманням результатів досліджень як суперництвом країн, а не як індикатором шляху покращення освіти.**

Слід зазначити, що в 2012 році понад 100 вищих навчальних закладів України потрапили у світовий Рейтинг Webometrics, який складає авторитетна Іспанська королівська рада з питань науки. Два українських університети – Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут» і Донецький національний університет, класичний університет є присутніми в рейтингу QSWorldUniversityRankings [5]. Це свідчить про покращення рівня освіти у ВНЗ, що є позитивною тенденцією для розвитку професійного статусу. На жаль, поки що вищі педагогічні навчальні заклади незазначені в цих списках.

Отже, за результатами досліджень якості освіти в порівнянні з іншими країнами світу можемо зазначити не високий рівень якості освіти в Україні, що вказує на низький професійний статус учителів. Для покращення наявної ситуації необхідно поліпшити освітній рівень в Україні, який тісно взаємопов'язаний з професійним статусом учителя. Для цього необхідно реалізувати такі умови: покращити підготовку педагогів, спрямувати додаткові інвестиції в їхню підготовку; заохочувати учителів за якісні показники роботи, а не обліковувати роботу за кількістю проведених уроків; удосконалювати програми педагогічних ВНЗ у межах нових світових тенденцій і вимог до освіти; брати участь у світових програмах з оцінки якості освіти та на основі отриманих результатів уживати заходи з її вдосконалення; змінювати відношення суспільства до професії вчителя, поліпшувати її престиж, проаналізувати та зменшити кількість зайвої звітної документації, зменшити кількість та підвищити якість перевірок інспекцій у ЗНЗ; підвищувати культуру як учителів, так і учнів, для педагогів створити умови для відвідування культурних заходів (безоплатні квитки на вистави, театральні постанови тощо), для учнів, крім

відвідування культурних заходів, вважаємо слід більше уваги приділяти заходам, спрямованим на формування культури поведінки, за необхідності увести додаткові предмети «Етикет», «Сучасні стилі одягу, тенденції моди», «Культура поведінки в суспільстві»; заохочувати батьків до співпраці з учителями насамперед з формування культури поведінки; у педагогічних ВНЗ створити більш жорсткі умови вступу; після закінчення студентами ВНЗ слід увести залікові випускні уроки зі спеціальності та виховний захід, які оцінювала б комісія, а отримані результати впливали б на отримання дипломів; запровадити курс з формування професійного статусу вчителя; вжити більш жорстоких заходів спрямованих на боротьбу з корупцією в загальноосвітніх навчальних закладах.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-укладач і головн. ред. В. Т. Бусель]. – К. : Ірпінь, 2009. – 1736 с.
2. Великий тлумачний словник української мови/ [кер. вед. проекту П. М. Мовчан, В. В. Німчук, В. І. Клічак]. – К. : Дніпро, 2009.– 1332 с.
3. Зелепукина Н. С. Педагогические условия формирования образовательного статуса школьника: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Н. С. Зелепукина. – М., 2003. – 180 с.
4. Молчанов С. И. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений: дис. доктора пед. наук 13.00.01; 13.00.08/ С. И. Молчанов. – Челябинск – 1998. – 291 с.
5. Набока М. Освітня реформа в Україні тягнеться роками. Чи є результати? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.experts.in.ua/inform/smi/detail.php?ID=98344>.
6. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
7. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [авт. укладач: В. Б. Апар, В. О. Оліфірн, А. С. Куфлієвський та ін.] – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
8. Ребров А. Большой толковый психологический словарь П Я / А. Ребров – М. : Вече АСТ, 2003 – 558 с. (Т.2)
9. Рыбачук Ю. Почему в Украине засекретили результаты TIMSS [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gazeta.comments.ua/?spec=1352372721&sart=1352373162>
10. Словарь справочник по педагогике/ [авт-сост. В. А. Мирежигов; под. общ. ред. П. И. Пидкасистого]. М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
11. Советский энциклопедический словарь / [под ред А.М. Прохорова]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1982. – 1600 с.
12. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

13. Холин Ю.В. Горькая правда об украинской школе. Результаты исследования TIMSS-2007. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www-chemo.univer.kharkov.ua/Timss.pdf>
14. Шепелева О. Формирование профессионального статуса будущего учителя в период его обучения в вузе : дис. канд. пед. Наук : 13.00.08/ О. Шепелева. – Магнитогорск. – 2003. – 177 с.
15. DunnJ. TheGlobalTeacherStatusIndexIsNowAvailable [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.edudemic.com/global-teacher-status-index/>.

УДК 796.011.3

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В  
СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДІВ**

*Васьков Ю. В.*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної  
ради*

*Кафедра теорії та методики фізичного виховання*

У статті розглядаються теоретичні аспекти проблеми методів навчання. Висвітлюються загальнодидактичні підходи до визначення поняття «методи навчання» та їх провідні функції. Орієнтуючись на досягнення сучасної дидактики наводяться варіанти вирішення проблеми класифікації методів навчання. Пропонується власне бачення номенклатури методів навчання, які необхідно використовувати в процесі навчання учнів фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Ключові слова:** методи навчання, номенклатура методів, класифікація методів, ознаки методів, функції методів навчання.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБОСНОВАНИЯ КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОВ  
ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*Васьков Ю. В.*

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы методов обучения. Раскрываются общедидактические подходы к определению понятия «методы обучения» и их ведущие функции. Руководствуясь достижениями современной дидактики раскрываются варианты решения проблемы классификации методов обучения. Предлагается авторский вариант номенклатуры методов обучения, которые необходимо использовать в процессе обучения физической культуре в общеобразовательных учебных заведениях.

**Ключевые слова:** методы обучения, номенклатура методов, классификация методов, признаки методов, функции методов обучения.

**THEORETICAL BASICS OF DETERMINATION FOR CLASSIFICATION OF TEACHING  
METHODS IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION IN ESTABLISHMENTS OF  
GENERAL EDUCATION**

*Vaskov Yo. V.*

The article reveals theoretical aspects of learning methods and explains general didactic approaches for defining the notion of teaching methods and their main functions. The options solving the problems of classification of teaching methods are given in the context of achievements of modern

didactics. The author proposes his own vision of nomenclature of teaching methods that should be used in the process of physical education in comprehensive schools.

**Key words:** teaching methods, nomenclature of methods, classification of methods, attributes of methods, functions of teaching methods.

**Постановка проблеми.** Проблема методів навчання, зокрема їх номенклатура і класифікація, належить до числа тих проблем, котрі, як зазначав І. Я. Лернер, не одразу піддаються вирішенню. Дослідження А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанського, В. І. Бондаря, І. Я. Лернера, В. В. Краєвського, В. О. Оніщука, М. Н. Скаткіна, А. В. Хуторського та фахівців в галузі фізичного виховання (Л. П. Матвеев, Ю. Ф. Курамшин, Т. Ю. Круцевич, Б. М. Шиян та ін.) свідчать, що від вирішення проблеми методів навчання, зокрема визначення та наукового обґрунтування їх номенклатури та класифікації, залежить якість навчального процесу учнів загальноосвітніх навчальних закладів у цілому.

Аналіз публікацій, що надруковані в останній час, свідчить про відсутність наукових праць у сфері фізичного виховання щодо зазначеної проблеми. У деяких підручниках і навчальних посібниках [12, 13] описується номенклатура методів навчання, яка була розроблена в 60 – 70 роки минулого століття. Звідси можна зробити висновок, що в теорії фізичного виховання проблема вдосконалення системи методів навчання майже не досліджувалася. Цей недолік визначено і в системі шкільного фізичного виховання.

**Аналіз наукових досліджень.** Питання з удосконалення системи фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах неодноразово розглядалися як в державних документах [5, 6, 10], так і в дослідженнях науковців [3, 4, 9]. Окремі аспекти вдосконалення системи фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах висвітлювалися у фахових виданнях [3, 4, 9]. З метою поглибленого вивчення цієї проблеми звернемося до історичних аспектів її розгляду.

Методи навчання – категорія історична, тому вони змінюються зі зміною цілей і змісту освіти. Американський педагог С. Керр [14] виділяв чотири «революції» в галузі методів навчання залежно від переваги тих чи інших засобів навчання. Перша полягала в тому, що батьки, які були взірцем для дітей, поступилися місцем учителям; сутність другої – заміна усного слова писемним; третя ввела у навчання друковане слово (навчальні книги, підручники тощо); четверта, сучасна, ввела часткову автоматизацію і комп'ютеризацію навчання. Зазначені «революції» безумовно впливали на перелік методів навчання (номенклатуру) і на їх класифікацію за різними ознаками. Достатньо обґрунтовано питання класифікації методів навчання та їх функції вивчали фахівці в галузі дидактики [1, 2, 7]. Аналіз стану вирішення цієї проблеми в галузі шкільної фізичної культури свідчить, що вона не вирішується на науково-теоретичному рівні вже понад 50 років, що й зумовило тему нашого дослідження.



**Метою дослідження** є аналіз сучасних підходів науковців у вирішенні проблеми визначення номенклатури методів навчання та їх класифікації.

Сьогодні не існує єдиного підходу до визначення поняття «метод навчання». Більшість науковців пропонує для вирішення цієї проблеми визначити основні ознаки методів навчання і на цій основі обґрунтувати зміст самого поняття. Враховуючи обмеженість матеріалів, що пропонуються, наведемо тільки два підходи. І. Я. Лернер [7] розглядає такі ознаки методу навчання: метод навчання позначає ціль, обернену на зміст освіти, що підлягає засвоєнню; метод навчання передбачає вид навчально-пізнавальної діяльності, яку він організує; метод навчання визначає характер взаємодії вчителя та учнів. На підставі цих ознак метод навчання визначається як система послідовної взаємодії вчителя та учнів, спрямована на організацію засвоєння змісту освіти.

Інший підхід пропонує В. І. Бондар [2], який визначає такі ознаки:

- метод навчання – це спосіб отримання інформації та оволодіння вміннями та навичками;
- метод навчання – це спосіб спільної діяльності вчителя й учнів, керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів;
- метод навчання – це сукупність упорядкованих прийомів, дій, операцій, достатніх для отримання результатів спільної діяльності вчителя й учнів;ї
- метод навчання – це спосіб і форма руху змісту навчального матеріалу за правилами індуктивної, дедуктивної чи традиційної логіки його розгортання. Орієнтуючись на наведені ознаки, під методом навчання В. І. Бондар розуміє упорядковану сукупність засобів, прийомів, дій і операцій, достатню для розв'язання конкретного навчально-виховного завдання у процесі взаємодії суб'єктів шкільного навчання, опосередкованої змістом спільної діяльності.

У спеціальній літературі, присвяченій проблемі методів навчання, розрізняють 4 рівні її вивчення: 1) загальнодидактичний рівень, де методи навчання виступають як модель, узагальнену характеристику складу, структури і функцій; 2) частково-дидактичний, де функції методів навчання розглядаються в аспектах, що є загальними для будь-якого процесу навчання (наприклад, перевірка рівня знань учнів); 3) рівень навчального предмета, де загальнодидактичні методи навчання проявляються у сполученні специфічних прийомів в стійких методиках навчання; 4) рівень конкретних прийомів навчання, який становить собою різного типу дії, що переслідують часткові що до даного методу навчання цілі. Аналіз наукових праць свідчить, що в дидактичній науці склалися такі підходи до їх класифікації:

- відповідно до ступеня співвідношення педагогічного керівництва та самостійності учнів;
- за видами навчальної діяльності учнів і наближеністю до суспільного пізнання (репродуктивні, проблемні, науково-дослідницькі);

- за категоріями теорії пізнання (репродуктивний і продуктивний, чуттєвий і абстрактний, теоретичний і практичний);
- за розумовим операціями (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація, абстракція тощо);
- за дієвістю виховання (паралельний педагогічний вплив, заохочення і покарання, оцінка й осуд, змагання тощо);
- за цілями освіти і виховання (методи розвитку навичок, виховання почуттів тощо).

Дещо інший підхід до класифікації методів навчання пропонує В. І. Бондар [2], який поділяє всі методи навчання на дві групи: за джерелом знань (словесні, наочні й практичні) і за внутрішньою сутністю (за функцією навчання, рівнем самостійності учнів, логікою руху знання). У свою чергу кожна група поділяється на окремі складові, наприклад, методи за логікою руху знання на індуктивні, дедуктивні, традуктивні тощо.

Ю. К. Бабанський [1] всі методи навчання поділяє на три взаємопов'язані групи: організації і здійснення навчальної діяльності; стимулювання й мотивації навчальної діяльності; контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання. Ті методи, які В. І. Бондар включив до групи методів за рівнем самостійності учнів, І. Я. Лернер [7] відносить до загальних методів навчання: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий або евристичний, дослідницький.

До основних функцій методів навчання більшість науковців відносять: освітню, навчальну, виховну, афективну, когнітивну, аксіологічну, праксеологічну, організаційну, розвивальну й пізнавальну. У стислому вигляді ми намагалися розкрити загальнодидактичні підходи до проблеми наукового обґрунтування методів навчання, які відповідають на дуже важливе питання «Як навчати?». Якщо представники сучасних досліджень проблеми методів навчання знаходяться у постійному пошуку, то фахівці в галузі фізичного виховання зупинилися на положеннях минулого століття.

Представники теорії та методики фізичного виховання використовують інші підходи до цієї проблеми, посилаючись на специфіку методів навчання в сфері фізичного виховання і більшість з них виділяють три групи методів (словесні, наочні й практичні). Ураховуючи те, що ми досліджуємо дидактичні аспекти фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, то головну увагу будемо звертати на визначення номенклатури (алфавіту) методів навчання.

Ю. Ф. Курамшин і В. В. Петровський [11] розглядають методи у фізичному вихованні як багатоаспектне явище і наводять декілька варіантів їх визначення. У своєму дослідженні вони метод визначають як: шлях досягнення поставленої педагогічної мети; певний спосіб застосування будь-яких засобів із відомою, заздалегідь визначеною метою; спосіб сумісної

діяльності педагога та учня, за допомогою якого досягається виконання поставлених завдань; сукупність прийомів і правил діяльності педагога, що застосовується для вирішення певного кола завдань; певним чином упорядковану діяльність, тобто систему цілеспрямованих дій, що приводять до результату, відповідного визначеній меті; форму засвоєння навчального матеріалу тощо.

І далі, на підставі зазначеного, вони виділяють суттєві ознаки методів:

1. Будь-який метод передбачає усвідомлену мету, без чого неможлива цілеспрямована діяльність суб'єкта, тобто він завжди є доцільним і характеризується плановістю і реалізацією певного способу діяльності. Спосіб – це технологічна сторона метода.

2. Досягнення визначеної мети здійснюється в процесі діяльності, яка включає певну сукупність дій, порядок і послідовність яких визначається суб'єктом діяльності.

3. Метод має власний предметний зміст. Він включає інструмент, засоби, необхідні людині для досягнення мети. Ці засоби можуть бути інтелектуальні, практичні, предметні та ін.

4. Будь-який метод призначений для впливу на певний об'єкт, і тому для його успішного застосування методу людині необхідно мати інформацію про об'єкт, властивості, хід змін під впливом дій над ним. Об'єктом і суб'єктом впливу на заняттях фізичними вправами є особистість учня, різні її сфери: емоції, воля, інтелект, статура, фізичні якості тощо.

5. У методах виявляються закономірності навчання, виховання і розвитку особистості. Оскільки вони діють об'єктивно, незалежно від волі людей, то метод, формуючись на основі цих визначених законів, виступає як конструктивний принцип побудови певних процедур, технологічних прийомів, способів дій.

6. Застосування методу повинно неминуче і закономірно вести до досягнення мети, тобто до визначеного заздалегідь результату.

Отже, Ю. Ф. Курамшин і В. В. Петровський вважають, що «метод» – це спосіб виконання певної роботи, спосіб застосування будь-якого засобу для досягнення поставленої мети, і пропонують власну класифікацію методів навчання у фізичному вихованні: отримання знань, оволодіння руховими вміннями і навичками, удосконалення рухових навичок і розвиток фізичних якостей.

Л. П. Матвеев [8] виділяє загальнопедагогічні та специфічні методи фізичного виховання. До загальнопедагогічних він відносить: метод вербального (мовного) впливу, методи ідеомоторної та психорегулюючої вправи, методи забезпечення наочності та апаратурно-методичного забезпечення. До специфічних Л. П. Матвеев включає методи суворо регламентованої вправи, ігровий і змагальний. У свою чергу, метод суворо регламентованої вправи поділяється на: методи розчленовано конструктивної вправи і методи цілісно конструктивної вправи; метод вибірково спрямованої вправи і метод сполученої вправи; методи

стандартно повторної вправи і методи варіативної вправи. Окрім названих методів Л. П. Матвеев [8] пропонує використовувати у фізичному вихованні комбіновані різновиди методів вправ і модифікації методів вправи в структурі «Колового тренування».

Торкаючись питання взаємозв'язку різних методів навчання, Б. М. Шиян та ін. [14] вказують, що не може бути метод демонстрації поза зв'язком із методом слова, оскільки окремо і незалежно від останнього він не використовується. Тобто він веде мову про пояснювально-ілюстративний метод.

Вивчаючи проблему модернізації методів навчання на уроках фізичної культури, Г. Б. Мейксон і С. М. Зверев [9] відмічають, що будь-який метод навчання становить собою систему цілеспрямованих дій учителя, який організує пізнавальну і практичну діяльність учня, що забезпечує засвоєння ним змісту освіти. З метою створення класифікації методів навчання вони пропонують усі методи, що використовуються у фізичному вихованні школярів, поділити на дві групи: репродуктивні методи, коли учні засвоюють готові знання і репродукують (відтворюють) вже відомі способи діяльності, і продуктивні методи навчання.

Аналіз наведених підходів свідчить про те, що майже всі автори звернули увагу на реалізацію тільки перших двох компонентів змісту фізкультурної освіти – знання і способи діяльності практичного характеру (фізичні вправи) і зовсім не торкнулися методів, які повинні формувати способи діяльності інтелектуального характеру, досвід творчого використання змісту фізкультурної освіти і досвід емоційно-ціннісного ставлення до навчального матеріалу, що вивчається, власного здоров'я тощо. Керуючись загальнодидактичними підходами до класифікації методів навчання, ми виділяємо три групи методів: організація і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання і мотивація; контроль і самоконтроль. Перша група включає: перцептивні методи (сприймання, безпосереднє відбиття об'єктивної дійсності органами почуттів); методи передачі та сприйняття навчальної інформації за допомогою почуттів; словесні; наочні; практичні; логічні (індуктивні, дедуктивні, аналогії та ін.); гностичні (організація та здійснення розумових операцій), проблемно-пошукові, репродуктивні; самокерування навчальними діями.

До методів стимулювання і мотивації відносяться методи формування інтересу до навчання і формування почуттів обов'язку та відповідальності у навчанні. Серед методів контролю і самоконтролю виділяються різні варіанти усної, письмової та машинної перевірки знань, прийому навчальних і контрольних нормативів, визначення рівня розвитку рухових здібностей за допомогою різноманітних тестів.

Навчальний предмет «Фізична культура» має певну специфіку, тому при організації навчального процесу необхідно також використовувати і низку специфічних методів:

1. Методи стандартно-повторної вправи відрізняються повторним виконанням конкретних вправ, дій на окремому занятті без суттєвих змін їх структури і зовнішніх параметрів навантаження. Ці методи широко використовуються під час закріплення сформованих рухових навичок і фізичних якостей, хоча не в однаковій мірі.

2. Методи варіативної (перемінної) вправи спрямовані на зміну чинників, що впливають на якість її в період (або в ході) виконання. Це досягається різними шляхами: прямої зміни параметрів рухів (швидкості, темпу, тривалості тощо), зміною способу виконання дій, шляхом варіювання інтервалів відпочинку і зовнішніх умов виконання вправ, додаткових обтяжень тощо.

3. Неперервність і дискретність навантаження в методах вправ. За цією ознакою кожна з перелічених груп методів суворо регламентованої вправи може бути розподілена на дві підгрупи: методи вправ у режимі неперервного навантаження і методи вправ у режимі дискретного (інтервального) навантаження.

4. Комбіновані методи вправ. Подані вище методи регламентованої вправи часто використовуються в різних сполученнях. По-перше, не всі засоби фізичного виховання дозволяють використовувати зазначені методи в «чистому» вигляді, а по-друге, сполучення різних методів вправ дозволяє забезпечити більш повну відповідність методики заняття його змісту, гнучко регулювати навантаження і відпочинок, використовувати розмаїття доцільно обраного змісту, цілеспрямовано впливати на певні якості, уміння, навички й ефективно керувати їх формуванням і розвитком.

**Висновки і перспектива подальших досліджень.** Аналіз проблеми методів навчання, зокрема визначення їх номенклатури і класифікації як у загальній дидактиці, так і в дидактиці шкільної фізичної культури, дозволяє зробити декілька висновків. По-перше, не обґрунтовано визначення поняття «метод навчання» тому, що науковці розглядають різні його ознаки. По-друге, не визначені основні підґрунтя визначення номенклатури і класифікації методів навчання. По-третє, представники теорії та методики фізичного виховання в рішенні проблеми методів навчання не використовують досягнення сучасної дидактики. По-четверте, поділ методів навчання на три групи (організація та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання і мотивація, контроль і самоконтроль) дозволить конкретизувати їх номенклатуру, функції і, як наслідок, більш ефективно впроваджувати в навчальний процес.

Метою подальших досліджень є розробка технології впровадження запропонованої системи методів навчання у фізичному вихованні учнів різних ступенів навчання.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В. І. Бондар. – К. : «Либідь», 2005. – 262 с.
3. Васьков Ю. В. Теорія і методологія дидактичних основ фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Ю. В. Васьков. – Харків : Вид-во «Ранок», 2011. – 392 с.
4. Васьков Ю. В. Методи фізичного виховання в процесі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Ю. В. Васьков // Наукові записки : Зб. наук. статей – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. № 100. – С. 56 – 62.
5. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991р. № 1060. – XII.
6. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 р. – № 651. – XIV.
7. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : – Знание, 1976. – № 3. – 64 с.
8. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры /Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
9. Мейксон Г. Б. Продуктивные методы – в урок физической культуры / Г. Б. Мейксон, // Физическая культура в школе, 1977. – № 4. – С. 9 – 12.
10. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту. – К. : Деркомспорт, 2004. – 16 с.
11. Теория и методика физической культуры / под ред. Ю. Ф. Курамшина. М. : Советский спорт, 2003. – 464 с.
12. Терентьева Н. М. Теорія та методика фізичного виховання / Н. М. Терентьева, М. А. Мамешина, І. П. Масляк. – Харків : ХДАФК, 2008. – 148 с.
13. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання : навч. посібник : О. М. Худолей. – Харків : «ОВС», 2008. – 406 с.
14. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2001. – 272 с.
15. Керр С., Foreword, «Higher Education», 1971. – v.1. – № 1.

УДК 378.011.3–051:81`24

## **МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСНОВА СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*Вигранка Т.В.*

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

У статті розглянуто особливості та основні характеристики моделі мовної компетентності як складової академічної освіти сучасних фахівців гуманітарного профілю. Узагальнено теоретичні засади, здійснено огляд особливостей застосування мовних компетентностей академічної освіти для фахівців. Обґрунтовано основні мовленнєво-комунікативні складові мовної компетентності забезпечення професійної майстерності у фахівців гуманітарного профілю.

Ключові слова: компетентнісний підхід в навчанні, види компетенцій мовної освіти, поняття мовленнєвої компетентності, мовленнєво-комунікативні вміння мовної компетентності.

## **РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье проанализированы особенности и ключевые характеристики модели языковой компетентности как составляющей академического образования современных специалистов гуманитарного профиля. Обобщены теоретические основы, осуществлен обзор особенностей применения языковых компетенций академического образования для специалистов. Обоснованы основные коммуникативные составляющие языковой компетентности обеспечения профессионального мастерства у специалистов гуманитарного профиля.

Ключевые слова: компетентностный подход в обучении, виды компетенций языкового образования, понятие речевой компетентности, коммуникативные умения языковой компетентности.

## **SPEECH COMPETENCE – THE BASIS OF MODERN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITIES**

The article analyzes the characteristics and key features of the model of language competence as part of academic education of modern specialists of humanitarian description. Theoretical principles carried review features the use of language competencies of academic education for professionals. Grounded speech and basic components of linguistic and communicative competence provide professional trade specialists of humanitarian description.

Key words: competency based approach to teaching, the kinds of competencies of language education, the notion of linguistic competence, specialist`s skills of speech and communication competences.

**Постановка проблеми.** Завдання реорганізації сучасної системи гуманітарної освіти полягає у необхідності встановлення зв'язку гуманоцентричного та культуроцентричного навчання, виховання та оновлених підходів до підготовки фахівця для його затребуваності та спроможності ефективно виконувати завдання в нових освітніх умовах, посиленні уваги до оволодіння студентами практичними вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності.

Сучасна підготовка майбутніх педагогів гуманітарних спеціальностей є фахово-спрямованою. Така ситуація зумовлена: станом сучасної освітньої ситуації та потребою держави у кваліфікованих кадрах, які б володіли знаннями та навичками професійного викладання гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах. Динаміка сучасного освітнього-розвивального середовища ВНЗ гуманітарного профілю зумовлює нові підходи до підготовки компетентних фахівців мовних дисциплін із аксіологічно зорієнтованим мисленням, здатністю трансформувати набуті вміння та навички у професійний досвід. Підготовка майбутніх фахівців до ефективного виконання професійних комунікативних завдань набуває особливого значення з огляду на те, що професійне спілкування реалізовує не лише комунікативні, а й специфічні функції, які пов'язані з особливостями діяльності у просторі мовних дисциплін. Таким чином, професіоналізм педагога-мовця не може обмежуватися та визначатися лише гуманітарною підготовкою, оскільки загальна ефективність його діяльності значною мірою залежить від: сформованості умінь фахівця зорганізуватись і використати набуті знання, вміння, навчальний та життєвий досвід в певній професійній ситуації; рівня професійної комунікативної компетентності; уміння вести діалог тощо.

**Аналіз актуальних досліджень:** Найбільш ґрунтовні дослідження у галузі теоретичних засад комунікативної компетентності педагога внесли: Н.Б.Завіниченко, Л.В.Любчак, С.С.Макаренко, О.І.Нещерет, Ю.А.Паскевська, І.О.Тяллева, Н.Ф.Шевченко, Н.М.Шацька. Зазначені дослідники зробили вагомий внесок у вивчення окресленої проблеми. Однак висновки науковців і результати проведеного нами дослідження свідчать про те, що загальний рівень комунікативної компетентності фахівців гуманітарного профілю потребує вдосконалення та структурного формування відповідно до сучасних вимог лінгвістичної дидактики. що зумовлює необхідність проведення подальших наукових розробок у визначеному напрямі.

**Мета статті** – здійснити аналіз сучасного стану розвитку компетентностей сучасного педагога, головним чином, розглядаючи одну із складових – мовленнєву компетентність.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов. Перелік освітніх компетентностей розглядається як вимога, як задана соціальна норма освіченості учня, необхідна для його подальшого ефективного функціонування в певній сфері людської діяльності, а оскільки набуття цих характеристик відбувається поступово в процесі навчання, рівень компетентності учня на окремих етапах навчання буде різним. Такий розгляд свідчить про рівневий характер компетентнісного підходу в навчанні, про доцільність визначення певних послідовних рівнів у формуванні компетентності учнів. Невід'ємною частиною такого співвіднесення є поєднання цих етапів з послідовністю формування досвіду учнів відносно вивчаючих дисциплін та процесів сучасності. Залежно від виду компетентностей (предметні, соціальні, особистісні), шляхи та



терміни їх формування в учнів різняться. Таке формування може бути спеціальним (безпосереднім) або контекстним (опосередкованим) і здійснюватись упродовж будь-якого часу – однієї навчальної теми або протягом всього терміну навчання в навчальному закладі.

Рекомендації з мовної освіти визначають два види компетенцій: загальні (знання про світ, національну та загальнолюдську культуру, індивідуальний життєвий досвід); комунікативні (мовні), що складаються з трьох компонентів – вербально-семантичного, лінгвокультурного і мотиваційно-прагматичного [4, с.142]. Вербально-семантичний рівень – це володіння різними мовними нормами, лінгвокогнітивний рівень, який репрезентує індивідуальну мовну картину світу, вихід на мотиваційно-прагматичний рівень забезпечує вільне володіння мовою у будь-якій комунікативній ситуації. Перший рівень вважається нульовим: він є базою, на якій відбувається формування мовленнєвої особистості, проте не забезпечується повноцінний прояв індивідуального досвіду у слові. Пропонуються й інші підходи до мовної характеристики особистості. Існує чотири типи компетенції: мовна, мовленнєва, соціокультурна й функціонально-комунікативна. Мовна компетенція включає знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм; мовленнєва компетенція реалізується під час аудіювання, говоріння, читання, письма. Соціокультурна компетенція передбачає знання з національної культури, історії, економіки і т. д. Найвагомішою є функціонально-комунікативна компетенція – вміння послуговуватися мовними засобами для створення текстів різної стильової приналежності. [6, с.3]. У тлумачному словнику розглядається поняття компетенції як «добра обізнаність із чим-небудь». Із лінгвістичної точки зору дане поняття трактується як: «...інтуїтивне знання про мову, яке має той, хто розмовляє рідною мовою, і яке дозволяє йому коректно висловлювати думку в словах рідною мовою і відрізнити правильні речення від неправильних». Компетентність – «властивість за значенням компетентний», тобто «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний...» [5]. Компетентність не може зводитися до знань і навичок. Компетенція – це те, що породжує вміння, дії, її можна розглядати як можливість встановлення зв'язків між знаннями та ситуацією, що найбільш ефективна у вирішенні проблеми [2, с.88]. Компетентність у смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, вміння, навички. Професійну компетентність фахівця становить обізнаність у предметній галузі, сформованість інтелектуальних операцій і мовно-мовленнєва діяльність, яка є основою комунікативної компетентності. Фахівець мовного профілю - мовна особистість, яку психолінгвісти визначають як «людину, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, що обумовлюють створення та сприйняття нею текстів, які вирізняються мірою структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [1]. Така людина має володіти мовою на фонетико-фонологічному, семантичному (лексичному й граматичному) та структурно-синтаксичному рівнях. Оволодіння фонетичними,

лексичними, граматичними знаннями й уміннями дають змогу мовцеві сприймати та продукувати різноманітні повідомлення (тексти, дискурси), тобто забезпечують формування мовленнєвої особистості. Мовна компетенція, як і сформована на її основі компетенція мовленнєва, мають стати підґрунтям, фундаментом формування іншої важливої компетенції – комунікативної. Опанування комунікативної компетенції сприяє формуванню з того ж мовця ще й комунікативну особистість.

Таким чином, творення необхідної для спілкування компетенції має декілька складових: власне мовна компетенція (знання засобів мови, одиниць і категорій усіх рівнів, а також правил, за якими будують мовні конструкції, й вміння такі правила застосовувати), мовленнєва компетенція (спроможність сприймати та розуміти висловлювання) та комунікативна компетенція (здатність ефективно спілкуватися в різних умовах у ролі адресанта й адресата).

Отже, мовленнєву компетентність можна розглядати, як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень з мови та мовленнєвого розвитку студента; у вузчому тлумаченні, як одну з її складових (різновид навчально-предметної компетенції з ділової мови), тобто власне мовну, пов'язану із засвоєнням лінгвістичної змістової лінії курсу мовних дисциплін за професійним спрямуванням.

Оволодіння мовою і мовленням – необхідна умова формування соціально активної особистості. Мовлення є не лише засобом спілкування, але й засобом мислення, носієм свідомості, пам'яті, інформації, засобом управління своєю поведінкою. Науковці також визначають мовленнєву компетентність "як комплексне поняття, яке, спираючись на мовну обізнаність, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні й діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо), що необхідно людині для спілкування у різних ситуаціях" [3, с.43].

На сьогоднішній день головним завданням підготовки мовного аспекту у майбутніх фахівців є формування та розвиток мовленнєвих компетентностей, які слугують репрезентативними характеристиками особистості, її самодостатності та професійності. Від сформованих навичок мовленнєвої поведінки фахівця великою мірою залежить зацікавленість навчаючих до дисципліни, зокрема і до процесу навчання в цілому. Мало досконало знати предмет, важливо володіти засобами красномовства, бути комунікативно компетентним, щоб своїми знаннями зацікавити тих, хто навчається. На основі мовної й мовленнєвої компетенції формується комунікативна. Під комунікативною компетенцією трактується комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування [2, с.89].

Комунікативна компетентність має на меті висвітлити вміння, поведінку людини у процесі спілкування з іншими суб'єктами комунікативного процесу. Таке формування

комунікативних навичок базується на елементарних аспектах мовленнєвого етикету, що виражають певні ситуації спілкування: вітання, знайомства, вибачення, подяки, прохання, привернення уваги, згоди, відмови, заборони, побажання, телефонної розмови тощо.

Важливим етапом мовної освіти є формування соціолінгвістичної компетенції – здатності розуміти і продукувати мовлення в конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування [6, с.4]. Основним чинником у становленні соціолінгвістичної компетенції займає культурологічний аспект з дисциплін мовного профілю.

**Висновки.** На підставі аналізу проблеми дослідження та узагальнення його результатів, можемо стверджувати, що в основу побудови методики вивчення мовної дисципліни, в сучасній академічній освіті, вкладається поняття мовленнєвої компетентності фахівців. Так що, це свідчить про те, що така компетентність характеризує не тільки значимість даного критерію професійної освіченості фахівців у педагогічній діяльності, але й визначає певний рівень мовних знань, умінь, навичок, які можна в подальшому застосовувати в будь-якій сфері комунікативної діяльності людини. Метою ж педагога лінгвістичного профілю є не лише формування мовної майстерності у тих, хто навчається, а й виховання мовно-свідомої особистості.[1]

Здійснений нами огляд компетентностей (мовного аспекту) як складових академічної освіти сучасних фахівців не вичерпує усіх аспектів цієї важливої проблеми. Проблеми формування та удосконалення таких критеріїв професійної педагогічної підготовки, а також перспективи розробки формування комунікативної компетентності сучасних фахівців вивчатимемо у наших подальших дослідженнях.

#### **Література:**

1. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи : б-ка з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Вашуленко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 47–52.
2. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі // А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
3. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / И. Д. Изаренков // Русский язык за рубежом. – №4. – 1990. – С. 54-60.
4. Куварова О.К. Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості / О.К. Куварова // Культура професійного мовлення: Матеріали регіональної науково-методичної конференції. – Дніпропетровськ: Пороги, 2006.

5. Новий тлумачний словник української мови. – У 4-х т. – К.: Аконіт, 1999. – II том. – 305 с.

6. Омельчук С. О. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: Лінгводидактичні аспекти / С.О. Омельчук // Дивослово. – 2006.

УДК 378:811.111'367.625

**PECULARITIES OF USING OF THE MODAL VERBS AS MEANS OF EXPRESSING THE  
PROBLEMATICAL CHARACTER OF THE ACTION IN THE FORMATION OF THE  
ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE  
TEACHERS**

*Horovenko O. A.*

*Municipal establishmentn «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»  
of Kharkiv Regional Council*

The article defines the peculiarities of using of the modal verbs with the value of the problematical character of the action; the need for their using during the formation of the English communicative competence of future foreign language teachers is proved.

**Key words:** future English teacher, English communicative competence, modal verbs, problematical character.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ ЯК ЗАСОБУ ВИРАЖЕННЯ  
ПРОБЛЕМАТИЧНОСТІ ДІЇ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Горовенко О. А.*

У статті розглянуто особливості використання модальних дієслів із значенням проблематичності дії; доведено необхідність їх використання під час формування англomовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

**Ключові слова:** майбутній учитель англійської мови, англomовна комунікативна компетентність, модальні дієслова, проблематичність.

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ КАК СРЕДСТВ  
ВЫРАЖЕНИЯ ПРОБЛЕМАТИЧНОСТИ ДЕЙСТВИЯ В ФОРМИРОВАНИИ  
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМУНІКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Горовенко О. А.*

В статье рассмотрены особенности использования модальных глаголом со значение проблематичности действия; доведена необходимость их использования во время формирования англomовной комунікативной компетентности будущих учителей иностранного языка.

**Ключевые слова:** будущий учитель английского языка, англomовная комунікативная компетентность, модальные глаголы, проблематичность.

**Formulation of the problem and its connection with important scientific tasks.** The formation of English communicative competence is an integral part of training the students of philological

faculties of pedagogical higher education establishments. The content of modern language education is associated with new views on the problem of personal skills development to use a foreign language as a tool of international communication. According to that, arises the question of forms' choice, methods and means to improve the efficiency of the process of the formation of English communicative competence of future English teachers.

For the formation of students' skills of accurate translation of information, for building a dialogue, expressing not an action, but only the speaker's attitude to it, it will be advisable to develop skills in the use of modal words and phrases.

**Analysis of the last researches and publications.** The research of the problems of training future teachers in higher educational institutions devoted to the works of G. Meshko; the essence of language communication and English language communicative competence were considered in the works by T. Pakhomova, I. Senchenko; methodical foundations of teaching foreign speech activity of students disclosed in the scientific works of A. Tarnopolskyi.

Significant contribution to the study of modality and modal means of expression of the problematic nature of the action made such scientists as A. Akhmanov, N. Bally, A. Beliaiev, M. Blokh, S. Dolgoplov, F. Palmer, V. Panfilov, V. Vinogradov, N. Shvedov, V. Shynkaruk, L. Yermolaieva, G. Zolotova, A. Zvieriev and others.

In scientific works of V. Admoni, O. Bondarko, E. Paduchev, D. Paramonov and others were studied the problem of realization of modality in text materials.

However, modal words and verbs haven't got a full understanding of their combination in relation with their diversity, the specificity of linguistic expression and functional features.

**The formulation of the objectives of the article.** The purpose of the article consists of theoretical substantiation of the use of modal verbs as means of expressing the problematic steps in the formation of English-language communicative competence; there were defined the essence of concepts «English communicative competence», «problematic action», «modal verbs»; there were identified the conditions for the formation of the English communication skills of students at the lessons of a foreign language.

**Statement of the main research.** The English language is rich in different designs, with which the speaker may express the difficulty of the action (unreality, doubt, probability, flatness etc.).

It will be appropriate to consider the theoretical aspects of the use of English modal verbs as means of expressing the problematic nature of the action, contributing to the formation of English communicative competence of future English teachers.

Under English communicative competence we will understand the set of knowledge, abilities and skills in the field of speech communication, which provides the highest communication effect in the English language and the ability to establish and maintain the necessary contacts during international communication.

An address to dictionaries has allowed us to define the interpretation of the concept «problematic», namely: 1) is the assumption; 2) still remains a problem, includes the problem, that is, requires study, clarification; 3) is questionable, not credible, needs confirmation; 4) has different degrees of probability (from very probable to improbable).

The concept of «problematic action» does not limit temporary space: problematic can be an action or event both in the past and in the present or future tenses.

In English, modal verbs are those that express not the action but only attitude of the speaker towards it. Thanks to them, people can express need, obligation, possibility, impossibility, probability or unlikelihood of the action etc. The modal verbs include: *can, may, must, ought, shall, should, will, need and dare* [4]. In addition, modal meanings can be expressed by the verbs *to have* and *to be*.

By themselves, modal verbs are «defective» (insufficient), because they lack some grammatical forms, for example: they do not have the suffix – s in 3<sup>rd</sup> person singular present tense; they do not have infinitive, -ing form and the participle; some of them do not have forms of the past tense (*must, should, ought, need*). Among other features of the modal verbs it is necessary to mention the following:

– the infinitive of the notional verb is used without the particle *to* after modal verbs except *ought, to have* and *to be*;

– interrogative and negative forms of the sentences that have modal verbs, are built up without the auxiliary verb *do*, with the exception of the verb *to have*, for example [1, 482]: *Must I drink it too?; He cannot come today.*

The value of the difficulty may be transmitted using the verbs *can, may, should, ought to, to be to*. Let's consider them in more detail.

The verb *can* has the following forms [3, 57]: *can* – the present tense; *could* – the past tense; *could* is the subjunctive.

In the sense of «ability», «capability» the form *could* may express the difficulty. So, the form *could* is the past tense form, if it is used in the context of elapsed time. It indicates only that the action, probably, was occurred in the past – the question about was the action occurred or was not – still open: They could do everything they wanted.

Also, the form *could* is the subjunctive, if it is used in the context of the present time, for example: I need your help. Could you come and see me on Friday?

If after *could* is the simple infinitive, the action refers to present or future. If after *could* is a perfect infinitive, this combination indicates that the action could occur, but have not occurred in the past: Now he clearly sees all the mistakes he made and could have avoided.

In the negative sentences the form «*can*» can express impossibility or improbability: *She can't be really ill* (It is impossible that she is really ill). However, in the interrogative sentences the form «*can*» can express uncertainty or doubt, for example: *Can it be true?* (Is it really true?). The use of the

form «could» in this meaning makes the statement more polite and soft: *Could he really be ill?* (Is he still sick?).

As for the verb «may», it has the following form [2, 151]: may – present (can, could, may etc.); might – past tense (could, could, could, etc.); might – the subjunctive (would, could etc.).

It can express the difficulty, having the meaning of supposition implying uncertainty in affirmative and negative sentences [1, 48]: *She may be at work* (She may be (possibly, probably) at work).

Depending on what time refers the action expressed by the notional verb, «may» can be combined with different forms of the infinitive as a verb can. For example: *It may be rain in the morning* (It's possible that it will be rain in the morning); *Father may be listening to music* (Perhaps Dad is listening to music); *Your son may have been crying since he woke up* (It's possible that your son is crying since he has woken up).

The use of the form «might» give a softer meaning to the whole statement, for example: *They might come soon* (They probably will come soon).

As a modal verb «should» has only one form, which is used in contexts of present time and does not change in indirect speech: *She said: «It's late. You should go to bed»* (She said, «It's late. You need to sleep») and *She said that it was late and that I should go to bed* (She said it's late and I need sleep).

«Should» usually expresses the obligation, but this meaning may decrease to the expression of the desirability of the action, advice or recommendation, depending on the context: *I should speak to him right away* (I need to talk to him immediately); *He shouldn't miss the opportunity* (He should not lose this opportunity); *Should we ask her about it?* (Do we need to ask her about it?).

If the action of the main verb refers to present or future time, it is transmitted by the simple infinitive; if the action of the main verb relates to past time, it is presented by perfect infinitive. In the latter case, «should» in the affirmative form expresses an action that didn't take place, though it was desirable; «should» in the negative form with perfect infinitive expresses an action that happened though it was unwilling, for example: *I am ill. I should have stayed at home* (I'm ill. I should have (would have) to stay at home).

The verb «should» in many cases is used in a weakened sense. It does not express modality, but only enriches the proposals emotionally, reports the outrage, the anger, which the speaker may feel about the fact (the so-called «emotional should»). For example: *Why should I read it?* (Why should I have to read?); *I'm sorry he should think so* (I'm sorry he thinks so).

Modal verb «ought» has only one form that is used in the context of the present time and does not change in indirect speech. After «ought» the infinitive of the main verb is always used with the particle «to», for example: *She said: «The boy ought to apologize»* (She said «The boy needs to apologize»); *She said that the boy ought to apologize* (She said that the boy should apologize).



The verb «to be» as a modal verb is used in two forms – Present and Past Indefinite, for example: *He is to come at five* (He has to come in five as well), *was to come at five* (He was supposed to come at five).

«To be» can express [1]:

– orders, instructions (often official), for example: *The students are to hand in their course works by the 1st of April* (Students must pass the course work before the 1st of April);

– preliminary agreement or obligation, for example: *They were to meet and discuss it on Wednesday* (They were supposed to meet and discuss this on Wednesday). If there are perfect infinitive after the verb «to be», it means that the expected action has not occurred, for example: *She was to have brought the book yesterday* (She was supposed to bring a book yesterday (but he didn't));

– the opportunity due to circumstances, for example: *Where is she to be found?* (Where can it be found?);

– the inevitability, for example: *They did not know at the time that they were never to see their friend again* (At that time they did not know that they would never be able to see their friend again).

In order to the knowledge acquired in the course of theoretical training was accompanied with formed skills in English communication, you must follow the certain conditions:

1. The use of problem situations in the classroom during English lessons, which are oriented at the realization of common aims of their activity, the formation of the overall programme of communication, distribution of functions between the participants of interaction.

2. Methodical organization and duration of speech practice with the gradual complication of exercises.

3. The use of active learning methods that stimulate cognitive activity of students. The constructions of the dialogues, polylogue-discussions are marked by a high level of students' activity, allowing free exchange of views.

4. The motivating of students to a successful activity, since it promotes the motivation of speech activity of students. Methodological literature focuses on two types of motivation. Integrative motivation is determined by the student's desire to become closer to the culture of the country whose language is being studied; instrumental motivation is characterized by the desire to learn the language for getting the high results in their professional career.

5. The creation of a favorable microclimate, which increases the efficiency of the process of formation of English communicative competence of the students and ensures the free expression of their own thoughts.

**Conclusions from this research and prospects for further investigations in this direction.**

The main aim of teaching a foreign language is to develop English communicative competence of the students, which is understood as a set of knowledge, abilities and skills in the field of speech

communication, which provides the highest communication effect in the English language and the ability to establish and maintain the necessary contacts during international communication. With a help of modal verbs a speaker may express the difficulty, unreality, possibility, opportunity, responsibility, necessity, obligatory of some actions in different language situations. Without the skills of identifying the difficulty in the process of real communication the correct and accurate understanding of the interviewer's speech is impossible. This problem is interesting and relevant, therefore we see our further research in the introduction of information and communication technologies for the purpose of forming English communicative competence of future teachers.

### **Literature**

1. Бонк Н. А. Учебник английского языка. В 2-х ч. / Н. А. Бонк, Г. А. Котий, Н. А. Лукьянова. – Ч. 2. – М. : «ДЕКОНТ+»; «ГИС»; «Арий», 2007. – 511 с.
2. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка / В. Л. Каушанская, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевникова и др. – [7-е изд.]. – М. : 2000. — 319 с.
3. Крылова И. П. Грамматика современного английского языка: Учебник для ин-тов и фак-тов ин. яз. / И.П. Крылова, Е. М. Гордон. – [7-е изд.]. – М. : Книжный дом «Университет», 2001. – 448 с.
4. Оленчук О. Г. Языковые средства репрезентации проблематической модальности: дис. ... доктора фил. наук: 10.02.19 / Оленчук Ольга Геннадиевна. – К., 2012. – 175 с.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К. : Інкос, 2006. – 247 с.

## ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ЛАНДШАФТУ НА РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ УКРАЇНИ

Гусєва Г.Г., канд. філол. наук, доцент

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

*У статті проведено аналіз існуючих стандартів для Вищих навчальних закладів в Україні та наслідки використання таких стандартів на ринку праці. Обґрунтовано необхідність урахування потреб ринку праці при плануванні підготовки фахівців та викладачів ВНЗ як стратегії формування конкурентоспроможності ВНЗ та поліпшення освітнього ландшафту в Україні.*

**Ключові слова:** вищі навчальні заклади, конкурентоспроможність, стратегія, ринок праці, підготовка фахівців та викладачів.

*В статье проведен анализ существующих стандартов к высшим учебным заведениям в Украине, а также последствия использования таких стандартов на рынке труда. Обосновано необходимость учета потребностей рынка труда при планировании подготовки специалистов и преподавателей ВУЗ как стратегии формирования конкурентоспособности ВУЗа и улучшения образовательного ландшафта в Украине.*

**Ключевые слова:** высшие учебные заведения, конкурентоспособность, образовательный ландшафт, подготовка специалистов и преподавателей, рынок труда, стратегия.

*The article analyses current standards in higher educational institutions of Ukraine, and also consequences of these standards' implementation on the labor market. The necessity of taking into account the needs of the labor market when preparing the graduates and teachers at the tertiary level as a strategy of forming competitiveness of higher educations and improving the educational landscape in Ukraine.*

**Key words:** competitiveness, educational landscape, higher institutions, labor market, preparing professionals and teachers, strategy.

Базовим завданням інституцій вищої освіти будь-якої країни світу є підготовка високопрофесійних та компетентних кадрів, які б відповідали вимогам сучасного світу, інформаційного суспільства та інтеграційних процесів. Високорозвинені держави наголошують на необхідність структурних зрушень та інноваційних введень для задоволення зростаючих потреб у сфері технологій й інформації. Тому і виникає необхідність інноваційних реформ для забезпечення національного ринку праці висококваліфікованими робітниками.

Дослідження існуючих стандартів до Вищих навчальних закладів (ВНЗ) в Україні свідчить, що система освіти і підготовка кадрів, що існували в межах централізованої економіки, поступово трансформуються згідно вимог Європейського стандарту вищої освіти. Потреби сучасного ринку праці пов'язані з поглибленням ринкових відносин, структурними змінами, циклічними, а інколи, й спорадичними коливаннями в економіці. Деформація структури трудових ресурсів погіршується внаслідок тривалого спаду в економіці та загострення кризових явищ у соціально-економічній сфері. Поліпшити таку ситуацію можна шляхом перезавантаження

системи освіти, вдосконалювання системи регулювання та розробки механізму прогнозування професійних потреб ринку праці [4, с. 99].

В межах інноваційно-інвестиційної економіки на ринку праці є важливим не лише володіння певним об'ємом знань, але й уміння мобільно реагувати на зміни, вміти ефективно спілкуватися та орієнтуватися в глобальному інформаційному просторі, мати здатність постійно підвищувати свій професійний рівень. Головним завданням ВНЗ є забезпечення потреб галузей економіки в підготовці конкурентоспроможних робочих кадрів. При плануванні підготовки спеціалістів ВНЗ слід враховувати потреби ринку праці в робітниках різних кваліфікацій та специфіку розвитку територій [2]. Створення підвалин для отримання конкурентних переваг в світі є головною умовою економічної і соціальної стабільності суспільства та сприяє економічному зростанню країни, збільшенню прибутку підприємств і доходів населення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема** впливу вищої освіти на рівень розвитку трудового капіталу присвячені фундаментальні дослідження багатьох вчених, таких як В. В. Гесця, М.В. Гуловіч, І. К. Каленюка, О.С. Маковоза, О.В. Носової, Р. Фатхутдінова, Л.М. Яковенко та ін.

**Актуальність** теми дослідження питань конкурентоспроможності підготовки ВНЗ фахівців високої кваліфікації обумовлена сучасними потребами ринку освітніх послуг. Існує проблема необхідності приведення у відповідальність фаху, кількості випускників ВНЗ адекватно потребам та вимогам ринку праці. При цьому недостатньо приділяється уваги відповідності вищої освіти України Європейським стандартам. Досі не сформовано єдиної точки зору стосовно розуміння поняття конкурентоспроможність ВНЗ. Аналіз наукової літератури свідчить, що досвід західних країн не було належним чином вивчено та, як результат, достатнім чином втілено в системі підготовки фахівців ВНЗ в Україні.

Таким чином, **мета** даної статті є аналіз реального стану і перспективних напрямків поліпшення конкурентоспроможного ландшафту на ринку освітніх послуг вищих навчальних закладів України на базі підвищення конкурентоспроможності фахівців ВНЗ, розкрити доцільність тісної співпраці ВНЗ з практикою в питаннях підготовки вищою школою фахівців відповідно до потреб ринку праці.

Ринок праці адекватно оцінює ефективність вкладень у персонал. Тому, щоб претендувати на конкурсну посаду, наявності диплому сьогодні мало – потрібно надати більш вагомі докази своєї компетентності. Також в умовах посилення конкуренції на ринку праці підвищуються вимоги не тільки до рівня кваліфікації та якості підготовки фахівців, які повинні володіти останніми досягненнями науково-технічного прогресу, але й до їх здатності використовувати отримані знання на практиці і навчатися впродовж життя. Сучасна ситуація на ринку освіти Україні дотепер відчуває суттєвий розрив між тим, кого та чому вчать університети, і тим, чого

потребує ринок праці. Вище зазначене визиває необхідність реформування вищої освіти України відповідно до ринкових запитів до випускників.

Таким чином, одним із найважливіших стратегічних завдань на сучасному етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення конкурентоспроможності підготовки фахівців згідно рівню міжнародних стандартів. Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою.

Для більш чіткого визначення стратегії формування конкурентоспроможності фахівців ВНЗ, слід дати визначення самого поняття «конкурентоспроможності». Відповідно, конкурентоспроможність ВНЗ визначається як здатність: 1) "готувати фахівців, які витримують конкурентну боротьбу на конкретному зовнішньому або внутрішньому ринку праці; 2) розробляти конкурентоспроможні новації у своїй галузі; 3) вести ефективну відтворювальну політику в усіх сферах своєї діяльності." При цьому механізм управління конкурентоспроможністю ВНЗ складається з наступних взаємопов'язаних компонентів: місія ВНЗ, його зв'язки з зовнішнім середовищем, інструменти нової інноваційної економіки, застосування яких може забезпечити конкурентоспроможність ВНЗ, принципи, функції та методи управління [3, с. 37].

Таким чином, погоджуючись з таким визначенням, відзначаємо конкурентоспроможність ВНЗ як пакет здібностей задовольняти потреби суспільства в освітніх послугах відповідно до державних вимог і стандартів не менш ефективно, ніж у наявних на ринку конкурентів.

Конкурентоспроможність фахівців ВНЗ, як **об'єкт дослідження**, можна розглядати з різних позицій – якість освіти або якість освітньої діяльності, якість освітнього процесу або якість освітньої послуги, якість випускника або якість фахівця. На наш погляд, найбільш точним в концептуальному плані є визначення конкурентоспроможності освітньої діяльності як характеристик компетенцій викладачів так і компетенцій майбутніх фахівців.

Дотримання ВНЗ України європейських стандартів конкурентоспроможності відображає взаємозв'язок важливих координат: якості, вектору освіти на потреби ринку праці, та відкритості зовнішньому середовищу. Гарантія та забезпечення високого рівня конкурентоспроможності є головним напрямком реалізації вимог Болонської конвенції. В умовах підвищення рівня розвитку економіки, нарощування темпів економічного зростання, вимоги до підготовки висококваліфікованих випускників ВНЗ будуть рости. При цьому в конкурентоспроможності підготовки фахівців ВНЗ відповідно до вимог ринку зацікавлені як роботодавці та держава, так і майбутні фахівці, що приведе до встановлення більш високих стандартів в освіті [5]. Таким чином, адекватність підготовки фахівців ВНЗ, шляхом розробки нових стандартів до навчальних дисциплін, системи оцінювання навчальних здобуток, якості освітніх послуг згідно вимог ринку

праці – запорука економічної і соціальної стабільності суспільства та піднесенню країни. Викладач сучасного ВУЗу, адекватний потребам і умовам суспільства ХХІ століття, повинен являти собою високо-професійною особистістю, здатну творчо мислити, приймати нестандартні рішення і нести за них відповідальність. Одна з вимог сучасного ринку праці – це висока конкурентоспособність викладача.

Слід урахувати той фактор, що в наразі кількість студентів зменшується з кожним роком, що веде до скорочення викладацького корпусу [6]. Як відомо, робота викладача ґрунтується на конкурсній системі і добре, якщо на вакантне місце претендує тільки одна людина. Але у зв'язку зі скороченням числа студентів все частіше і частіше заяви на конкурс подають відразу кілька викладачів. У привілейованому становищі перебувають ті, хто мають вчені ступені і звання. А іншим викладачам доводиться поборотися за місце, оскільки пріоритет віддається кандидатам, які підтримують достатній рівень професіоналізму, характеризуються академічною і соціальною мобільністю, готовністю до самоосвіти, володінням сучасними технологіями навчання, орієнтацією на високі стандарти ВУЗу. Саме такого викладача можна вважати конкурентоспроможним.

Слід зазначити, що наукові дослідження з діагностики й оцінки якості діяльності викладача ВУЗу у повному обсязі практично не проводилися. Однак, можна виділити деякі загальні позиції в діяльності викладача ВУЗу, що включають [1, с. 108]:

- поєднання науково-дослідної та педагогічної діяльності, що є проявом культури викладача;
- поєднання знань і досвіду, що виражається у взаємозв'язку теоретичних знань і практичних умінь;
- освоєння нових дидактичних технологій і з'єднання їх з власними напрацьованими методиками;
- мотивування студентів на навчальну, творчу, інноваційну, наукову діяльність.

В сучасних умовах конкурентної боротьби утворення конкурентних переваг є логічною метою суперництва на ринку освітніх послуг. Отже, якісна трудова діяльність професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу стала ключовим фактором успіху для здобуття ВУЗом конкурентних переваг. У сучасних умовах ключовою ланкою в ланцюжку підготовки фахівців з вищою освітою і високою професійною кваліфікацією, готових до творчості і наукових пошуків у сфері своєї професійної діяльності стає викладач вищого навчального закладу. Таким чином, саме від якості діяльності викладача ВНЗ залежить загальний рівень якості освіти в країні. Тому процес створення умов для можливостей зростання наукового потенціалу, наявність мотивації викладачів в поліпшенні професійної компетенції, прагнення розвивати знання з предметної області, бажання підвищувати кваліфікацію забезпечують відповідність якості навчання вимогам, що пред'являються на ринку праці до професійної якості

випускників і їх позитивної адаптації після закінчення ВУЗу. Це, безумовно, сприяє формуванню позитивного іміджу вищого навчального закладу і безпосередньо веде до підвищення його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

**Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.** Сучасний рівень конкурентоспроможності підготовки фахівців вищими навчальними закладами відповідно до вимог ринку праці повинен відповідати реаліям часу, потребам суспільства та мусить базуватися не тільки на тривалості або змісті навчання, а й на тих знаннях і навичках, якими оволоділи випускники. На державному рівні постає задача привести до відповідності відносини в триаді «держава-ВНЗ-ринок праці», що забезпечить гармонійний конкурентоспроможний ландшафт на освітньому ринку праці України і надасть можливість майбутнім фахівцям достойно презентувати країну на глобальному ринку праці.

### Література

1. Иноземцева В. В. Повышение качества труда преподавателя как фактор обеспечения конкурентоспособности вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 5. – С. 107–113.
  2. Гулович М. М. Формування іншомовної компетенції студентів як необхідного фактору академічної мобільності [Електронний ресурс] / М. М. Гулович // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наукових праць. – Вісник НТУ «ХП». – 2012. – № 32. – Режим доступу : <http://archive.kpi.kharkov.ua/View/25660>.
  3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – 2014. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws>.
  4. Носова О. В. Конкурентоспроможність підготовки фахівців вищими навчальними закладами відповідно до вимог ринку праці / О. В. Носова, О. С. Маковоз // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 9. – С. 99–104.
  5. Организация международной деятельности ВУЗа / [под ред. Д. Г. Арсеньева, А. М. Алексанкова]. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 165 с.
- Статистична інформація [Електронний ресурс] / Держ. ком. статистики України. -Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

УДК 371.132

## ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

*Денисова Н. В.*

*Балаклійська філія Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

*Харківської обласної ради*

У статті обґрунтовано впровадження в освітній процес вищого навчального закладу I-II рівня акредитації інноваційних методик як одного з напрямів модернізації вищої освіти України. На основі порівняльного аналізу показників традиційних занять і занять із застосуванням інноваційних методик зроблено висновок про переваги останніх. Особливу увагу присвячено організації сучасної лекції як виду навчального заняття. Подано короткий опис методів: «Зигзаг», «Навчаюся сам», «Заповнення фліпчартів», «Запитання – відповідь», «Логічний ланцюжок».

**Ключові слова:** інноваційні методики, модернізація освіти.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

*Денисова Н. В.*

В статье обосновано использование в образовательном процессе высшего учебного заведения I-II уровня аккредитации инновационных методик как одного из направлений модернизации высшего образования Украины. На основе сравнительного анализа показателей традиционных занятий и занятий с применением инновационных методик сделан вывод о преимуществах последних. Особое внимание посвящено организации современной лекции как вида учебного занятия. Дано краткое описание методов: «Зигзаг», «Учусь сам», «Заполнение флипчартов», «Вопрос – ответ», «Логическая цепочка».

**Ключевые слова:** инновационные методики, модернизация образования.

## THE USE OF INNOVATION METHODS AS A BASIS OF MODERNISATION OF EDUCATION IN UKRAINE

*Denysova N. V.*

In the article the use of innovation methods in educational process of a higher education institution of I-II level of accreditation is explained as one of the ways to modernise the higher education of Ukraine. On the basis of the comparative analysis of traditional double periods and trainings through the use of innovative techniques we made the conclusion about the benefits of the latter. Special attention is devoted to the modern organization of lectures as a form of training. Brief description of the methods: "Sisag", "Study yourself", "Fill scan", "Question – answer", "Chain of logic" is given in this article.

**Keywords:** innovation methods, modernisation of education.

**Постановка проблеми.** Спрямування України на євроінтеграцію викликає докорінні зміни в різних сферах діяльності людини. Загально визнано, що в інформаційно-технологічному



суспільстві XXI століття визначальним фактором у конкуренції держав буде рівень освіченості нації, здатність її реалізовувати й розвивати прогресивні технології. У зв'язку з цим проблема модернізації освіти в Україні значно загострилася.

Багато дослідників приділяє увагу цьому питанню в статтях, у доповідях на семінарах, конференціях тощо. В. Андрущенко, В. Бех, В. Журавський, М. Згуровський, М. Карпенко, В. Кремень, О. Локшина, В. Луговий, М. Михальченко, С. Ніколаснко, Н. Огнев'юк, Г. Пономарьова, В. Шинкарук та ін. – це лише неповний список імен [1]. Усі вони вважають, що існують розбіжності між необхідністю забезпечення сучасної якості освіти та неможливістю розв'язати це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації. Збільшення часу на вивчення тих чи інших дисциплін не дасть бажаного ефекту. С. Сисоєва зазначає, що сучасний педагог має усвідомлювати тенденції розвитку швидкозмінного світу, формувати професійні навички та вміння упродовж життя, розвивати інформаційну культуру та творчі якості особистості [3].

На нашу думку, одним із напрямів розв'язання проблеми є запровадження інновацій в освітній процес вищої школи.

**Мета статті.** Висвітлити шляхи реалізації одного з напрямів модернізації вищої освіти, спираючись на впровадження інноваційних методик в освітній процес Балаклійської філії Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічний колектив філії постійно працює над пошуками шляхів покращання якості освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Із цією метою окреслимо методичну проблему: «Підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього простору». Це цілком природньо, бо вищий навчальний заклад здійснює підготовку молодших спеціалістів у галузі 0101 Педагогічна освіта. Важливо, щоб у дитячий навчальний заклад і початкову загальноосвітню школу прийшли фахівці зі сформованою готовністю працювати в умовах розвитку педагогічних технологій. А від цього буде залежати й подальша модернізація освіти на різних рівнях. Зрозуміло, що будь-яка педагогічна технологія є синтезом досягнень психолого-педагогічної науки і практики, традиційної системи навчання й того, що народжено прогресом, гуманізацією, демократизацією суспільства.

Упродовж проведеного дослідження було здійснено порівняльний аналіз показників традиційних занять і занять із застосуванням інноваційних методик, узагальнені результати якого наведено у таблиці нижче.

Показники	Традиційне заняття	Заняття із застосуванням інноваційних методик
Мета	Передача знань, формування умінь, навичок	Розвиток інтелектуальних здібностей
Зміст	Стандарти освіти	Стандарти освіти + особистісний досвід педагога і здобувачів вищої освіти
Форми роботи	Переважно колективна (фронтальна)	Переважно групова
Основний метод	Репродуктивний	Проблемно-пошуковий
Позиція педагога	«Я над Вами»	«Я поряд з Вами»
Стиль взаємодії	Монолог	Діалог
Позиція студента	Більш пасивна	Активна
Мотивація	Перевага зовнішньої мотивації	Глибока внутрішня мотивація та мотивація спільної діяльності

Результати засвідчують, що використання інноваційних методик сприяє створенню суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, забезпечує активність здобувачів вищої освіти на всіх етапах заняття незалежно від його виду (лекція, семінарське, практичне), а, отже, дозволяє реалізувати не лише теоретичну, а й практичну спрямованість програмового матеріалу, його міцне опанування та творче осмислення.

Окремого висвітлення потребує питання щодо проведення лекції. Цей вид навчального заняття, призначений для викладу значного обсягу навчальної інформації у логічній послідовності. Традиційна лекція зазвичай провокує репродуктивне навчання, у результаті чого гальмується критичне мислення, творче переосмислення матеріалу, самостійність здобувачів вищої освіти.

Зрозуміло, що така організація навчання не може забезпечити як міцність знань студентів, так і їх творче застосування.

Ураховуючи сучасні вимоги до підготовки майбутніх фахівців, педагогічний колектив закладу шукає шляхи активізації пізнавальної активності здобувачів вищої освіти на лекціях. Відкриті заняття колег, опрацювання передового педагогічного досвіду, участь у конференціях, семінарах дозволяє знаходити ефективні форми й методи роботи.

Так, педагогами нашого закладу було доведено переваги групової форми роботи під час проведення лекції. При такій організації навчання викладач займає позицію «Я поряд» і керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, які він пропонує групі. Спільна

діяльність студентів дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги й співпраці.

Психолого-педагогічні дослідження також доводять, що групова навчальна діяльність активізує студентів, підвищує результативність навчання, сприяє вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити та відстоювати власну точку зору; розвиває в них навички культури ведення діалогу [2]. При такій організації лекції педагоги філії широко використовують різні інноваційні методи, деякі з них наведемо для прикладу.

Метод «Зигзаг». Кожна мала група обирає експерта, якому викладач у письмовій формі подає певні теоретичні відомості з теми заняття. Експерти утворюють окрему групу для обговорення ефективних способів ознайомлення з цим навчальним матеріалом. Після цього вони повертаються до своїх базових груп і кожен експерт ознайомлює учасників із теоретичним матеріалом.

Метод «Навчаюся сам». Учасники малих груп дістають інформацію в письмовій формі щодо змісту лекції або окремого її пункту. Вони за окреслений проміжок часу вивчають теоретичний матеріал, визначаючи ключові поняття, основні положення. Після цього студенти отримують запитання за змістом тексту та для обговорення (проблемні питання). Запитання повинні допомогти учасникам синтезувати та використати матеріал лекції.

Метод «Заповнення фліпчартів». Кожна група студентів отримує аркуш паперу, маркери. Їх завдання полягає в тому, щоб за допомогою слів, малюнків, символів відобразити основні положення лекції, ключові поняття, визначення тощо. Після чого студенти пояснюють зображене на аркуші з аргументуванням.

На завершальному етапі проведення лекції доцільно використати такі методи:

– «Запитання – відповідь». Група студентів готує запитання за змістом теми, що розглядалася. Потім ці запитання вони спрямовують учасникам інших груп, які й надають відповіді.

– «Логічний ланцюжок», коли студенти під час діалогу виявляють розуміння опрацьованих понять, положень та рефлексують власний рівень опанування нового матеріалу.

При такому підході значно підвищується рівень пізнавальних інтересів майбутніх фахівців. За допомогою емпіричних методів дослідження (спостереження, опитування, колективні та індивідуальні бесіди) у квітні 2015 р. було визначено співвідношення рівня пізнавальної активності на традиційному занятті та на лекції з використанням інноваційних методик. Учасниками дослідження стали 150 студентів. Рівень пізнавальних інтересів здобувачів вищої освіти на традиційному занятті становить 42%, на лекції з використанням інноваційних методик – 100 %.

Результати впровадження інноваційних методик дозволяють зробити висновки про те, що на таких лекціях студентам значно цікавіше, підвищується активність їх розумової праці, самостійність тощо.

**Висновок.** Виконане дослідження переконливо засвідчує, що інноваційна діяльність педагогів є основним напрямом модернізаційних реформ в освіті. А це нсамперед забезпечить перехід України до моделі інноваційного розвитку в цілому.

### **Література**

1. Інновації як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти / Укл. Н. В. Артикуца, О. М. Клоченок, Т. О. Лішук; НАУКМА. – К.: Стилос. 2006. – 630 с.
2. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
3. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / Сисоєва С. // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4(49). – С. 61.

УДК 378.013.77

## **ПІДГОТОВКА СУДДІВ ЗІ СПОРТИВНОЇ БОРТЬБИ: АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ І ПЕРСПЕКТИВА ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ**

*Євтифієв А.С.*

*Харківський політехнічний університет*

Одним з факторів успішності виступу українських борців на міжнародних спортивних змаганнях, а також зростання популярності спортивної боротьби серед широких верств населення, є наявність достатньої кількості професійних кадрів, які, у відповідності з світовими стандартами, здатні забезпечити організацію навчально-тренувального процесу і проведення змагань зі спортивної боротьби. У статті стверджується думка про те, що перетворення в соціально-економічній, політичній, професійній областях обумовлюють перехід на розвинену в багатьох країнах багаторівневу та варіативну систему безперервної освіти суддів. Заявлено про те, що в процесі створення власної системи підвищення кваліфікації суддів в Україні відзначається ряд проблем: невідповідність матеріальних і фінансових ресурсів потребам розвитку системи, відсутність мотиваційної програми для арбітрів, нерозвиненість методичної структури, недостатнє впровадження сучасних інформаційних технологій. Саме тому метою дослідження є удосконалення системи підвищення кваліфікації суддів зі спортивної боротьби. Проведено соціологічне опитування респондентів щодо їхнього бачення умов впровадження курсів підвищення кваліфікації. Аналіз даних дозволив зробити висновок про те, що спортивні установи вимагають від фахівця постійного підвищення їх професійної майстерності, рівень якого впливає на спортивні результати учнів. Саме тому, розробка регламенту щодо підвищення кваліфікації суддів зі спортивної боротьби буде сприяти розвитку їх професійної компетентності.

**Ключові слова:** професійна підготовка, спортивна боротьба, судді, кваліфікація, організація, курси, регламент, система.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СУДЕЙ ПО СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ И ПЕРСПЕКТИВА ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ В УКРАИНЕ**

*Євтифієв А.С.*

Одним из факторов успешности выступления украинских борцов на международных спортивных соревнованиях, а также роста популярности спортивной борьбы среди широких слоев населения, является наличие достаточного количества профессиональных кадров, которые, в соответствии с мировыми стандартами, способны обеспечить организацию учебно-тренировочного процесса и проведение соревнований по спортивной борьбе. В статье утверждается мысль о том, что преобразования в социально-экономической, политической, профессиональной областях обуславливают переход на развитую во многих странах многоуровневую и вариативную систему непрерывного образования судей. Заявлено о том, что в процессе создания собственной системы повышения квалификации судей в Украине отмечается ряд сложностей: несоответствие материальных и финансовых ресурсов потребностям развития системы, отсутствие мотивационной программы для арбитров, неразвитость методической структуры, недостаточное внедрение современных информационных технологий. Именно поэтому целью исследования является усовершенствование системы повышения квалификации судей по спортивной борьбе. Проведен социологический опрос респондентов относительно их видения условий внедрения курсов повышения квалификации. Анализ данных позволил сделать вывод о том, что спортивные учреждения требуют от специалиста постоянного повышения их профессионального мастерства, уровень которого влияет на спортивные результаты учеников.

Именно поэтому, разработка регламента по повышению квалификации судей по спортивной борьбе будет способствовать развитию их профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, спортивная борьба, судьи, квалификация, организация, курсы, регламент, система.

## **TRAINING OF JUDGES IN WRESTLING: ANALYSIS OF THE CURRENT STATE AND PROSPECTS FOR FURTHER DEVELOPMENT IN UKRAINE**

*Levtyfiiev A.S.*

One of the factors of success of the Ukrainian wrestlers at international sports events, as well as the growing popularity of wrestling among broad layers of the population, is the availability of a sufficient number of professional staff that, in accordance with world standards, able to ensure the organization of training process and competitions on wrestling. The article argues the idea that changes in the socio-economic, political, and professional fields determine the transition to development in many countries, multi-tiered and flexible system of continuous education of judges. Stated that in the process of creating its own system of raising the qualification of judges in Ukraine noted a number of difficulties: the mismatch of material and financial resources to the development needs of the system, the lack of motivation programs for arbitrators, the inadequacy of the methodological structure, the lack of implementation of modern information technologies. Therefore, the purpose of this study is improvement of system of training of judges on wrestling. Sociological survey of the respondents regarding their vision of the conditions of implementation of training courses. Data analysis allowed to conclude that sport require that professionals continuously improve their professional skills, the level of which affects the athletic performance of students. Therefore, development of regulations for the training of judges on wrestling will contribute to the development of their professional competence.

Key words: professional training, wrestling, judges, qualifications, organization, courses, regulations, system.

**Постановка проблеми.** Підготовка та підвищення кваліфікації суддів надає прямий вплив на розвиток спортивної боротьби, так як висококваліфіковане суддівство забезпечує зростання спортивної майстерності спортсменів. Слід зазначити, що в спортивній боротьбі відсутня професія судді. На відміну від провідних країн світу, зокрема країн Європи, в Україні відсутня чітка система підвищення кваліфікації суддів зі спортивної боротьби, тому фахівці, в основному тренери, залучаються до суддівства на добровільній основі.

**Аналіз публікацій.** Професійна компетентність сучасного фахівця є складним багатокомпонентним поняттям, про що свідчить численність наукових підходів в сучасній науковій літературі: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного, психологічного і т. д. [4].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо питання формування професійної компетенції суддів зі спортивної боротьби виходячи із специфіки професійної діяльності. Вивчення особливостей професійної діяльності дає можливість вирішувати різні науково-практичні завдання, а саме: професійний відбір, професійна консультація, проектування нових видів діяльності, складання професіограми, створення моделей фахівців певної галузі та розробка на цій основі нових форм і методів підготовки кваліфікованих кадрів, методик

формування їх професійної компетентності. Крім цього, психологічне вивчення трудової діяльності дозволяє, на думку

Н. Ковальської, «Не тільки обґрунтувати шляхи, методи і засоби вдосконалення діяльності, але також досліджувати фундаментальні явища психіки (формування суб'єкта праці, розвиток здібностей, механізми регуляції функціональних станів, прояви особистісних особливостей в трудовому поведінці і т. д.)» [5].

Сучасний ринок праці, основними характеристиками якого є гнучкість, мінливість, висока інноваційна динаміка, висуває нові вимоги до претендентів на робочі місця, а саме: готовність до постійної самоосвіти, модернізації професійної кваліфікації, ділової комунікації, діям в нестандартних і невизначених ситуаціях; здатність до прийняття відповідальних рішень, критичного мислення, самоврядуванню поведінкою і діяльністю; навички роботи з різними джерелами інформації; ефективну поведінку в конкурентному середовищі, в умовах стресогенних чинників і т.д. [6].

Істотний дисбаланс, який спостерігається між вимогами роботодавця до претендентів робочих місць і якістю підготовки випускників української професійної школи, значно ускладнює адаптацію молодих фахівців у сучасних соціально-економічних умовах. Слід зазначити, що вимоги роботодавця до випускників пред'являються не тільки і не стільки в форматі «знань», скільки в таких дефініціях способів діяльності, як «вміння», «здатність», «готовність». Отже, мова йде про особливі освітні результати системи професійної освіти, в рамках яких знання виступають необхідним, але недостатньою умовою досягнення затребуваної якості професійної освіти, тобто мова йде про «професійну підготовку» і таких її складових, як спеціальні професійні та ключові компетенції, професійно важливі якості особистості фахівця, зумовлені особливостями професійної діяльності [6].

**Мета статті:** вдосконалення системи підвищення кваліфікації суддів зі спортивної боротьби.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка арбітрів зі спортивної боротьби здійснюється під егідою міжнародної федерації спортивної боротьби (UWW) спільно з національними федераціями (асоціаціями). На міжнародному рівні існує послідовна система навчання і підвищення кваліфікації суддів зі спортивної боротьби, де розроблена програма підготовки та вдосконалення арбітрів починаючи з підготовки суддів всередині країн (для кожної країни свої порядки присвоєння кваліфікації) і закінчуючи підготовкою арбітрів Олімпійської категорії (IS) [2].

Міжнародна федерація (UWW) має свою чітку систему підготовки та підвищення кваліфікації суддів:

- здійснює підготовку суддів III, II, I міжнародної категорії і суддів Олімпійської категорії IS;

- встановлює регламент підвищення кваліфікації суддів, а також регламент про суддівську уніформу, регламент підготовки та проведення суддівських курсів Олімпійської категорії;

- складає календар курсів підготовки та підвищення кваліфікації;

- створює список арбітрів різної міжнародної категорії;

- має правила авторизації для участі в суддівських курсах [2].

Національна асоціація спортивної боротьби України:

- здійснює підготовку суддів II, I та Національної категорії;

- має нечіткий проект програми підготовки суддів різних категорій [3].

Відмінною особливістю професійної підготовки суддів в Україні є, перш за все, переривчастість самого процесу навчання: судді навчаються на короткострокових суддівських семінарах, які, як правило, проводяться безпосередньо перед змаганнями; більшу частину часу судді підвищують або підтримують рівень своєї підготовленості самостійно; перерви в суддівській практиці в спортивній боротьбі можуть становити кілька місяців [3].

Таку систему навчання спортивних суддів в Україні не можна вважати ефективною, так як суддівські семінари спрямовані лише на повторення правил змагань і основний час приділяється самостійного навчання. Зміст суддівських семінарів для різних категорій суддів практично однакове, тобто при цьому не враховується їх різний рівень підготовленості, а сама методика проведення семінарів не має достатнього наукового обґрунтування [3].

В даний час відсутні об'єктивні критерії оцінки рівня готовності українських суддів, що, в свою чергу, створює труднощі як методичного характеру (неможливість розробки індивідуальних програм навчання суддів), так і організаційного (відбір на суддівство змагань навчених для цього суддів). На жаль, немає методики, що дозволяє об'єктивно оцінити і сам процес навчання суддів. У зв'язку з цим ставиться питання про наявність кадрів та фахівців зі спортивної боротьби, їх мотивації і готовності підвищувати свою кваліфікацію в області суддівської діяльності.

Таким чином, нами було проведено соціологічне опитування серед вітчизняних суддів і тренерів щодо їх бачення умов впровадження курсів підвищення кваліфікації. Анкетування проводилося з 01.10.2015р. по 30.11.2015р., брало участь 200 чоловік. Для проведення дослідження використовувалася спеціально розроблена анкета, яка складалася з 20 питань, розділених на 3 групи. Перша частина анкети містить 5 питань, які дозволяють оцінити профіль респондентів, які беруть участь в анкетуванні. Друга частина анкети містить 10 питань, що дозволяють оцінити рівень професійної підготовки респондентів і їх готовність підвищити свою



кваліфікацію. Третя частина пропонує респондентам висловити власні думки та побажання щодо організації навчання з підвищення кваліфікації (табл. 1).

Таблиця 1 – Анкета

№	Питання	Варіант/форма відповіді	Відповідь
1	Ваша сфера діяльності	Тренер у державній установі/тренер у приватній установі/суддя	
2	Ваш вік	Років	
3	Ваша стать	Чоловік/Жінка	
4	Ваша вища спеціальна освіта	Магістр/Спеціаліст/Бакалавр	
5	Ваш стаж діяльності	Років	
6	Чи задоволені Ви рівнем освіти у Вищому навчальному закладі	Так/Ні	
7	Чи відповідає система навчання у вищому навчальному закладі потребам Вашої професійної діяльності	Так/Ні	
8	Організація у якій Ви працюєте вимагає підвищення Вашої кваліфікації	Так/Ні	
9	Організація у якій Ви працюєте заохочує зростання Вашої професійної майстерності	Так/Ні	
10	Рівень Вашої професійної майстерності впливає на спортивні результати Ваших учнів	Так/Ні	
11	Чи залежить рівень Вашої професійної майстерності від постійного самовдосконалення	Так/Ні	
12	Чи маєте Ви бажання опанувати сучасні суддівські матеріали	Так/Ні	
13	Чи маєте Ви достатню інформацію про систему сертифікації суддів	Так/Ні	
14	Чи маєте Ви достатню інформацію про систему кваліфікації та навчання суддів	Так/Ні	
15	Чи маєте Ви бажання пройти курси навчання, скласти іспити та отримати категорію судді	Так/Ні	
Викладіть Ваші пропозиції у системі підвищення кваліфікації суддів:			
16	Організація процесу навчання		
17	Матеріально-технічне забезпечення процесу навчання		
18	Методичне забезпечення процесу навчання		
19	Наукове забезпечення процесу навчання		
20	Система фінансового забезпечення		

**Аналіз результатів анкетування.** Отримані дані свідчать про те, в Україні суддівською діяльністю займаються, в основному, тренера спортивних шкіл, чоловіки, віком від 40 років, які мають базову вищу освіту за спеціальністю; тільки 35% опитаних вважають, що система навчання у вищому навчальному закладі відповідає потребам професійної діяльності; 59% респондентів надали інформацію про те, що організація, в якій вони працюють, необхідно їх підвищення кваліфікації; 22% респондентів заохочують підвищення кваліфікації за місцем їх роботи; 71% вважають, що підвищення кваліфікації їх як суддів впливає на спортивні результати учнів; 88% вважають, що їх знання в області суддівства вимагають постійного вдосконалення; 84% хочуть підвищити свою категорію.

Згідно з даними анкетування, можна зробити висновок про те, що більшість тренерів є суддями, які потребують і хочуть підвищити свою категорію, але не володіють інформацією про систему підвищення кваліфікації в Україні, так як немає системності і чіткої регламентації проведення курсів та семінарів.

Таким чином, ми вважаємо, що вдосконалення регламенту про підвищення кваліфікації суддів систематизує процес професійної підготовки арбітрів, сприятиме зростанню майстерності спортсменів, а висококваліфіковані судді представлятимуть Україну на міжнародній арені.

**Висновки.** Спираючись на проведений аналіз сучасного стану професійної підготовки суддів зі спортивної боротьби, на дані соціологічного дослідження серед вітчизняних фахівців, можна зробити висновок, що: базова професійна підготовка в Україні не відповідає міжнародній тенденції - підготовки кваліфікованого конкурентоспроможного на світовому ринку праці фахівця, готового до професійного росту, самоосвіти, самовдосконалення. Послуги спортивних установ вимагають від фахівця підвищення їх професійної майстерності та з даними опитування фахівців їх майстерність впливає на спортивні результати учнів. У зв'язку з цим, судді мають бажання освоювати нові сучасні технології, здати сертифікаційні іспити. Саме тому, розробка регламенту щодо підвищення кваліфікації тренерів сприятиме розвитку їх професійної компетентності - це відкриє нові можливості професійного зростання; організовується можливість обмінюватися досвідом і знаннями з іншими слухачами курсів, отримувати консультації та підтримку професіоналів, налагоджувати зв'язки.

**Перспективи подальших досліджень** ми бачимо у вирішенні питань, пов'язаних з організацією курсів підвищення кваліфікації і сертифікації суддів зі спортивної боротьби та проведенні маркетингового дослідження, де буде проаналізовано стан спортивних об'єктів для занять боротьбою в регіонах України.

**СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ**

1. Y. Zamyatin. Refereeing of competitions in wrestling: Lecture. -M., 1979. -33 С.
2. Міжнародна федерація спортивної боротьби [Електронний ресурс]. Режим доступу:  
<https://unitedworldwrestling.org>
3. Асоціація спортивної боротьби України [Електронний ресурс]. Режим доступу:  
<http://ukrwrestling.com>
4. Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. А. В. Овчарук. - К.: "К.І.С.", 2004. - 112 с.
5. Маркова А. К. Психологічний аналіз професійної компетентності вчителя / А. К. Маркова // Рад. педагогіка. - 1990. - № 8. - С. 82-88.
6. Удосконалення системи підвищення кваліфікації тренерів // <http://www.sworld.com.ua/konfer39/10.pdf/>, 16.11.2015.

УДК 378.192.36.032.26

## **КОМП'ЮТЕРНЕ НАВЧАННЯ ВАЖЛИВА КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ**

*Єфремов С. В.*

*Харківський Національний Фармацевтичний Університет*

## **КОМП'ЮТЕРНЕ НАВЧАННЯ ВАЖЛИВА КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ**

*Єфремов С. В.*

Стаття присвячена використанню комп'ютерного навчання у вищих учбових закладах. Встановлено, що комп'ютерне навчання впливає та вносить значні зміни в пізнавальну діяльність студента, залучає студентів до дослідницької роботи, створює навчання в режимі діалогу, дає можливість отримувати способами застосування комп'ютера в навчальній діяльності.

**Ключові слова :** засоби інформації, комп'ютерний підручник, властивості, діяльність навчання, можливість вибору, значення.

## **КОМПЮТЕРНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВАЖНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ**

*Ефремов С. В.*

Статья посвящена использованию компьютерного обучения у высших учебных заведениях. Установлено, что компьютерное обучение влияет и вносит значительные изменения в познавательную деятельность студента, привлекает студентов к исследовательской работе, создает обучение в режиме диалога, дает возможность получать способы использования компьютера в деятельности обучения.

**Ключевые слова :** средства информации, компьютерный учебник, свойства, деятельность обучения, возможность выбора, значение.

## **COMPUTER INSTRUCTION IMPORTANT CONCEPTION OF EDUCATION OF STUDENTS**

*Efremov S. V.*

Article is devoted to the application of computer instruction in the institutions of higher education. It is recognized that computer instruction has influence and causes considerable alterations on educative activity of student, draws students to scientific work, creates instruction in a term of dialogue, gives possibility of getting means of application of computer in activity of instruction.

**Key words :** means of information, computer textbook, properties, activity of instruction, possibility of choice, meaning.

### **Постановка проблеми.**

Комп'ютер відіграє величезну роль в процесі навчання студента завдяки йому людина отримує навички використання комп'ютера у навчальному та повсякденному процесі. Дає можливість студенту залучатися до науково – дослідної та дослідницької діяльності упродовж навчання. Будує навчання в режимі діалогу. Сучасний фахівець не може здійснювати свою

діяльність без ЕОМ, яка стала головним атрибутом – невідомої частини взаємодії між фахівцем та комп'ютером.

**Аналіз дослідження і публікації.** Аналіз історико – педагогічної літератури переконливо доводить, що на початку 70 – років ХХ століття почали з'являтися узагальнюючі публікації, що певним чином розкривали аспекти проблеми застосування компютера як засобу навчання у закладах вищої освіти, а саме були зосереджені навколо питань: технології розвивального навчання (Лазарев М. В.); удосконалення процесу навчання (Скаткін М. Н.); основи загальної психології (Рубінштейн С. Л.); проблеми та перспективи розвитку освіти (Леднев В. С.) ; дослідження проблем активізації самостійної роботи студентів у вузах країни (М.Р.Гарунова).

*Мета статті* – розкрити роль комп'ютерного навчання студентів.

**Виклад основного матеріалу.**

Мета усієї системи вищої освіти складається з підготовки фахівців, яким надається можливість працювати в певних галузях господарства країни та регіону. Але майбутні студенти, приходячи в ВНЗ, переслідують й свої особисті цілі, з яких серйозно можливо розглядати лише дві: задовільнити потреби в отриманні освіти певного профілю та підвищуючи свої здатності на ринці труда. Для реалізації першої цілі ВНЗ повинен надати студентам можливість одержати глибокі знання по фундаментальним и спеціальним дисциплінам. Для реалізації другої мети ВНЗ повинен забезпечити виховання у своїх студентів таких якостей, які б підвищили цінність майбутнього фахівця на ринці труда як спеціаліста. Аналіз в цієї галузі показує, що найбільш оцінюється - здатність приймати рішення в нестандартних ситуаціях. А саме, генерування нових ідей ( які не вживаються в літературі) та спроможність до вирішення нестандартних завдань повинно бути відмінною рисою спеціаліста з вищою освітою. А це означає, що у процесі навчання в ВНЗ студенти повинні не тільки засвоїти необхідний обсяг інформації з галузі фундаментальних та спеціальних дисциплін, але й навчитися мислити творчо. Основна мета комп'ютерного навчання – підготувати молоде покоління до життя в інформаційному суспільстві, підвищити ефективність навчання шляхом впровадження засобів інформації. Студент є основним суб'єктом процесу формування нових знань, активно використовуючий усі те можливості, які йому надаються середовищем навчання (дидактичними та технологічними можливостями системи комп'ютерного навчання, реалізованої інтерактивності роботи системи та гнучкості алгоритму керування навчанням та процесом навчання самого навчаючого. Комп'ютерні технології реалізують присутність педагога через методику уявлення останнім учбового матеріалу та алгоритм керування процесом його вивчення. Комп'ютерний підручник (КП) – це програмно-методичний комплекс, забезпечуючий можливість самостійно засвоїти учбовий курс або його більший розділ. Він об'єднує у собі

властивості певного підручника, довідника, задачника та лабораторного практикума. КП має наступні властивості, а саме:

- наглядністю уявлення матеріалу вивчення, його дидактичною повнотою;
- здатністю керувати діями студентів на основі зворотніх зв'язків та інтерактивності;
- можливістю поетапного контролю та самоконтролю досягнутих результатів;
- можливістю вибору студентом власного шляху, темпу та швидкості роботи при вивченні матеріалу. Комп'ютерний підручник, по суті, є спрощеною контрольно-навчальною програмою.

Комп'ютерне навчання здійснюється завдяки двом напрямкам, а саме:

1. вивчення комп'ютера як електронної обчислювальної машини (ЕОМ), щоб забезпечити комп'ютерну грамотність навчаючих (знання про можливості ЕОМ, застосування її в різних сферах виробництва, культури, освіти). З цієї метою вивчаються курси „Основи ЕОМ”, „Основи кібернетики”;
2. оволодіння способами застосування комп'ютера в навчальній діяльності, тобто технологією комп'ютерного навчання, що включає розробки навчаючих програм.

Комп'ютерні навчальні програми можуть бути різноманітними, а саме:

- навчаючими;
- тренувальними;
- контролюючими;
- імітаційними;
- моделюючими.

Комп'ютерно контрольно-навчальна програма – цілісний багаторівневий та різнорівневий комп'ютерний засіб навчання та контролю, розроблений на основі загальних дидактичних закономірностей та принципів організації освітнього процесу, індивідуально-особистісного підходу до навчання та особистісно-діяльної моделі навчаючого, які забезпечують:

- урахування індивідуальних особливостей та потреб студента у процесі засвоєння учбового матеріалу та опрацювання необхідних практичних дій по формуванню умінь у відповідності з отриманими знаннями;

- гнучкий алгоритм керування діяльністю студента на основі різного рівня контролю дій студента з боку системи керування;

- можливість самостійного вибору маршруту, часу й темпу навчання;

- безперервність та різнорівневість контролю (покрокового, поетапного, висновкового) дій студента з боку системи навчання при вивченні конкретного матеріалу з метою знаходження

необхідних корективувальних дій та керованих рекомендацій у випадках труднощів або помилкових дій;

- дозувальне уявлення учбового матеріалу різного рівня важкості;
- інтерактивного режиму роботи у середовищі навчання;
- включення у роботу комп'ютерної програми педагога у випадках конфліктних ситуацій

роботи системи та студента. [1, С.180].

При розробці навчальних програм важливо уникати монотонності, враховуючи необхідність змінити характер пізнавальної діяльності, а саме :

1. пізнання;
2. відтворення;
3. застосування;
4. творче використання;
5. урахування чиннику пам'яті;
6. додержання основних дидактичних принципів (зв'язку теорії з практикою, активності, наочності, індивідуального підходу, міцності засвоєння знань).

Значення комп'ютерного навчання полягає в тому, що воно:

- вносить значні зміни в пізнавальну діяльність студента (звільнення від шаблонної – рутинної розумової діяльності, переключаючи її на машину). Студент має можливість навіть, не звертаючись до вчителя, одержати необхідну інформацію, в тому числі інформацію яка відноситься до способів вирішення самостійно поставлених конкретних завдань;
- сприяє створенню сприятливого для навчання психологічного клімату (позбавлення остраху допускати помилку, усвідомлюючись що ЕОМ її виправить і це не викличе негативної реакції вчителя). Студент одержує можливість побачити результати своїх дій, що спонукає до рефлексії;
- дає можливість залучення студентів до дослідницької роботи, розвивавати творче ставлення до пізнання природи, суспільства, світу;
- будує навчання в режимі діалогу, в процесі якого відбувається засвоєння певної інформації, обговорення правильності конкретних самостійних дій студента, стратегії пошуку розв'язання навчальних завдань, планування дій, прийомів самоконтролю;
- забезпечує індивідуалізацію навчання, дає можливість керувати самостійною пізнавальною діяльністю;
- розвиває навички алгоритмії вирішення навчальних завдань, формуючи на її основі логічне мислення;

- вносити суттєві зміни у використанні методів навчання, тому що забезпечує наочне уявлення матеріалу, діалогізацію навчального процесу, самостійний доступ студентів до необхідної інформації, використання різних видів ігор, застосування евристичних засобів при визначенні стратегії вирішення завдань, інтеграції навчальних предметів, здійснення самоконтролю. [2, С. 285].

Слід зазначити, що функції комп'ютера в навчанні відіграють величезну роль вони систематизують знання, а саме :

- техніко-педагогічні (навчальні та керуючі програми, діагностуючі, моделюючі, експертні, діалогові, консультуючі, розрахунково-логічні);
- дидактичні ( комп'ютер як тренажер, як репетитор, як асистент, як обладнання, яке моделює певні ситуації, комп'ютер як засіб інтенсифікації учбової діяльності, оптимізації діяльності викладача, комп'ютер як засіб, виконуючий функції оперативного оновлення учбової інформації, отримання оперативної інформації про індивідуальні особливості навчаючих, комп'ютер як засіб коректування, контролю та оцінки діяльності студентів її активізації та стимулювання.

Комп'ютерне навчання повинно мати особливу структури завдяки якій буде відбуватися навчання, а саме :

- керування увагою студентів на заняттях: включенням їх в діяльність на початку уроку, використання уваги упродовж необхідного часу;
- розкриття сенсу майбутньої діяльності: кожному студенту самому потрібно розуміти сенс майбутньої діяльності. Тільки тоді у нього виникне бажання що - небудь робити, тільки тоді він включиться в активну діяльність. Для цього студент повинен отримати інформацію про предмет, яка дозволить йому чітко уявити, які знання йому потрібно засвоїти, якими засобами оволодіти, що необхідно робити та чьому це необхідно;
- актуалізація мотиваційних станів: студент під впливом педагогічних впливів розуміє свої переконання;
- разом зі студентами сприяє: формуванню проблеми, цілей майбутньої діяльності;
- формування системи учбових дій (планування, орієнтовка в діяльності, виконання);
- формування способів контролю за своїми діями, самооцінки, відношення до процесу та результату діяльності.

Під час комп'ютерного навчання завжди виникають труднощі у випадку яких програма пропонує та допомагає вирішити завдання, а саме :

- "обирайте допомогу?": 1) підказка, 2) правильна відповідь без пояснень, 3) правильна відповідь з поясненнями;



- "чи потрібна допомога?": 1) спробуйте відповісти ще раз; 2) позбудьтеся помилки; 3) правильна відповідь з поясненням;
- доброзичлива допомога у формі з посиленням ступеня підказки, яка призводить у підсумку до правильної відповіді;
- указівка на причину ускладнень: робоча причина (№1), робоча причина (№2), отримання додаткової інформації, яка змушує студента задуматися над тим, чому він повинен докладати зусиль, щоб знайти правильне рішення;
- додаткові питання типу "Що дано?", "Що варто знайти?";
- допоміжні учбові завдання, проблемні питання, які допоможуть визначити принцип рішення основного завдання;
- виконання алгоритмічної установи. [3, С.124].

Інформаційні технології (ІТ) у освіті набувають все більш істотного значення. Сучасний учбовий процес складно уявити без використання комп'ютерних підручників, спеціальних вправ, тренажерів, лабораторних практикумів, довідників, енциклопедій, тестуючих та контролюючих систем та інших комп'ютерних засобів навчання. За останні роки все частіше розповідають про створення єдиного (або інтегрованого) середовища навчання на базі інформаційних та комунікативних технологій навчання. У контексті предмету нашого дослідження, коли основою сучасного навчання є комп'ютер.

Таким чином, комп'ютерне навчання вносить значні зміни в пізнавальну діяльність студента, сприяє створенню сприятливого для навчання психологічного клімату, дає можливість залучення студентів до дослідницької роботи, будує навчання в режимі діалогу та комп'ютерне навчання здійснюється завдяки двом напрямкам: вивчення комп'ютера як електронної обчислювальної машини (ЕОМ) та оволодіння способами застосування комп'ютера в навчальній діяльності. Сучасний фахівець не може здійснювати свою діяльність без ЕОМ, яка стала головним атрибутом – невіддільною частиною взаємодії між фахівцем та комп'ютером. Комп'ютер та комп'ютерні програми постійно оновлюються та модернізуються пристосовуючись до умов сучасного середовища де фахівець випусник навчального закладу є першочерговим інструментом у використанні комп'ютера у своїй діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. Учебное пособие. М.: «Дом педагогики», 2007. - 231с.
2. Лозова Г.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання та навчання : Навчальний посібник / Харк. нац. пед. унів. ім. Г.С.Сковороди . – 2-е вид., випр. І доп. – Харків: „ОВС”, 2002. – 400с.
3. Бельков В.Н., Ланшаков В.Л. Автоматизированное проектирование технических систем : Учебное пособие. Издательство „Академия Естествознания”, 2009. – 300с.

УДК 378.147.091.33

## **АКТИВІЗАЦІЯ ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

*Заря Л. О.,*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної  
ради*

У статті розглядаються можливості проведення роботи, спрямованої на розвиток інтересу студентів до гри на фортепіано. Також розглядаються психологічні особливості всебічного навчання, розвитку, формування навичок гри студентів на фортепіано в системі підготовки вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи, музичного керівника дошкільного дитячого закладу. Автор розглядає рішення проблеми розвитку інтересу до гри на фортепіано в зв'язку з психологічною та педагогічною роботою викладача спеціального фортепіано. Зазначено, що свідомість студентів, маючи в основі інтерес, завжди пов'язане з емоціями й почуттями. Рекомендуються певні форми роботи зі студентами, де враховується розвиток психологічних чинників інтересу, таких як: сприйняття, увага, мислення, пам'ять, емоція.

**Ключові слова:** інтерес, активізація, розвиток, гра на фортепіано.

## **АКТИВИЗАЦИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО**

*Заря Л. А.*

В статье рассматриваются возможности проведения работы, направленной на развитие интереса студентов к игре на фортепиано. Так же рассматриваются психологические особенности всестороннего обучения, развития, формирования навыков игры студентов на фортепиано в системе подготовки учителя музыкального искусства общеобразовательной школы, музыкального руководителя дошкольного детского учреждения. Автор рассматривает решение проблемы развития интереса к игре на фортепиано в связи с психологической и педагогической работой преподавателя специального фортепиано. Указано, что сознание студентов, имея в основе интерес, всегда связано с эмоциями и чувствами. Рекомендуются определенные формы работы со студентами, где учитывается развитие психологических факторов интереса, таких как: восприятие, внимание, мышление, память, эмоция.

**Ключевые слова:** интерес, активизация, развитие, игра на фортепиано.

## **ACTIVATION STUDENTS' INTEREST TO PRACTICE AT THE PIANO**

*Zarya L. A.*

The article discusses the possibilities of the piano teacher's work the development of students' interest in the piano. It was specified that the consciousness of students, is always connected with emotions and feelings. Same considers the psychological peculiarities of comprehensive training, development, formation of skills of the piano students in the system of teacher training of musical arts secondary school, music Director of a preschool children institution. The author considers the problem of development of interest to the piano in connection with psychological and pedagogical work of a teacher of special piano. Recommended Certain forms of work with students, are recommended which takes into account the development of psychological factors of interest, such as perception, attention, thinking, memory, emotion.

**Key words:** interest, revitalization, development, playing the piano.

Провідне місце в системі підготовки вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи та музичного керівника дошкільного дитячого закладу в педагогічних навчальних закладах належить музичним дисциплінам, зокрема, спеціальному фортепіано. Найважливішим завданням викладача фортепіано є зацікавлення студента до занять на фортепіано, підготовка майбутнього фахівця до роботи.

Значна частина науковців Е. Абдулін, Л. Арчажнікова, Д. Кабалевський, Г. Ципін) розглядають музичне виконавство як фундамент, основу успішної музично-педагогічної діяльності, яка дозволяє повністю розкрити особистість вчителя музики, музичного керівника і суттєво вплинути на формування музичних уподобань та духовного світу студентів (учнів). Для цього студенти, як майбутні музичні керівники, учителі, повинні не просто добре володіти інструментом, а й набути значного виконавського досвіду для успішного проведення занять та музично-просвітницької роботи в школі. Думку про вміння педагога навчити працювати студентів інтересом висловлює талановитий професор Одеської консерваторії Б. Рейнгальд: «Запорука успіхів учнів – інтерес до занять. Цей інтерес потрібно підтримувати завжди...» [2]. Інтерес до занять на фортепіано, активізація виконавської діяльності (музикування) студентів, забезпечує продуктивність педагогічного мислення, професіоналізації.

Про необхідність проведення в класі фортепіано роботи, спрямованої на розвиток інтересу до занять на фортепіано і відповідно стимуляцію творчої ініціативи студентів (учнів), зазначали майже всі видатні музиканти-педагоги: С. Савшинський, В. Галич, Л. Баренбойм, Т. Беркман, А. Щапов та ін. До важливих компонентів навчання гри на фортепіано вони відносять такі традиційні види діяльності, як: заняття підбором на слух, імпровізацією, транспонуванням та, в доступній для кожної особистості формі, створенням музичного твору. При цьому важливим обов'язково стає інтерес студентів до гри на фортепіано. Сучасна педагогіка надає важливого значення вирішенню цієї проблеми через те, що при формуванні живого інтересу до гри на фортепіано якісно розвивається увага, мислення, музичний слух, пам'ять, здатність виконувати музичні твори. Тому питання активізації інтересу студентів до занять на фортепіано стає актуальним і потребує до себе уваги.

Метою даного дослідження є визначення можливостей роботи викладача фортепіано, спрямованих на розвиток інтересу студентів до гри на фортепіано.

Процес навчання гри на фортепіано ставить студента в умови, що вимагають від нього постійних тренувань у довільній (усвідомленій й цілеспрямованій) увазі, вольових зусиль для зосередження. Довільна увага розвивається разом із розвитком суспільно важливих мотивів навчання, зростання усвідомлення своєї відповідальності за успіх навчальної діяльності. На цій основі у студентів розвивається вміння організувати й регулювати свою увагу, свідомо

керувати нею, і, як наслідок, з'являється воля.

Для розвитку уваги можемо рекомендувати таку вправу «Який характер музики». Студент прослуховує зіграні викладачем різноманітні твори, потім, після прослуховування музичних творів, він повинен визначити характер кожного твору. Студент вчиться уважно слухати і стежити за ходом розвитку музики. А ми знаємо, що величезне значення для розвитку активного, творчого мислення студента є вміння зосереджено, уважно слухати музику. Тут важливий насамперед емоційний підхід викладача, який має ввести студента в світ музичних вражень, спрямувати його увагу на образний зміст музики та поступово навчити розрізняти в музиці окремі елементи і розумітися в них.

Науковці, видатні педагоги (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Киричук, К. Ушинський, В. Філіппова) зауважують, що треба поступово привчати тих, хто навчається, бути уважними до того, що не викликає безпосереднього інтересу і не є цікавим. Інакше виробляється звичка ставитися з увагою тільки до цікавого й невміння мобілізувати довільну увагу в тих випадках, коли якийсь елемент діяльності (вивчення, робота над музичним твором) безпосереднього інтересу не викликають. Мислення студента починає відображати істотні властивості та ознаки музичного твору, що дає можливість робити перші узагальнення, перші висновки, проводити перші аналогії, будувати елементарні висновки. На цій основі у студента поступово починає формуватися свідомість, мислення – вміння аналізувати музичну інформацію, робити висновки.

Розвиток активного, творчого мислення студента пов'язано з вмінням орієнтуватися на інструменті, з тим, як він стежить за гнучкістю своєї руки, а після натиснення клавіші прислуховується до звучання інструмента. Для розвитку мислення студента рекомендуємо проходити не тільки один твір під назвою, наприклад, «Дощик» С. Майкапара, але і «Дощик» М. Любарського, «Дощик накрапає» А. Александрова, українську народну пісню в обробці М. Сільванського «Іди, іди, дощику» тощо. Таких прикладів можна знайти кілька. Студент, після ознайомлення з декількома подібними образами, буде виконувати музичний твір більш яскраво і з інтересом.

З метою урізноманітнення методів роботи, для розвитку активного зацікавленого творчого мислення у домашніх завданнях рекомендуємо запропонувати студенту скласти свій музичний твір. Наприклад, студент вивчив твір під назвою «Дощик», «Курочка», Зайчик» тощо. Для самостійної домашньої роботи, окрім розучування творів, які були вивчені на занятті, можна запропонувати студенту скласти твір під такою ж назвою. Студент, спочатку, буде соромитися своїх творів, але багатократні «твори» надихнуть його на творчість, а надалі – і до творчого ставлення до творів, що вивчаються на заняттях, тим більш, що викладачеві кожен його «твір» дуже подобатиметься. Тобто викладач має надихати студента до дій.

Важлива особливість інтересу до музичного твору пов'язана з вмінням студента уявляти

музичні слухові образи. У процесі пізнавальної діяльності уява взаємодіє зі сприйманням, пам'яттю, мисленням. «Вибір способу дій, комбінування елементів в образах уяви здійснюються логічними міркуваннями, виконанням різних розумових дій, завдяки чому зберігається зв'язок продуктів людської фантазії з реальністю...» [3]. Відомо, що уява формується на базі розвитку сприйняття. Повноцінне сприймання музичного твору вимагає від студента активної роботи уяви, яка виражається, зокрема, у спробах образного усвідомлення музичних вражень.

Для розвитку уміння уявляти музичні образи рекомендуємо запропонувати студенту створити малюнок, відповідний змісту музичного твору, і можна побачити, як він уміє фантазувати, уявляти образи, творчо мислити. У студента є внутрішня потреба повніше висловити відображені на папері свої відчуття. Відчуття музичного кольору з часом спонукають студента шукати відповідні «фарби» в звуках на інструменті. Тому добре було б йому малювати все, що йому прийде на думку після занять і обов'язково показувати це викладачу, обговорювати намальоване на папері.

Допомагає формуванню інтересу до музики спрямування уваги студентів до способів вираження змісту музичного твору та обов'язкове роз'яснення прийомів розвитку емоційної виразності музичного твору, виклик почуттів, зв'язаних з образними уявленнями до музичного твору. Свідомість студентів, маючи в основі інтерес, обов'язково пов'язана з емоціями й почуттями. Аналізуючи сутність інтересу, Л. Писарева, посилаючись на Л. Остермана, зазначила, що інтерес тісно пов'язаний з почуттями. Вчена зазначила, що інтерес посилює елементи почуттів, тому «чим міцніше почуття, тим сильніше його вплив на збудження й розвиток інтересу» [4]. Тобто, розвинені почуття до музичного твору відіграють важливу роль у формуванні інтересу до нього.

Відомо, що у студентів є вибірковий інтерес до окремої музики, що виявляється у їх здатності сприймати саме ту музику, яка їм емоційно співзвучна. При планомірному формуванні інтересу до музики емоційно-пізнавальне переживання (загальний епізодичний інтерес) може перейти у стадію емоційно-пізнавального ставлення (стійкого інтересу), допитливості, яке пов'язане з позитивними емоціями. У такому разі з'являється емоційно – пізнавальне ставлення до музики, «емоційне начало переливається в думку, а думка, не потребуючи понятійної визначеності, так само невловимо переходить у почуття» [5].

У студентів підліткового віку ситуація творчого ставлення до гри на фортепіано дещо змінюється: з одного боку світ своєї уяви, фантазії та відповідно творчості деякі студенти починають вважати суто інтимним, закритим для сторонніх (не покажу, бо не хочу), а з іншого – відчувають невпевненість у вдалості результатів власної творчості, вміння грати на фортепіано, починають соромитись (не покажу, бо вам не сподобається). Але в усіх випадках творча діяльність та творче самовираження через неї лишаються дуже цікавим і приємним заняттям для

кожного студента. Завданнями викладача в цьому випадку виступають: заохочення студентів, стимулювання творчого ставлення до гри на фортепіано.

Отже, інтерес студентів до занять на фортепіано, виконання музичного твору обов'язково пов'язаний безпосередньо з їх пізнавальною діяльністю, яка кожного разу має керуватися викладачем фортепіано. Показником інтересів студентів до занять на фортепіано стає потяг до створення художніх образів та виявлення особистісного емоційно-естетичного ставлення до музичного твору. Привчаючи студентів робити виконання музичного твору постійною частиною власного життя, можна знайти шлях до розвитку їх творчих сил, переводячи ці сили зі сфери несвідомого до усвідомленого інтересу до занять на фортепіано.

Зазначені форми роботи не обмежують весь спектр засобів формування інтересу студентів до занять на фортепіано, які в більший мірі залежать від творчого, професійного підходу самого викладача фортепіано.

### **Література**

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: Учеб.пособие /В. Н. Липнис, А. С. Роботова, Г. И. Щукина и др. – М.: Просвещение, 1984. –176 с.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Назайкинский Е. О. О психологии музыкального восприятия /Е. О. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. –384 с.
4. Писарева Л. В. Интересы и их значение в педагогическом деле /Л. В. Писарева. – СПб.: Тип. Сойкина. – 1974. –102 с.
5. Ростовський О. Я. Методика викладання музики /О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга, 2001. – 216 с.

УДК 378.013.77

## **РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ**

*Іваненко Л.О.*

*Харківський національний університет імені В.Н Каразіна*

У статті розглянуті особливості використання дистанційного навчання як нової форми отримання освіти, яка органічно вбирає в себе комп'ютерні та Інтернет-технології. Показані відмінності дистанційного навчання від традиційного. Виявлено, що дистанційне навчання може розглядатися як самостійна форма навчання, тому що володіє істотними відмінностями, які не можуть бути реалізовані в традиційній формі, але все ж не зможе повністю замінити традиційні види навчання. Показано, що розвиток дистанційного навчання змінює способи, методи і засоби освітнього процесу у вищій школі, сприяє інтенсифікації навчального процесу, покращує інформаційне ресурсне забезпечення, є передумовою для розробки якісно нової методики навчання студентів у вищих навчальних закладах. Показано як якісно змінюється роль викладача: з транслятора знань він перетворюється на організатора успішного навчального процесу і творця ефективної навчальної середовища. Викладач в системі дистанційного навчання здійснює навчально-методичне забезпечення і вирішує організаційні питання, пов'язані з контролем успішності і якістю засвоєння навчального матеріалу студентами в процесі навчання. Визначено основні функції викладача в дистанційному навчанні.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, Інтернет-технології, навчальне середовище, інформаційні технології, освітній процес, студент, навчальні матеріали.

## **РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**

*Іваненко Л.А.*

В статье рассмотрены особенности использования дистанционного обучения как новой формы получения образования, которое органично впитывает в себя компьютерные и Интернет-технологии. Показаны отличия дистанционного обучения от традиционного. Выявлено, что дистанционное обучение может рассматриваться как самостоятельная форма обучения, потому что обладает существенными отличиями, которые не могут быть реализованы в традиционной форме, но все же не сможет полностью заменить традиционные виды обучения. Показано, что развитие дистанционного обучения изменяет способы, методы и средства образовательного процесса в высшей школе, способствует интенсификации учебного процесса, улучшает информационное ресурсное обеспечение, является предпосылкой для разработки качественно новой методики обучения студентов в высших учебных заведениях. Показано как качественно меняется роль преподавателя: из транслятора знаний он превращается в организатора успешного учебного процесса и создателя эффективной обучающей среды. Преподаватель в системе дистанционного обучения осуществляет учебно-методическое обеспечение и решает организационные вопросы, связанные с контролем успеваемости и качеством усвоения учебного материала студентами в процессе обучения. Определены основные функции преподавателя в дистанционном обучении.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, Интернет-технологии, обучающая среда, информационные технологии, образовательный процесс, студент, учебные материалы.

## **TEACHER'S ROLE IN DISTANCE LEARNING**

*Ivanenko L.O.*

The article describes the features of the use of distance learning as a new form of education, which naturally absorbs the computer and Internet technologies. Showing the distance learning differs from traditional. It was revealed that distance learning can be regarded as an independent form of education, because it has significant differences, which can not be implemented in the traditional way,



but still not be able to completely replace the traditional forms of learning. It has been shown that the development of distance learning changes the ways, methods and means of the educational process in higher education contributes to the intensification of the educational process, improves information resource provision is a prerequisite for the development of qualitatively new methods of teaching students in higher educational institutions. Shown as qualitatively changing role of the teacher: knowledge of the translator, he turns into a successful organizer of the learning process and the creator of an effective learning environment. Teacher in distance learning system provides training and methodological support and solve organizational issues related to the control of the performance and quality of Learning students in the learning process. The main function of the teacher in distance education.

**Keywords:** distance learning, Internet technology, teaching environment, information technologies, educational process, higher education, student, teaching materials.

**Постановка проблеми.** Розвиток глобальної комп'ютерної мережі відкрило нові перспективи вдосконалення світової освітньої системи і Інтернет міцно увійшов в наше життя. Більшість студентської молоді активно використовує його в своєму житті та освіті. Однією з форм використання інформаційного Інтернет-середовища є дистанційне навчання як одна з найбільш важливих освітніх інновацій.

Дистанційне навчання будується відповідно до цілей та змісту, що і традиційне, і використовує найефективніші принципи і методи освіти. Дистанційне навчання розглядається як форма навчання, яка забезпечує інтерактивну взаємодію викладача і студента, розділених у просторі і в часі, на основі використання сукупності традиційних і сучасних інформаційних технологій. Змінюються вимоги до методів і форм організації навчання, а отже, і до рівня підготовки викладачів і їх ролей у навчальному процесі. Провідними стають активні індивідуальні і групові форми роботи з навчальним матеріалом.

**Аналіз попередніх досліджень.** Дистанційне навчання насамперед пов'язане з використанням у освітньо-виховному процесі інформаційних і комунікативних технологій, які дають можливість більш ефективно управляти процесом навчання. Дослідники О. Андреев, Л. Білоусова, В. Волів, М. Жалдак, І. Захаров, А. Калмиків, С. Кнайт, М. Моїсеєва, А. Петров, Є. Полат, С. Раков, В. Солдаткін, А. Хуторський та інші розглядають проблеми дистанційного навчання, заснованого на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, що надають можливість в комплексі вирішувати завдання сучасної освіти при підготовці студентської молоді до соціально-економічних умов життя та роботи в інформаційному суспільстві.

Узагальнюючи наукові праці дослідників із питань теорії і практики дистанційного навчання, слід відокремити такі напрями напрацювань: організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні (В. Олійник, В. Жулкевська, Н. Жевакіна, Н. Корсунська, М. Танась, П. Таланчук, О. Третяк, Т. Койчева, В. Шейко та інші); психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (В. Кухаренко, Т. Олійник, В.

Рибалка, Н. Сиротенко, А. Петренко, М. Бесєдіна, Є. Блінов, К. Власенко, В. Гура, Н. Дацун та інші).

Проте, незважаючи на величезний внесок науковців, проблема ролі викладача в дистанційному навчанні не розглянута до кінця і потребує подальшого дослідження. Все це дозволило нам сформулювати **мету дослідження** – визначити роль викладача в дистанційному навчанні, його основні функції.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні дистанційне навчання розглядається як педагогічна технологія або комплекс, що використовує у взаємодії та взаємодоповненні всі відомі технології навчання, підкоряється основним законам педагогіки, хоча і трансформує їх згідно з новими умовами навчання і вимагає певного переосмислення у рамках освітніх закладів. Тому викладач в системі дистанційного навчання насамперед повинен вільно орієнтуватися в інформаційному середовищі, яке постійно поширюється.

У традиційній системі освіти викладач більш сконцентрований на студентів. Його головне завдання – активізувати освітній процес, домогтися включення студента до процесу навчання на всіх етапах діяльності, викликати у нього потребу навчатися. Викладач дистанційного навчання також повинен бути спеціалізованим професіоналом, але, при цьому, мати здатність до прийняття інновацій та їх впровадження в освітній процес. Адже такому викладачеві необхідно освоїти новітні підходи та методи для взаємодії зі студентами, бути в курсі сучасних напрямків і змін в дисципліні, що викладається.

Базові дидактичні принципи дистанційного навчання в основі своїй такі ж, як і у будь-якого іншого навчання, але його принципи організації інші, тому що обумовлені специфікою форми, можливостями інформаційного середовища Інтернет, її послугами (чати, форуми, пошта, відеоконференції) [1]. Тому центр уваги при використанні нових інформаційних технологій поступово переноситься на того, хто навчається, який активно будує свій освітній процес. У зв'язку з цим на перший план виходять нові методи навчання, нові підходи до організації та проведення семінарських і лекційних занять, а також самостійної роботи.

Процес дистанційного навчання побудований на принципах свідомого партнерства й взаємодії з викладачем, а освітній процес спрямований не стільки на трансляцію знань, скільки на розвиток пізнавальних здібностей. У зв'язку із цим величезну роль має організаційно-методична діяльність викладача по керуванню навчальним процесом з використанням інформаційних і комунікаційних технологій і діяльність по забезпеченню процесу навчання учбово-методичними матеріалами [3].

Розуміючи, з яких складових складається навчальна діяльність, викладач повинен ефективно управляти: цілепокладанням студентів, мотивацією і стимулюванням їх діяльності, формуванням умінь, загальних і професійних компетенцій, створенням зворотних зв'язків

«викладач» - «студент», створенням проблемних ситуацій, комфортним самопочуттям всіх учасників освітнього процесу [8].

Слід акцентувати увагу на тому, що в сучасних умовах викладача не замінюють комп'ютерами і новими інформаційними технологіями, а лише змінюють при цьому його роль. Так, якщо в традиційній освіті викладач більшу частину часу приділяв читанню лекцій, то в дистанційній освіті багато в чому змінюється зміст його діяльності [5].

Для кожного з цих видів викладацької діяльності характерні специфічні проблеми. Так, розробка курсів на базі нових технологій вимагає не тільки вільного володіння навчальним предметом, його змістом, а й спеціальних знань в області сучасних інформаційних технологій. Це ж стосується і допомоги викладача при освоєнні студентом великих освітніх ресурсів [2]. Взаємодія в ході навчального процесу, здійснюваного на базі сучасних комунікаційних технологій, також вимагає педагогічних навичок, досвіду роботи з сучасними технічними засобами.

Для дистанційного навчання обов'язково має бути присутнім мотив розвитку і вдосконалення, що в значній мірі залежить від підготовки інформації і різноманітності змісту діяльності [8]. У цьому випадку роль викладача дуже важлива. Він повинен допомогти студенту відчувати свої сили та можливості, зрозуміти цілі та завдання навчання. Це зробить навчання більш мотивованим. Викладач, коли він працює зі студентами, може значно посилити мотивацію за допомогою зворотного зв'язку та допомогти закріпити навички студентів.

Навчання базується на принципах співробітництва і ненав'язливого керівництва. Тому у дистанційного викладача виникають наступні обов'язки [6]:

- надання загальних відомостей про технологію навчання;
- забезпечення учасників груп обмеженим доступом до закритої частини освітнього серверу;
- організація дистанційних семінарів;
- контролювання та оцінювання виконаних робіт студентів тощо.

Навчити людину на все життя неможливо, важливо культивувати в ньому інтерес до накопичення знань, навчити його прийомам самостійної навчальної роботи. Самостійність у навчальній роботі сприяє розвитку зацікавленості студента в досліджуваному матеріалі, виробляє в нього вміння й потребу самостійно одержувати знання [4]. При цьому функції педагога варіюються від інформаційно-контролюючих до консультаційно-координуючих.

В якості першорядних А.В. Соловов виділяє наступні чотири основні функції викладача у дистанційному навчанні [7]:

- організаторська – організація навчальної діяльності, робочий простір студента;

- інформаційна – піклування про засвоєння студентами певного теоретичного змісту, представленого в матеріалах курсів;
- комунікативна – забезпечення спілкування студентів;
- розвиваюча – активізування пізнавальну діяльність.

Таким чином, викладач допомагає студенту дидактично правильно організувати процес навчання; мотивує на ефективне засвоєння знань, умінь і навичок; розробляє програмно-методичне забезпечення; організовує і управляє навчальним процесом; консулює студентів; контролює виконання індивідуальних планів навчання; створює сприятливі для навчання організаційно-психологічні умови, що полегшують і сприяють ефективному процесу самоосвіти дорослої особистості [5].

Тому викладач дистанційного навчання повинен проявляти такі відмінні риси: знання предмету, здібності, компетентність, пристосованість і гнучкість, взаємодопомога, терпіння і терпимість, здатність до творчості, новаторство, погляд в майбутнє, енергійний і динамічний підхід, мотивація.

**Висновки.** Таким чином, в дистанційному навчанні роль викладача змінюється і розширюються його можливості. Така форма навчання дозволяє викладачеві не втрачати часу на перевірку знань, читання однотипного курсу, системи дистанційного навчання дозволяють автоматизувати практично все. При цьому, викладачам дистанційного навчання не треба залишати будинок, як для відвідування занять, так і для підготовки навчально-методичних матеріалів. Однак, розширення можливостей пов'язане зі збільшенням зобов'язань, і традиційна роль викладача трансформується. Тому нові виклики часу вимагають від викладача в дистанційному навчанні бути більш гнучким і орієнтованим на інновації, бо на нього покладаються такі функції, як координування пізнавального процесу, коректування курсу, що викладається, консулювання, керівництво навчальними проектами тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие / А.А.Андреев. – М.: ВУ, 1997.
2. Андерсен Бент Б. Мультимедиа в образовании: специальный учебный курс. Информационные технологии в образовании / Б. Андерсон Бент – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.
3. Биков В. Ю. Технологія створення дистанційного курсу : [навч. посібн.] / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, О. В. Рибалко, Ю. М. Богачков. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
4. Кравець В.О./Організація самостійної діяльності як фактор ефективності навчання в дистанційних курсах / Кравець В.О., Кухаренко В.М., Твердохлебова Н.Є.// Образование и виртуальность. Вып. 7 – 2008 года. – Харьков-Ялта: УАДО, ХНУРЭ, 2008. – С. 251-253

5. Кухаренко В.М. Дистанційний навчальний процес: Навчальний посібник / Кухаренко В.М., Сиротинко Н.Г., Молодих Г.С., Твердохлебова Н.Є. // За ред.. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка.– К.: Міленіум, 2005. – 292 с.
6. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения. / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат,- М.: Академия, 2009.
7. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология / А. В. Соловов. – Самара: «Новая техника», 2006. – 462 с.
8. Тинний В.І. Психолого-педагогічні аспекти дистанційної освіти//Наукові записки Національного пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – Вип. 39. – С. 150-155

УДК: 371.132

## МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

*Кіриченко С. В.*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

*У статті теоретично обґрунтовано суть освітньої проектувальної діяльності вчителя як процесу отримання освітнього продукту, що вимагає якісних знань і вмінь професійної самореалізації під час планування, безпосереднього виконання педагогічних дій на творчому рівні, організації співпраці й партнерських стосунків. Доведено, що метод проектів є засобом професійної самореалізації учителів старшої школи. З'ясовано, що використання методу проектів у роботі з учнями старших класів позитивно впливає на професійне самовизначення, самоорганізацію, співпрацю.*

**Ключові слова:** самореалізація особистості, освітня проектувальна діяльність учителя, педагогічний процес, метод проектів, учні старшої школи.

## МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

*Кириченко С.В.*

*В статье теоретически обосновано суть образовательной проектировочной деятельности учителя как процесса получения образовательного продукта, требующего качественных знаний и умений профессиональной самореализации при планировании, непосредственного выполнения педагогических действий на творческом уровне, организации сотрудничества и партнерских отношений. Доказано, что метод проектов является средством профессиональной самореализации учителей старшей школы. Установлено, что использование метода проектов в работе с учащимися старших классов положительно влияет на профессиональное самоопределение, самоорганизацию, сотрудничество.*

**Ключевые слова:** самореализация личности, образовательная проектировочная деятельность учителя, педагогический процесс, метод проектов, учащиеся старших классов.

## METHOD AS FUNDS PROJECTS PROFESSIONAL SAMOREALYZATSYYY SENIOR SCHOOL TEACHER

*Kiryuchenko S.V.*

*In essence article theoretically obosnovano obrazovatelnoy activities proektyrovochnoy teacher as the process of obtaining obrazovatelnoho product, trebuet kachestven known and professional skills samorealyzatsyy in the planning, neposredstvenno perform teaching of action on tvorcheskomo level, organization and cooperation affiliates relations. Proved, something method javljaetsja funds projects professional samorealyzatsyy senior teacher school. Established method Using something in projects working with senior classes uchaschymysya positively to vlyyaet professional samoopredelenye, self-organization, cooperation.*

**Keywords:** samorealyzatsyya personality, obrazovatel'naya activities proektyrovochnaya teacher pedagogical process, method of projects, uchaschyesya senior classes.

**Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Сучасний учитель має постійно підвищувати професіоналізм і педагогічну майстерність, оскільки навчання і виховання молоді вимагають нових підходів, реалізації суб'єктного підходу до саморозвитку особистості. О. Стеблякко зазначає, що «ми добре розуміємо, що модернізаційні процеси, які відбуваються в усіх сферах освітньої галузі, потребують від нас, учителів, суттєвих змін у структурі уроку, організації пізнавальної діяльності учнів, системі інформаційних, дидактичних засобів навчання» [ с. 57]. Щорічно, готуючись протягом року до педагогічних нарад, учителі гімназії, працюючи у творчих групах та індивідуально, узагальнюють творчий досвід своїх колег з питань упровадження сучасних освітніх технологій, поповнюють свій банк сучасних форм, методів, засобів організації діяльності учнів на уроці. Однак, у педагогічному арсеналі існують такі прийоми і методи, які й нині мають практичну значущість. Ураховуючи педагогічну цінність, наприклад, методу проектів, слід зазначити, що нині не лише популярно брати участь у науково-дослідницьких проектах, грантах, але й потрібно організовувати співпрацю вчителів і школярів для розвитку творчої особистості, обміну інформацією, інтерактивного спілкування.

**Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано вирішення проблеми.** Проаналізовані нами наукові праці [1-5], досвід роботи вчителем старшої школи свідчать про те, що методу проектів приділяється певна увага, однак як засіб професійної самореалізації учителів старшої школи він не розглядається. Інформація наводиться переважно щодо участі школярів у навчальних проектах, змістової й технічної наповнюваності методу проектів.

**Цілі статті** – розкрити роль методу проектів для професійної самореалізації учителів старшої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У дослідженні професійну реалізацію вчителя розуміємо як максимально повне розкриття внутрішнього потенціалу в різних видах педагогічної діяльності, зокрема в освітній проектній діяльності. О. Фонарюк [4] визначає педагогічне проектування як особливу цілеспрямовану діяльність вчителя математики щодо створення проекту, який має відображати процес засвоєння знань або систему професійної діяльності з прогнозованим її результатом. При цьому автор виокремлює дидактичне проектування як окремий вид професійної діяльності вчителя, процес розробки моделей реалізації дидактичних систем різного рівня складності, а також моделей реалізації цих систем у реальному навчальному процесі.

На наш погляд, освітня проектувальна діяльність учителя – це процес отримання освітнього продукту, що вимагає висококваліфікованих знань і вмінь професійної самореалізації під час планування, безпосереднього виконання педагогічних дій на творчому рівні, організації

співпраці й партнерських стосунків, а метод проектів є засобом професійної самореалізації учителів старшої школи.

Роль методу проектів для професійної самореалізації учителів старшої школи полягає в тому, що змінюється роль учителя, йому необхідно постійно вдосконалювати власний професійно-педагогічний потенціал, бути наставником випускників, допомагати їм у професійному самовизначенні. Використання методу проектів у навчанні й вихованні учнів старшої школи дозволяє організувати співпрацю й продуктивне спілкування, спільно розв'язувати проблеми з різних наукових і технічних галузей. Участь у освітній проектній діяльності активізує вчителів до цілеспрямованого поповнення наукового багажу, оновлення методичних знань і вмінь, виявлення творчих здібностей, важливих позитивних якостей особистості – критичного мислення, гуманізму, наполегливості, толерантності.

Як стверджують учені й практики [1-4], вчитель в освітній проектній діяльності учитель виконує роль незалежного консультанта. Важко втриматися від підказок, особливо якщо педагог бачить, що учні виконують щось неправильно. Але важливо в ході консультацій лише відповідати на виникаючі у школярів питання. Можливе проведення семінару-консультації для колективного і узагальненого розгляду проблеми, що виникає у значної кількості школярів.

Завдяки можливості використання методу проектів уточнюються педагогічні завдання, які також вимагають від учителя педагогічної майстерності й професіоналізму. Так, Т. Ремех у методі проектів у громадянській освіті вбачає низку педагогічних завдань, як: реалізація учнями як дослідницьких, так і зорієнтованих на практичну діяльність завдань дозволяє їм відчутися громадянином тут і зараз, людьми, дотичними до справ суспільства; учні, виконуючи проекти, отримують навички контактів зі зовнішнім світом: під час проектної діяльності вони звертаються до адміністрації школи, органів місцевого самоврядування, органів виконавчої влади; участь у проектах розвиває в учнів творчість та навички роботи із джерелами інформації; проектна діяльність допомагає вирішити і проблеми практико зорієнтованих, яким важко проявити себе на уроках, однак таку можливість вони отримують, виконуючи проект; метод проектів є тим середовищем, у якому учні набувають сили та впевненості, досягають успіху; досвід проектної діяльності є надзвичайно корисним з огляду на майбутнє учнів і знадобиться їм не лише в самоосвіті та самореалізації, а й просто у житті. У ході роботи над проектами не лише учні набувають досвіду творчої і самостійної діяльності, але й учителі розкривають потенційні можливості творити, знаходити нові підходи в роботі з учнями старшої школи [2, с. 164].

У процесі освітньої проектної діяльності вчитель обирає тему, об'єкт проектування; формулює мету проекту; розробляє сюжет та етапи проектування; структурує змістові та технологічні компоненти; ставить проектну проблему перед учнями; формулює загальне завдання та передбачає результати проектування; планує методи роботи учнів і заходи,



спрямовані на розв'язання завдань; готує ресурси (виконавців, обладнання, інформаційні матеріали); розробляє правила, систему заохочення, оцінювання, корегування проектної діяльності учнів; готує методичні рекомендації та правила індивідуальної чи спільної роботи учнів; координує діяльність учнів; узагальнює отримані результати.

З означеної позиції професійна компетентність учителя збагачується знаннями й уміннями проектувальної діяльності. Як зазначає О. Жерновникова [1], майбутні вчителі в процесі фахової підготовки мають опанувати основи технології педагогічного проектування; способи використання методу проектів у навчанні школярів математиці; методику проектного навчання з використанням його технології і врахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів; технологію оцінювання дидактичних і методичних можливостей проектування як видів професійної діяльності вчителя математики; механізми рефлексії власної проектувальної діяльності.

У професійній діяльності вчителі допомагають учням старшої школи розширити ключові компетентності проектування, необхідні для самостійного життя, виконання професійних та соціальних функцій. Залучаючи школярів до участі в проектах, педагоги вчать учнів використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем; цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави; генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність.

**Висновки.** Таким чином, метод проектів є засобом професійної самореалізації учителів, під його впливом активізується педагогічний потенціал. Практичної цінності метод проектів набуває в старших класах, завдяки якому учні мають змогу визначитися з власними уподобаннями, здібностями, нахилами до професійної діяльності. Під час виконання навчальних проектів у школярів формуються почуття відповідальності, товарищескості, колективізму, вміння критичного мислення, творчого розв'язання проблем. Перспективою подальших наукових розвідок є виявлення специфіки використання методу проектів у роботі з учнями старшої школи.

#### Список використаних джерел

1. Жерновникова О. А. Підготовка майбутнього вчителя до навчального проектування як психолого-педагогічна проблема / О. А. Жерновникова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. – Вип. 49. – С. 193-202.
2. Ремех Т. Метод проектів у громадянській освіті / Т. Ремех // Директор школи. Україна. – № 8-10. – 2014. – С. 165-170.
3. Стеблянко О. Творчий потенціал учителя / О. Стеблянко // Директор школи. Україна. – № 11. – 2009. – С. 57.

4. Фонарюк О. В. Проектування діяльності майбутніх учителів математики як категоріально-понятійна проблема / О. В. Фонарюк. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Vchu/N150/N150p109-116](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchu/N150/N150p109-116).

**УДК 796.015.44.796.3**

**РОЗРОБКА ТА ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У  
ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ В СПОРТИВНИХ ІГРАХ**

*Козіна Ж. Л.,*

*Харківський національний педагогічний університет*

*ім. Г.С. Сковороди*

*Кафедра спортивних ігор*

*Слюсарев В. Ф.,*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної  
ради*

*Кафедра спортивно-педагогічних і біологічних дисциплін*

У дослідженні запропоновані інтерактивні технології як відеопосібники, в яких поєднано засоби мультіплікації та відеомонтажу з ілюстрацією виконання техніко-тактичних прийомів спортсменами високого класу та детальним відображенням окремих елементів техніко-тактичних дій у поєднанні з сюжетами для аутогенного тренування.

Ключові слова: спортивні ігри, індивідуалізація, інтерактивні технології, свідомість, наочність, мультімедіа, техніка, тактика, фільм.

**РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В  
ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ В СПОРТИВНЫХ ИГРАХ**

*Козина Ж. Л., Слюсарев В. Ф.*

В исследовании предложены интерактивные технологии в качестве видеопособий, в которых соединены средства мультипликации и видеомонтажа с иллюстрацией выполнения технико-тактических приемов спортсменами высокого класса и детальным отображением отдельных элементов технико-тактических действий в сочетании с сюжетами для аутогенной тренировки.

Ключевые слова: спортивные игры, индивидуализация, интерактивные технологии, сознание, наглядность, мультимедиа, техника, тактика, фильм.

**DEVELOPMENT AND APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE  
TRAINING PROCESS IN SPORT GAMES**

*Kozina Zh. L., Sliusarev V. F.*

It was offered to use application of interactive technologies in the research as video manuals in which facilities of making of animation and video montage are united with illustration of performance of technique and tactics by high-class sportsmen and detailed reflection of separate elements of technique and tactics combined with plots for autogenic training.

Keywords: sports games, individualization, interactive technologies, consciousness, visualization, multimedia, technique, tactics, movie.

**Постановка проблеми.** Сьогодні інтенсивно розвиваються інтерактивні технології [2, 8]. Це положення стосується всіх сфер діяльності людини, зокрема області фізичної культури й спорту. Інтерактивні технології передбачають застосування візуальних засобів комунікації, які знаходяться поза межами трьохмірного дизайну й друкарських засобів інформації, тобто робота з відео, кіно й особливо з комп'ютером – як основним інтерактивним засобом візуалізації [2, 8]

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В області спорту інтенсивно розвивається інформаційний підхід до розуміння самої суті процесу спортивного вдосконалення. Багато авторів [1, 2,3,8] указують на необхідність створення інформаційних педагогічних методик, які на практиці найефективніше можна реалізувати за допомогою мультимедіа технологій, що передбачають поєднання аудіо- і відео компонентів для створення інтерактивного застосування з використанням тексту, звуку й графіки. Візуалізація елементів техніки й тактики, їхнє моделювання полегшує розуміння та прискорює засвоєння навчального матеріалу.

Можливість наочно продемонструвати складні для розуміння технічні елементи, що успішно реалізуються з допомогою сучасних комп'ютерних технологій, дозволяє ширше використовувати такий ресурс індивідуалізації, як розвиток якісних інтуїтивних образних уявлень за допомогою реалізації «наочно-комп'ютерних» підходів.

Ураховуючи темпи розвитку комп'ютеризації, можна припустити, що незабаром застосування мультимедіа технологій стане невід'ємною частиною навчально-тренувального процесу. Тому створення методик активізації сприйняття через застосування інтерактивних технологій є актуальним завданням сучасної теорії і практики спортивного тренування.

Перегляд виконання техніко-тактичних елементів майстрами свого виду застосовувався з давніх часів для навчання різним видам рухових дій, а в наш час, з появою інтерактивних технологій, можливості візуалізації техніко-тактичних елементів істотно зросли. Проте в практиці спортивного тренування методи інтерактивних технологій використовуються недостатньо, не зважаючи на їхні широкі можливості в процесі індивідуального освоєння техніко-тактичних елементів обраного виду спорту й удосконалення спортивної майстерності. У зв'язку з цим основним засобом реалізації цього положення було застосування інтерактивних засобів і мультимедіа технологій візуалізації різних спортивних рухів і дій.

**Формулювання мети роботи.** *Мета роботи* – розробити й експериментально обґрунтувати ефективність застосування інтерактивних технологій у процесі підготовки спортсменів у спортивних іграх.

*Методи дослідження:* аналіз літературних даних, методи інтерактивних технологій, методи технічного протоколювання ігор[6] і автоматизованого підрахунку ефективності змагання, методи математичної статистики.

У дослідженні взяли участь 21 баскетболістка команди вищої ліги України «БК-ХАІ», 10 спортсменок увійшли до експериментальної групи, 11 – до контрольної.

**Результати дослідження.** Теоретичне обґрунтування ефективності застосування інтерактивних засобів для індивідуалізації навчально-тренувального процесу в спортивних іграх. Оскільки функції управління рухами і взагалі будь-якою діяльністю людини концентруються в мозку – органі структурного зосередження функції свідомості, саме він відповідає за найбільш раціональну, індивідуальну для кожної людини техніку виконання рухів. Тому навчально-тренувальний процес, спрямований на активізацію свідомості спортсменів, передбачає формування індивідуально-раціональної техніки виконання рухів, активізацію процесів відновлення працездатності. Тому переглядання ігрових дій у виконанні більш кваліфікованих спортсменів, які володіють техніко-тактичними прийомами на межі мистецтва, ототожнення себе з ними, є фактично взаємодією з більш високоорганізованою системою. Це створює основу індивідуального самовдосконалення [4, 5, 7]. За допомогою свідомості людина керує своїми діями. За допомогою свідомості можна впливати й на протікання фізіологічних процесів, зокрема на процес формування та вдосконалення техніко-тактичної майстерності в найбільш відповідній для кожного спортсмена формі. Тому методи активізації свідомого сприйняття техніко-тактичних елементів – це, на наш погляд, один з ключових компонентів індивідуалізації процесу підготовки спортсменів у ситуаційних видах спорту.

У зв'язку з цим у нашому дослідженні широко застосовувалися методи активізації свідомого сприйняття техніко-тактичних елементів у ігрових видах спорту.

*Методика виготовлення і застосування динамічного наочного приладдя.*

Для забезпечення безпосереднього наочно-образного сприйняття в процесі вдосконалення техніки й тактики в ситуаційних видах спорту було розроблено динамічний відеопосібник. У ньому були відображені основні деталі техніки і тактики баскетболу, волейболу й інших видів спорту з нестандартно-змінними умовами діяльності.

Відеофільми будувалися за таким планом.

1. Вступна частина, спрямована на створення сприятливого фону для подальшого сприйняття матеріалу й активізацію підсвідомих структур, що відповідають за природне високо скоординоване виконання рухів. Для цього служили відео сюжети рухів тварин. Це пов'язано з тим, що високо скоординовані рухи є природними для всіх тварин. Для людини виконання досконалих з погляду раціональності рухів є набагато складнішим завданням у зв'язку з тим, що «молодші» мозкові структури, які відповідають за інтелект, гальмують активність давніших

структур, які відповідають за природне виконання високо скоординованих рухів. Проте людям, особливо тим, хто займається спортом, необхідно активізувати у себе ці механізми. Нам це видається цілком реальним. Люди живуть вже мільйони років, тому інформація та клітинна пам'ять про високо економічні рухи є у всіх. Вона в генотипі, у підсвідомості, і її треба тільки «пригадати» і «відродити». У цьому випадку процес формування та вдосконалення рухових навичок істотно прискориться. Тому вступна частина наших фільмів складалася, як правило, з аналогів рухових дій тваринного світу.

2. Основна частина фільмів полягала, зазвичай, з кадрів, що ілюструють правильність виконання елементів спортивної техніки й тактики. У цій частині фільмів широко застосовувався метод поєднання фотоматеріалів, лінійного відеомонтажу з ілюстрацією виконання рухів спортсменами світового рівня та методів мультиплікації з акцентованою ілюстрацією окремих елементів техніки й тактики певного виду спорту.

3. У завершальній частині фільму пропонується аутогенне тренування з відео- й аудіосупроводом. Метод аутогенного тренування застосовувався також і самостійно.

Таким чином, шляхом застосування сучасних інформаційних технологій забезпечувався процес наочності, який суттєво підвищує ефективність сприйняття інформації.

**Вплив застосування розроблених методик на змагальну ефективність гравців.** Побудова навчально-тренувального процесу з опорою на індивідуальні особливості кожного спортсмена з урахуванням їхньої індивідуальної структури підготовленості надала позитивну дію як на рівень спеціальної фізичної і технічної підготовленості гравців, так і на ефективність їхньої змагальної діяльності.

*Таблиця 1*

**Приклади показників індивідуальної успішності ігрових дій до і після проведення експерименту в експериментальній групі**

Гравці	Період	N (кілк. ігор)	$\bar{X}$	$\sigma$	m	V	t	Значу- щість (p)
№5	До експерименту	10	27,02	6,97	2,20	25,78	-1,56	<b>0,013</b>
	Після експерименту	12	36,31	17,66	5,10	48,63		
№7	До експерименту	10	41,09	17,60	5,56	42,82	-1,36	<b>0,018</b>
	Після експерименту	12	50,10	13,48	3,89	26,90		
№10	До експерименту	10	23,64	9,59	3,03	40,56	-2,73	<b>0,013</b>

	Після експерименту	12	39,20	15,70	4,53	40,06		
№14	До експерименту	10	36,96	17,34	5,48	46,90	-0,05	0,954
	Після експерименту	12	37,32	11,22	3,24	30,07		
№11	До експерименту	10	12,59	9,02	3,19	71,63	-1,34	0,217
	Після експерименту	12	21,85	6,29	4,45	28,78		
№12	До експерименту	10	9,86	8,53	7,45	86,54	-0,95	0,41
	Після експерименту	12	22,46	16,06	9,27	71,49		

Аналіз змін зареєстрованих показників за t-критерієм Стьюдента показує достовірне підвищення ефективності ігрових дій як у окремих гравців експериментальної групи, так і в групі в цілому (табл. 1), чого не спостерігається у гравців контрольної групи. Коефіцієнт варіацій ефективності ігрових дій, навпаки, зменшився у гравців експериментальної групи, що свідчить про підвищення надійності змагальної діяльності спортсменів.

Подібних змін не спостерігається у спортсменок контрольної групи (табл. 2). Навпаки, ми можемо констатувати зниження змагальної ефективності у спортсменок контрольної групи, яке, хоча й не достовірне, але характерне практично для всіх спортсменок (табл.2).

Це цілком зрозуміло, оскільки експеримент проходив у другій половині змагального сезону, коли гравці вже стомлені, і деяке зниження змагальної ефективності цілком природно. Проте цього зниження не спостерігається у спортсменок експериментальної групи, а у трьох з них визначається достовірне підвищення даного показника.

Таблиця 2

**Приклади показників індивідуальної успішності ігрових дій до і після проведення експерименту в контрольній групі**

Гравці	Період	N (кільк. ігор)	$\bar{X}$	$\sigma$	m	V	t	Значущість (p)
№15	До експерименту	10	25,72	15,72	4,97	61,12	1,211	0,24
	Після експерименту	12	18,67	11,58	3,34	62,04		

№6	До експерименту	10	22,02	6,01	1,90	27,29	-1,14	0,266
	Після експерименту	12	27,52	14,14	4,08	51,37		
№8	До експерименту	10	19,29	7,29	5,16	37,80	-0,43	0,691
	Після експерименту	12	22,35	7,84	4,53	35,08		
№13	До експерименту	10	19,73	11,04	5,52	55,95	0,379	0,712
	Після експерименту	12	17,02	12,22	4,07	71,81		
№4	До експерименту	10	5,89	3,03	1,24	51,50	-1,08	0,298
	Після експерименту	12	9,28	7,20	2,40	77,55		
№9	До експерименту	10	8,50	2,33	1,65	27,39	1,73	0,181
	Після експерименту	12	5,06	2,08	1,20	41,14		

Крім того, контрольна і експериментальна групи, що достовірно не відрізнялися за середніми показниками ігрової ефективності і за показниками стабільності ігрової ефективності до проведення експерименту, достовірно розрізнялися за даними показниками після проведення експерименту.

Ефективність застосування інтерактивних технологій ми пояснюємо тим, що при застосуванні універсальних методів підготовки спортсменів організм працює економніше, тому може виконати більший об'єм роботи, і, крім того, швидше відновитися після навантажень. Крім цього, застосування індивідуальних програм підготовки спортсменів власне спортсменам приносить більше задоволення, ніж тренування «за шаблоном», і тому є ефективнішим. Цілком природно, що людина досягає вищих результатів, коли займається тим, що більше підходить, і так, як саме їй необхідно. Тому й ефект застосування індивідуальних тренувальних програм виявився достатньо істотним навіть у межах одного сезону.

Підвищення змагальної ефективності характерне для всіх спортсменок експериментальної групи, за винятком гравця Л-й, а з таблиці 1 видно, що у трьох гравців експериментальної групи підвищення ефективності змагання в результаті проведення експерименту є достовірним.

Позитивні зміни характерні й для надійності змагальної діяльності у спортсменок експериментальної групи (табл. 1), що характеризується зниженням коефіцієнта варіацій показників змагальної ефективності в експериментальній групі в результаті проведення експерименту.



Таких змін не спостерігалось у спортсменок контрольної групи (табл. 2).

**Висновки.** 1. Інтерактивні технології, завдяки комплексному впливу на свідомість, є універсальним засобом індивідуалізації навчально-тренувального процесу в спортивних іграх.

2. У дослідженні запропоновані інтерактивні технології як відеопосібники, в яких поєднано засоби мультіплікації та відеомонтажу з ілюстрацією виконання техніко-тактичних прийомів спортсменами високого класу та детальним відображенням окремих елементів техніко-тактичних дій у поєднанні з сюжетами для аутогенного тренування.

3. Застосування інтерактивних технологій у процесі підготовки спортсменок у підготовчому й змагальному періодах надало позитивної дії їхній змагальній ефективності, що підтверджується підвищенням ефективності ігрових дій спортсменок експериментальної групи та зниженням коефіцієнта варіації ігрової результативності, тобто підвищенням стабільності й надійності змагальної діяльності спортсменок.

4. Розроблені методики є ефективним, доступним і надійним засобом поліпшення ефективності змагальної діяльності гравців у баскетболі та інших ситуаційних видах спорту.

**Перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** У перспективі подальших досліджень передбачається вдосконалення методів індивідуалізації підготовки спортсменів у спортивних іграх та інших групах видів спорту.

### **Література**

1. Дрюков В. Индивидуализация подготовки спортсменов высокой квалификации по результатам проведения физиологического обследования в процессе этапного комплексного контроля / В. Дрюков, Ю. Павленко, А. Павлик // Наука в Олимпийском спорте. – 2004. – №1. – С. 130–136.
2. Ермаков С. С. Информационные аспекты инженерной психологии в приложении к решению задач взаимодействия спортсмена с техническими устройствами и инвентарем / С. С. Ермаков // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2004. – № 19. – С. 100–102.
3. Запорожанов В. А. Индивидуализация – важнейшая проблема спорта высших достижений / В. А. Запорожанов // Теория и практика физ. культуры. – 2002. – № 7. – С. 62–63.
4. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2008. – 352 с.
5. Козина Ж. Л. Индивидуализация подготовки спортсменов в игровых видах спорта: монография / Ж. Л. Козина. – Харьков: Точка, 2009. – 396 с.

6. Козіна Ж. Л. Застосування інтерактивних технологій як універсальної методики індивідуалізації тренувального процесу в спортивних іграх / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. – 2009. – № 1. – С. 45–51.

7. Коробейніков Г. В. Діагностика психоемоційних станів у спортсменів / Г. В. Коробейніков, О. К. Дуднік // Спорт. медицина. – 2006. – № 1. – С. 33–36.

8. Сайт Інтернет «Мультимедиа технологии» [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.vidod.edu.ru/kidsart/scientific/487>.

УДК 378.978

## **СУТНІСТЬ ХУДОЖНЬОЇ ТЕХНІКИ ДИРИГУВАННЯ**

*Коржавих І. М., Юришева Л. В.,*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської  
обласної ради*

*Кафедра вокально-хорової підготовки вчителя*

У статті авторки розкрили сутність поняття «диригування» як процесу художнього спілкування диригента з виконавцями.

Автори проаналізували невербальну поведінку диригента у процесі виконання музичного твору, яка виражає внутрішній емоційно-психічний стан диригента, його ставлення до змісту музичного твору і якості актуального звучання; передає цю інформацію виконавцям і слухачам за допомогою рук, міміки, поглядів, рухів корпусу; має здатність відображати особливості інтерпретаційної моделі даного виконавця і його особистісні якості.

**Ключові слова:** диригування, техніка диригування, невербальна поведінка, емоції, мистецтво диригування.

## **СУЩНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТЕХНИКИ ДИРИЖИРОВАНИЯ**

*Коржавых И. М., Юрьшева Л. В.*

В статье автора раскрыли сущность понятия «дирижирование» как процесса художественного общения дирижера с исполнителями.

Авторы проанализировали невербальное поведение дирижера в процессе исполнения музыкального произведения, выраженность внутреннего эмоционально-психического состояния дирижера, его отношение к содержанию музыкального произведения и качеству актуального звучания; передачу данной информации исполнителям и слушателям с помощью рук, мимики, взглядов, движений корпуса; овладеть способностью отражать особенности интерпретационной модели данного исполнителя и его личностные качества.

**Ключевые слова:** дирижирование, техника дирижирования, невербальное поведение, эмоции, искусство дирижирования.

## **THE ESSENCE OF ART TECHNOLOGY OF CONDUCTING**

*Korzhavich I., Yurischeva L.*

In the article the author revealed the essence of the concept of "directed" as a process of artistic communication conductor with performers.

The authors analyzed the nonverbal behavior conductor in the performance of a musical work, which expresses the inner emotional and mental state of a conductor, its relation to the content of the musical work and the quality of the actual sound; transmit that information to performers and listeners with hands, facial expressions, attitudes, movements of the case; has the ability to reflect the characteristics interpretative model of the artist and his personal qualities.

**Keywords:** conducting, conducting technology, non-verbal behavior, emotions, the art of conducting.

**Постановка проблеми.** Актуальність теми дослідження зумовлена значним інтересом сьогодення, який виник у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. до мистецтва диригування.

**Мета статті** – визначити роль техніки диригування як необхідної складової диригентського мистецтва.

Методологічною основою статті є праці Л. Безбородової, О. Іванова-Радкевича, І. Мусіна, Ш. Мюнша, К. Ольхова, Н. Померанцевої.

Диригентське мистецтво в сучасному його розумінні, як самостійний вид музичного виконавства, сформувалося відносно недавно, однак ще в Давньому Єгипті була поширена хейрономія, що в буквальному перекладі з грецької означає «рухати руками» – у сучасному уявленні це співвідноситься з диригуванням.

Поняття про техніку диригування по-різному трактується в науковій літературі. Одні музиканти розглядають техніку диригування як засіб утілення музичного образу в жестах, засіб вираження змісту музичного твору. Таку думку поділяють С. Казачков, О. Іванов-Радкевич. Інші під технікою диригування розуміють прийоми керування хором або оркестром у процесі виконання музичного твору (М. Канерштейн, І. Разумний). Деякі в понятті «техніка диригування» побідають і виразну, і керуючу її функції (В. Ражніков, Ж. Дебелая).

У теорії диригування головним засобом управління традиційно прийнято вважати руху рук – жестикуляцію (Л. М. Андрєєва, М. М. Багриновський, Л. А. Безбородова, Ю. П. Борисов, Е. Кан, М. Ф. Колесса, Н. А. Малько, І. А. Мусін, К. А. Ольхов), більше того, існує думка, що «диригентське керівництво виконанням здійснюється виключно за допомогою» мануальної техніки» [7, 5].

З цією точкою зору важко погодитися, адже у багатьох авторів можна знайти окремі висловлювання, зі змісту яких стає зрозуміло, що управління виконанням у дійсності не обмежується тільки мануальними засобами.

Так, Л. С. Сидельников вважає, що для управління оркестром, крім рухів рук, необхідні виразна міміка і пов'язані з музикою рухи корпусу. С. А. Козачков частинами диригентського апарату називає руки, обличчя, корпус (голову, торс, ноги); А. П. Когадєєв – корпус, голову, руки, ноги, міміку, очі, артикуляційний апарат; Л. М. Андрєєва та Л. А. Безбородова – руки, голову (обличчя, очі), корпус (груди, плечі), ноги. І. А. Мусін, думку якого про керівництво виконанням як «виключно мануальне» ми навели вище, проте вважає, що «мануальна техніка – не єдиний засіб, за допомогою якого диригент утілює зміст музичного твору», що «для диригента аж ніяк не байдужі міміка, положення корпусу, голови і навіть ніг» [6, 22].

У теорії невербальної комунікації і невербальної семіотики сукупність засобів, про які йдеться мова в даних висловлюваннях, визначається як «невербальна поведінка»: «Жести, міміка, пози, інтонація – це цілісна підструктура невербальної поведінки, наділеного

динамічністю, мінливістю і в той же час константністю, багатозначністю і одночасно ємною однозначністю» [11, 434].

Якщо розглядати з цієї точки зору історію розвитку диригування, то легко можна помітити, що управління колективним виконанням ніколи не здійснювалося тільки за допомогою рук, тобто лише мануальними засобами: прообразом диригування були ритмічні рухи тіла первісної людини під час танців; у Давньому Єгипті, у Древній Греції, в епоху Середньовіччя управління хором здійснювалося за допомогою хейрономії – системи умовних знаків, що показують відносну висоту звуку, його протяжність, напрямок мелодії рухами рук, пальців, тіла; з утвердженням у XVII-XVIII ст. системи генерал-басу музикант, який виконував цю партію на клавесині або органі, став здійснювати диригування самим своїм виконанням, а також роблячи вказівки очима, головою, пальцем або відстукуючи ритм ногою.

Таким чином, слід визнати, що арсенал диригентських засобів не обмежується тільки мануальними засобами: значна частина інформації передається за допомогою рухів очей, голови, корпусу, ніг.

На підставі цього ми пропонуємо диригентською технікою вважати не тільки мануальну техніку, а й усю сукупність рухів диригента – його невербальну поведінку в процесі виконання музичного твору В. А. Лабунська, що розробляє теорію невербальної комунікації, визначає невербальну поведінку як індивідуальну форму дій і вчинків, як засіб виразів емоцій і регулювання процесу спілкування.

На відміну від вербального тексту, який лине, дискретний, довільний і розгортається послідовно, більшість невербальних повідомлень мимоволі здійснюється одночасно по декількох комунікативних каналах, що надає їм безпосередність і просторово-часову цілісність, тобто, з погляду теорії невербальної комунікації, невербальна поведінка – це цілісна багатофункціональна система, яка в міжособистісній взаємодії виступає засобом вираження смислових і психофізичних якостей особистості й регулює процес спілкування. Цими ж властивостями володіє поведінка диригента в процесі управління музичним колективом.

На думку А. М. Пазвоського, значення невербальних засобів у диригуванні: «У гарного диригента весь організм насичений музикою, яку виконують кожен його рух, жест, вираз очей немов випромінюють її з себе» [9, 352]. У даному випадку це не метафора: у процесі спілкування дійсно відбувається підлаштування знакової системи мови тіла під конкретну мову, усвідомлене прагнення вибудувати на рівні корпусу, обличчя, рук ті знаки, які підтверджують істинність мови, при цьому «найбільша сила впливу буває там, ... де розум і неусвідомлено-кероване тіло взаємодіють і однаково впливають один на одного» [2].

Пояснення цьому феномену ми знайшли в теорії Н. А. Бернштейна, який пише: «кажучи... про програму рухового акту в цілому, ми не знаходимо для неї іншого визначального фактора,

ніж образ або уявлення того результату дії (кінцевого або поетапного), на який ця дія націлюється осмисленням виниклої рухової задачі» [1, 385], тобто можна стверджувати, що для досягнення необхідного якості звучання хору або оркестру у свідомості диригента-виконавця має бути присутній образ-уявлення дії, необхідної для досягнення даного звучання. Він виникає у свідомості диригента в результаті розуміння сенсу й емоційного переживання змісту музичного твору й визначає якісний склад диригентських жестів – їх амплітуду, динаміку, виразність тощо.

Розглядаючи надалі диригування як процес художнього спілкування диригента з виконавцями, ми вважаємо за необхідне визначити засоби, за допомогою яких у диригуванні здійснюється передача художньої інформації.

У наш час в теорії диригування для відображення художнього виконання застосовуються терміни «виразна жестикуляція», «виразні рухи», «виразна техніка», «образно-виразні прийоми», «образно-виразна техніка», «виразні жести», зміст яких не розкривається і не конкретизується, але, як правило, під ними мається на увазі також мануальна техніка. Разом із тим «Усі утруднення, питання, проблеми і розбіжності пов'язані саме з іншою стороною диригентського мистецтва – з мануальними засобами керівництва виразного виконання. Саме це і є каменем спотикання не тільки для бажаючих займатися диригуванням, але й для розуміння природи, структури та змісту мануальних засобів» [7, 13].

На наш погляд, проблеми з повноцінним визначенням художньої диригентської техніки пов'язані з абсолютизацією провідної ролі мануальної техніки і зі зменшенням ролі інших коштів, наявних у розпорядженні диригента, і застосовуються ним у процесі управління колективним виконанням. Для вирішення даного протиріччя ми пропонуємо ввести в теорію диригування поняття «художня техніка диригування», опочеред розглянемо прийняте в теорії диригування поняття «виразні рухи» з точки зору психології.

С. Л. Рубінштейн виразними рухами називає «широко розлиті периферичні зміни, що охоплюють при емоціях весь організм», які захоплюють систему м'язів обличчя й усього тіла й проявляються в міміці (виразні рухи обличчя), в пантоміміці (виразні рухи всього тіла) і в «вокальній міміці» (вираз емоцій в інтонації і тембрі голосу)» [10, 566-567], при цьому «вираз» – це зміна, динаміка, перехід від одного емоційного стану до іншого, тобто виразні рухи – це, насамперед, несвідоме прояв внутрішніх почуттів, форма прояву емоцій, що робить їх інструментом пізнання внутрішнього світу особистості.

У теорії диригування про значення виразної міміки, корпусу, пози диригента в процесі керівництва виконанням пишуть Г. Берліоз, М. М. Багриновський, І. А. Мусін, С. А. Козачков, Р. Кан-Шпейр, А. Лазер, які вважають, що ці засоби надають диригентові серйозну підтримку, доповнюючи жести, допомагаючи донести до виконавців найменші деталі і зміни нюансів і передаючи інформацію, не піддається відображенню допомогою рук; про значення погляду

диригента в процесі виконання писали Ю. П. Борисов, К. К. Іванов, М. М. Канерштейн, І. А. Мусін, Ш. Мюнш, К. А. Ольхов, П. Г. Чесноков, підкреслюючи, наприклад, що виконавці «... не тільки стежать за рухом палички, але багато чого вгадують по очах керівника, уловлюючи в них те, чого не може бути написано в нотах» [3, 47]. Виразне значення корпусу полягає не стільки в його рухах, скільки в характерності пози, яка полягає в її відповідності тому чи іншому емоційному стану; рухи голови не тільки сприяють збільшенню діапазону зору, але й підсилюють пантомімічну виразність всього корпусу – його скульптурність [4, 29], у якій фіксується характер музичного образу, його художня ідея, стилістичні та жанрові особливості. Різне ставлення ніг також впливає на виразність корпусу і додає зовнішності диригента той чи інший характер.

Таким чином, ми бачимо, що роль окремих виразних рухів диригента відзначається багатьма авторами і трактується ними як спосіб передачі інформації, яка не може бути зафіксована в нотному тексті й передаватися за допомогою рук, тобто художньої інформації – відображення емоційного стану диригента-виконавця, його ставлення до змісту даного музичного твору, до його образу.

Подібним чином трактує сенс виразних рухів у процесі виконання ролі актор С. М. Ейзенштейн. Вирішальним фактором у створенні художнього образу він вважає взаємозв'язок жесту й інтонації, породжуваних єдиною емоцією – художню техніку, яка досягає результату, тобто захоплює глядача. Під художньою технікою С. М. Ейзенштейн розуміє охопило виконавця відчуте стан, відчуття, переживання, яке негайно «проступає» у вірних і емоційно правильних рухах, діях, учинках – «так перебувають відправні елементи правильної поведінки, правильної в тому сенсі, що вона відповідає справді пережитому відчуттю, почуттю» [12, 81]. Під художньою технікою виконавця С. М. Ейзенштейн називає поведінку відповідно до пережитого почуття, єдність внутрішнього емоційного стану та адекватних засобів його зовнішнього вираження.

**Висновки.** Отже, аналіз показав, що подібними можливостями володіє і невербальна поведінка диригента в процесі виконання музичного твору: вона виражає внутрішній емоційно-психічний стан диригента, його ставлення до змісту музичного твору і якості актуального звучання; передає цю інформацію виконавцям і слухачам за допомогою рук, міміки, поглядів, рухів корпусу; має здатність відображати особливості інтерпретаційної моделі даного виконавця і його особистісні якості.

У зв'язку з цим, спираючись на визначення сутності та функцій невербальної поведінки в теорії невербальної комунікації й невербальної семіотики за В. А. Лабунською, Л. Є. Туміною та Г. Є. Крейдлін, а також на визначення сутності художньої техніки в розумінні

З. М. Ейзенштейна, ми пропонуємо вважати невербальну поведінку диригента в процесі виконання музичного твору художньою технікою диригування.

### **Література**

1. Бернштейн Н. А. Назрілі проблеми регуляції рухових актів // Фізіологія рухів і активність / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – С. 373-392.
2. Зарецька Е. Н. Риторика. 4-е вид. – М. : Справа. 2002. – 480 с. [Електронний ресурс].  
Режим доступу: [http://www.koob.ru/zareckaja/zareckaja\\_ritorika](http://www.koob.ru/zareckaja/zareckaja_ritorika)
3. Іванов К. К. Чари музики / К. К. Іванов. – М. : Молода гвардія. 1983. – 160 с.
4. Казачков С. А. Диригентський апарат і його постановка. – М. : Музика, 1967, – 111 с.
5. Крейдлін Г. Є. Невербальна семіотика в її співвідношенні з вербальною: Автореф. дис. ...  
Д-ра філол. наук. М., 2000. 68 с.
6. Мусін І. А. Техніка диригування / І. А. Мусін. – Л., 1967. – 352 с.
7. Мусін І. А. Мова диригентського жесту / І. А. Мусін. – М. : Музика, 2006. – 232 с.
8. Ольхов К. А. Питання теорії диригентської техніки і навчання хорових диригентів /  
К. А. Ольхов. – Л. : Музика, 1979. – 200 с.
9. Пазовський А. Записки диригента // Диригентське виконання: Практика. Теорії. Естетика / Ред. – сост., Автор вступ. ст., доповнень і коментарів Л. Гінсбург // А. Пазовський. – М., 1975. – С. 347-361
10. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології. / С. Л. Рубінштейн. – СПб. : Пітер, 2007, – 713 с.
11. Туміна Л. Є. Невербальна поведінка // Ефективна комунікація: історія, теорія, практика: Словник-довідник // Л. Є. Туміна. – М. : ТОВ «Агентство КРПА Олімп», 2005. – С. 434-440.
12. Ейзенштейн С. М. Монтаж / С. М. Ейзенштейн. – М. : ВДК, 1998., – 193 с.



УДК 378.046.4

**ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ  
ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО  
СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Коченгіна М.В.*

*Харківська академія неперервної освіти*

*Кафедра методики дошкільної та початкової освіти*

У статті визначено, класифіковано та схарактеризовано активні методи навчання дорослих, розкрито особливості їх використання для підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів щодо створення безпечного інформаційного середовища для дітей дошкільного віку.

На основі узагальнення наукової теорії і практики розглянуто зміст і шляхи формування такого середовища.

**Ключові слова:** активні методи навчання, вихователі дошкільних навчальних закладів, безпечне інформаційне середовище для дитини.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО  
ЗАВЕДЕНИЯ К СОЗДАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Коченгина М.В.*

В статье определены, классифицированы и охарактеризованы активные методы обучения взрослых, раскрыты особенности их использования для подготовки воспитателей дошкольных учебных заведений по созданию безопасного информационного пространства для детей дошкольного возраста.

На основе обобщения научной теории и практики рассмотрены содержание и пути формирования такой среды.

**Ключевые слова:** активные методы обучения, воспитатели дошкольных учебных заведений, безопасная информационная среда.

**THE USE OF ACTIVE LEARNING METHODS IN THE PROCESS OF FORMATION  
OF READINESS OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO  
CREATE A SECURE INFORMATION ENVIRONMENT FOR CHILDREN OF PRESCHOOL  
AGE**

*Kochengina M. V.*

The article identified, classified, described active methods of training, peculiarities of their use for the preparation of teachers of preschool educational institutions on creating a safe information environment for preschool children. On the basis of generalization of scientific theory and practice the content and ways of formation of such environment are discussed in this article.

Active adult-learning methods are identified, classified and characterized in the article. The peculiarities of their use for the preparation of teachers of preschool educational institutions to create a secure information environment for children of preschool age are discussed. On the basis of generalization of scientific theory and practice the content and ways of formation of scientific environment are revealed.

**Key words:** active methods of learning, teachers in preschool institutions, safe informational settings for a child.

**Постановка проблеми.** Упровадження Концепції медіа-освіти в Україні, негативні тенденції в розвитку особистості дитини, зумовлені споживанням дітьми дошкільного віку неякісної друкованої та медійної продукції, недостатнім рівнем медіа-освіти батьків дошкільників. У свою чергу, вимоги держави та суспільства до якості післядипломної педагогічної освіти, усвідомлення самими освітянами необхідності постійного власного професійного розвитку вимагають нових змістових напрямів підвищення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів, що потребує певних змін у принципах організації, формах і методах навчання дорослих.

На модернізацію підходів до організації підвищення фахового рівня педагогічних працівників спрямовані також Закон України «Про вищу освіту», галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти.

Практика переконує, що одними з дієвих методів навчання дорослих є активні методи, що розвивають аналітичні та творчі здібності, самостійність мислення, дозволяють розв'язувати складні питання, пов'язані з професійною діяльністю у творчій суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Зазначимо, що активні методи навчання використовуються в контексті інтерактивних технологій навчання. На думку науковців, зокрема В. М. Круглікова, вони доповнюють загальну класифікацію інтерактивних методів навчання дорослих, мають свої переваги, є новим рівнем особистісно зорієнтованого навчання в площині андрагогічної моделі інтерактивного навчання.

Активні методи навчання – це система методів, що забезпечують активність і різноманітність розумової та практичної діяльності тих, хто навчається, у процесі опанування навчального матеріалу. Активні методи навчання будуються на практичній спрямованості, ігровому дійстві та творчому характері навчання, інтерактивності, різноманітних комунікаціях, діалозі та полілозі, використанні знань та досвіду учнів, груповій формі організації їхньої взаємодії, діяльнісному підході до навчання тощо.

У вітчизняній системі вищої освіти активні методи навчання почали набувати стрімкого поширення лише в останні десятиріччя. Деякі з них (навчання в групах, метод проектів, метод

дискусії) у практиці вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти давно посіли чільне місце. Але крім зазначених методів навчання дорослих розглядають ігровий метод, дослідницько-пошукову діяльність у межах командного методу, кейс-метод, метод фокус-групи, тощо, упровадження яких у навчальний процес підвищення кваліфікації також допомагає розв'язати низку завдань з підвищення рівня професійної підготовки педагогічних працівників.

Сьогодні підвищення рівня професійної компетентності є актуальним не тільки для педагогів, а й для представників інших професій. Від уміння спілкуватися з клієнтами, рекламувати послуги та товари своєї фірми або організації, для багатьох працівників є умовою отримання гідної заробітної платні, матеріального добробуту тощо. Деякі форми та методи професійної освіти співробітників непедагогічних галузей є надзвичайно ефективними й можуть бути використані в післядипломній педагогічній освіті.

Формування у вихователів дошкільних навчальних закладів (у подальшому –ДНЗ) готовності створювати безпечне інформаційне середовище для дитини –потреба сьогодення. В умовах процесу навчання на курсах підвищення кваліфікації, де є обмеження часу для аудиторної роботи, але передбачене заочне чи дистанційне навчання, застосування рольових і дидактичних ігор у поєднанні із залученням педагогів до дослідницької діяльності дозволяє вихователям ДНЗ досягти значного рівня медіа-освіти, складовою якого є їх бажання та спроможність до самовдосконалення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розробку наукових засад застосування активних методів навчання здійснювали педагоги та психологи з проблемного навчання в 60 – 70 роках ХХ ст. (І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, А. М. Матюшкін та інші). Продовження формування наукової думки щодо активного навчання прослідковується в працях А. О. Вербицького, В. І. Лозової, В. Ф. Комарова. Упровадження активних методів навчання в освітній процес вищих навчальних закладів (зокрема, технічних вузів) було предметом наукового пошуку В. М. Круглікова [3]. На думку науковця, активне навчання – це така організація та здійснення навчального процесу, яка спрямована на всіляку активізацію навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, через широке, комплексне використання педагогічних (дидактичних) та організаційно-управлінських засобів.

У працях О. М. Смолкіна активні методи навчання визначено як засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що спрямують їх до активної розумової діяльності у процесі оволодіння матеріалом [5]. Науковці В. М. Кругліков та О. М. Смолкін також розробили класифікацію активних методів навчання.

У публікаціях Т. Ю. Вахрущевої висвітлено деякі теоретичні аспекти активних методів навчання [2].

Можливості використання таких методів у площині інтерактивних технологій описано в наукових працях С. О. Сисоєвої. Ваговим внеском ученої в теорію і практику післядипломної педагогічної освіти є ідеї щодо інтерактивного навчання дорослих саме в системі післядипломної освіти. На думку С. О. Сисоєвої, інтерактивне навчання дорослих «...здійснюється з урахуванням їх інтересів і запитів, життєвого й професійного досвіду, у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетенцій у спільній діяльності в змодельованій реальності, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання, у якому учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду» [4, 37].

**Мета статті** – висвітлити питання використання активних методів навчання на курсах підвищення кваліфікації для підготовки вихователів ДНЗ до створення безпечного інформаційного середовища для дитини дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Підготовка співробітниками секції розвивального навчання вихователів дошкільних навчальних закладів щодо створення безпечного інформаційного середовища для дитини дошкільного віку в умовах навчання педагогів на курсах підвищення кваліфікації відбувається упродовж шести років. У різні роки в робочих навчально-тематичних планах з підвищення кваліфікації вихователів ДНЗ для їх ознайомлення зі змістом і шляхами створення безпечного інформаційного середовища для дитини дошкільного віку передбачається від одного до трьох аудиторних навчальних занять, і до 6 годин педагогічної практики. Також до 10 годин заочного й до 18 годин дистанційного навчання. Тобто відбувається поєднання стаціонарного навчання з використанням позааудиторної самостійної роботи.

Пріоритетним у змісті підготовки вихователів ДНЗ щодо створення безпечного інформаційного середовища для дитини було й залишається формування відповідних професійних компетенцій: дитячою книжкою, розвивальною за спрямованістю та небезпечною для розвитку дитини, медійною продукцією (зокрема, мультиплікаційні фільми), що використовуються під час дозвілля сучасних дошкільнят.

Захист дитини від негативного впливу засобів масової інформації – це важливе питання, актуальність і важливість якого для педагогів є очевидною. Але насамперед, переконати слід самих вихователів. Повідомлення тривожних фактів, ознайомлення педагогів з тенденціями в розвитку дитини-дошкільника під час навчальних занять для створення ситуації емоційного переживання, сенс якого полягає у виклику емоційних реакцій слухачів (здивування, обурення) є ефективним прийомом роботи у цьому напрямі.

Створення ситуації емоційного переживання є, також, і одним із опонентів активних методів навчання, особливо на початку навчального заняття. Крім цього, на навчальних заняттях використовуються такі методи:

- методи визначення очікувань, цілей навчання;
- методи повідомлення нової інформації («Info-addition» – доповнення інформації, «Info-filling» – інформаційне заповнення, «Info-unfololing» – розгорнення інформації). Ці методи передбачають використання кольорових карток будь-якого формату або форми. На деяких картках є надписи. Викладач, пояснюючи або повідомляючи нову навчальну інформацію, розташовує на дошці картки відповідно до логіки викладення матеріалу, у певному порядку – картки з текстом чергуються з «порожніми» картками. Слухачі усно доповнюють, заповнюють і розгортають інформацію, яку повідомляє викладач;
- методи організації самостійної роботи над новою темою;
- методи для проведення дискусії та прийняття рішень;
- метод дискусії;
- методи для презентації матеріалу самостійної роботи слухачів курсів;
- імітаційні та неімітаційні ігри (моделювання системи просвітницької роботи з батьками вихованців дошкільних навчальних закладів; моделювання батьківських зборів; підготовка виступів на батьківських зборах; рольові ігри; проведення навчальної психолого-педагогічної експертизи дитячих іграшок та книжок);
- метод «Дельфі», який передбачає, замість колективного обговорення якогось важливого питання, індивідуальне опитування слухачів курсів за попередньо підготовленими питаннями. Метод «Дельфі» описано в науковій роботі С. О. Сисоевої [4].

**Висновки.** Завдяки комплексності та систематичності використання активних методів навчання вихователі ДНЗ не тільки опановують, а й самі створюють навчально-методичні матеріали, що, стають у нагоді для здійснення просвітницької роботи з батьками вихованців. Використання активних методів навчання носить чітку практичну спрямованість, дозволяє підготувати вихователів ДНЗ до збереження фізичного, духовного та психоемоційного здоров'я дошкільнят, мотивує педагогів до самонавчання й саморозвиток.

### **Література**

1. Вербицкий А. А. Активное обучение: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Вахрушева Т. Ю. Теоретичні аспекти активних методів навчання / Т. Ю. Вахрушева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 3. – С. 46–49.
3. Кругликов В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаронов. – СПб.: Медный всадник, 2006. – 124 с.
4. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва.. – К.: НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
5. Смолкин А. М. Методы активного обучения: науч.-метод. пособие/ А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

УДК371.314

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ МОДЕЛЮВАННЯ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ  
В КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМАХ  
ЯК НАУКОВЕ ПІДґРУНТЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ  
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Крехно Т. І., Мищюра І. О.,**

**Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради**

*У статті розглянуто концептуальні положення моделювання мовної діяльності людини в комп'ютерних системах як науково-теоретичного підґрунтя інформатичної освіти у вищій школі. Формалізація мовномисленневих процесів трактується як передумова інтелектуалізації комп'ютерних технологій; формування у студентів наукових основ лінгвістичного комп'ютерного моделювання представлено як обов'язкова кваліфікаційна характеристика майбутніх фахівців.*

*Ключові слова: професійна освіта, інформативна освіта, моделювання мовної діяльності, комп'ютерні системи, штучний інтелект.*

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ  
МОДЕЛИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В КОМПЬЮТЕРНЫХ  
СИСТЕМАХ КАК НАУЧНАЯ ОСНОВА ИНФОРМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ  
ШКОЛЕ**

**Крехно Т. И., Мыщюра И. А.**

*В статье рассмотрены концептуальные положения моделирования языковой деятельности человека в компьютерных системах как научно-теоретическая основа информатического образования в высшей школе. Формализация речевых и мыслительных процессов трактуется как предпосылка интеллектуализации компьютерных технологий; формирование у студентов научных основ лингвистического компьютерного моделирования представлено как необходимая квалификационная характеристика будущих специалистов.*

*Ключевые слова: профессиональное образование, информатическое образование, моделирование языковой деятельности, компьютерные системы, искусственный интеллект.*

**CONCEPTUAL BASES OF MODELING OF HUMAN LANGUAGE IN COMPUTER SYSTEMS AS A  
SCIENTIFIC BASE OF INFORMATION SCIENCES IN HIGHER SCHOOL**

**Krekhno T. I., Mytsyura I. O.**

*The article is devoted to modeling of human language in computer systems. Modeling of human language in computer systems is treated as a scientific theoretical basis of information sciences in higher school. The formalization of speech and thought processes is treated as a prerequisite of*

*intellectualization of computer technologies; formation of students' scientific foundations of linguistic computer simulation is presented as a necessary qualification characteristics of future specialists.*

*Keywords: professional education, information sciences, modeling of language activities, computer systems, artificial intelligence.*

**Постановка проблеми.** Глобальна інформатизація суспільства в контексті стрімкого розвитку новітніх технологій зумовлює підвищену увагу освітян до питань формування базових знань у галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій. У системі галузевих стандартів вищої освіти України важливим складником загальної професійної компетенції фахівців будь-якого напрямку підготовки визначено сформованість навичок роботи в комп'ютерних мережах і використання програмних засобів, уміння створювати бази даних і послуговуватися інтернет-ресурсами, знання основ управління інформацією, використання інформаційних технологій для вирішення експериментальних та практичних завдань у царині професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Результати наукових шукань щодо формування інформатичної компетентності у процесі фахової підготовки відображені в численних публікаціях. Сутність поняття інформатична компетентність, критерії та рівні сформованості складових фахово-інформатичної компетентності, педагогічні умови формування навичок застосування інформаційно-комунікаційних технологій, особливості впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищої школи досліджували Г. І. Баврін, В. І. Бадер, М. Ю. Бубнова, Г. О. Головченко, С. О. Гунько, Р. С. Гурін, С. В. Дяченко, О. П. Значенко, Д. О. Касаткін, В. І. Кириченко, А. М. Коломієць, І. І. Костікова, О. В. Кравчук, А. О. Маслюк, Л. І. Морська, Л. Є. Петухова, Н. О. Побережна, О. А. Подзигун, О. Я. Романишина, О. В. Струтинська, О. В. Суховірський, О. Є. Трофимов, О. С. Федорчук, О. І. Шиман, С. М. Яцюк та інші. Аналіз наукової літератури засвідчує пильну увагу науковців до теоретичних питань використання інформаційних технологій у процесі фахової підготовки та прикладних аспектів їх застосування в навчальному процесі. На нашу думку, вивчення проблем формування інформатичної компетентності студентів різних напрямів підготовки повинно супроводжуватися дослідженнями лінгвістичних аспектів комп'ютеризації професійної сфери діяльності. Адже мова є проміжною ланкою в діалозі людини з машиною: структури знань в автоматизованих системах більшою чи меншою мірою представлені мовними знаками, комп'ютерні програми розпізнають та обробляють, а також породжують тексти, написані природною мовою, для вирішення інформаційно-технологічних завдань також використовується мовна система. Таким чином, автоматизація інформаційних процесів передбачає комп'ютерне моделювання мовної діяльності людини.



**Формулювання цілей статті.** Мета статті – схарактеризувати концептуальні положення моделювання мовної діяльності людини в комп'ютерних системах як науково-теоретичного підґрунтя інформатичної освіти у вищій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, водночас тенденція сучасного мовознавства інтегруватися в різні наукові сфери покликали до життя комп'ютерну лінгвістику. Обриси майбутньої галузі науки були накреслені в ході дискусії про штучний інтелект, започаткованої англійським математиком та логіком А. М. Тьюрингом у 50-ті роки ХХ століття. У зв'язку з активним упровадженням у життя нових технологій учений ставить перед науковою спільнотою питання про здатність машин імітувати розумову діяльність людини. Для дослідника очевидно є перевага комп'ютерного «мислення» над людським: структурні елементи машин учений розглядає як аналоги нервових клітин людського організму, які, однак, працюють у тисячі разів швидше; обсяг пам'яті комп'ютера також значно перевищує можливості людини. У ході ряду експериментів, учасниками яких були людина та комп'ютер, А. М. Тьюринг дійшов висновку щодо тотожності мислення людини та діяльності комп'ютера. Підставою для такого ототожнення слугувало положення про алгоритмічний характер людських думок і дій машини [4, 51]. Опоненти А. М. Тьюринга заперечували універсальність алгоритму діяльності людського мозку та нервової системи. Безперечно, мислення людини підпорядковане певним законам логіки; дослідження й опис усіх можливих моделей людської поведінки та їх трансформація в метаправила для програмового забезпечення комп'ютера справді сприяли б створенню штучного інтелекту. Але, на відміну від прогнозованого та контрольованого алгоритму, заданого машині, алгоритмізація людського мислення є відносною.

Категорію поведінки у зв'язку зі створенням штучного інтелекту досліджували прихильники біонічного напрямку в кібернетиці М. Г. Гаазе-Рапопорт та Д. О. Поспелов. У праці «Від амеби до робота» російські вчені представили результати вивчення окремих моделей поведінки біологічних організмів від найпростіших одноклітинних до людини. У дослідженні категорія поведінки трактується як реакція організму на сигнали, що надходять із зовнішнього середовища [2, 9]. Аналіз типів інформаційних потоків і способів їх обробки дозволив ученим виявити механізми, що керують поведінкою різних біологічних істот, та описати автоматизовану модель алгоритмів поведінки організмів різних рівнів біологічної складності. Уніфіковану модель поведінки живих організмів складають чотири структурні одиниці: рецептори, ефектори, вирішальний пристрій, пам'ять [2, 254]. Еволюційному ускладненню біологічних організмів відповідає ускладнення автоматизованої моделі поведінки, доповнення її новими блоками. Одним із ускладнюючих структурних елементів учені називають блок довготривалої пам'яті, у якій зберігається попередня історія, образи вже відомих ситуацій, що

є важливими для організації поведінки, процесів узагальнення та прогнозування правильних реакцій [2, 254]. Подальша комплікація моделі поведінки пов'язана з появою в довготривалій пам'яті внутрішніх імен для того, що в ній зберігається [2, 263]. Імена в мисленні маркують окремі образи і в такий спосіб формують поняття. Множина однотипних образів становить словникову статтю поняття. У теорії штучного інтелекту аналогом множин імен на позначення фрагментів понятійного мислення постають бази знань [2, 254, 263].

Діяльність американського лінгвіста Н. Хомського була присвячена побудові формальних моделей процесів породження мовних конструкцій у контексті розбудови генеративної граматики. В основі генеративної концепції Н. Хомського лежить факт здатності носіїв мови розуміти безмежну множину речень, яких раніше людина не чула й не вимовляла, і навпаки, – з легкістю породжувати відповідно до ситуації спілкування фактично необмежену кількість мовних конструкцій, які, у свою чергу, є зрозумілими іншим [5, 3]. Аналізуючи питання про природу цієї імпліцитної здатності та про механізми її реалізації, учений припускає існування системи правил генерування речень, компоненти якої перебувають у синтаксичній, семантичній і фонологічній площинах. Генеративно-трансформаційна граMATика Н. Хомського охоплювала, головним чином, синтаксичний рівень. Пов'язуючи перспективні завдання з формалізацією інших рівнів мови, дослідник водночас висловлював сумніви щодо можливості універсального системного інформативного опису мовної системи, оскільки пізнання мовного феномену виходить далеко за межі лінгвістики: «Продуктування і сприймання мовлення є чимось більшим, ніж творення й ідентифікація послідовних фонетичних властивостей, ... значення цілого більше, ніж значення лінійної суми його частин» [5, 14]. Перспективу генеративної граматики Н. Хомський убачав у поширенні формалізованого опису на конотативний і денотативний рівні.

Подальші шукання в царині формалізації мови були орієнтовані на моделювання одночасно синтаксичного та семантичного рівнів. У 70-ті роки ХХ ст. поширення набуває теорія лінгвістичної моделі «Смисл – Текст» російського мовознавця І. О. Мельчука. Згідно з концептуальним положенням цієї теорії природна мова – це «система, яка встановлює відповідності між будь-яким заданим смислом й усіма текстами, що виражають його; відповідно, лінгвістичний опис певної мови повинен становити множину правил, які ставлять у відповідність усякому смислу всі тексти цієї мови, котрі несуть цей смисл» [3, 4]. Теоретична розробка моделі «Смисл – Текст» І. О. Мельчука була реалізована в системі машинного перекладу (російсько-англійського, англо-російського) представниками Московської семантичної школи Ю. Д. Апресяном, І. М. Богуславським, О. К. Жолковським, Л. Л. Йомдіним та іншими. Під керівництвом Ю. Д. Апресяна був створений так званий лінгвістичний процесор – комп'ютерна система, що реалізує формальну лінгвістичну модель, і здатна працювати з природною мовою в повному її обсязі [1, 3]. Лінгвістичний процесор становить собою багаторівневий

трансформатор природної мови. Робота програми на кожному рівні забезпечується системою правил та комбінаторними словниками. Формалізований опис мови та створення системної лексикографії Ю. Д. Апресян і його однодумці ґрунтують на реконструкції мовної картини світу, а отже, автоматизована модель мови враховує детермінованість лінгвістичних фактів специфікою національного мислення та світобачення.

Так у центрі уваги розробників лінгвістичних процесорів та автоматизованих лексикографічних систем опиняються такі функції мови, як когнітивна, кумулятивна, мислетворча. Головний дослідницький напрям наступних етапів розвитку комп'ютерної лінгвістики пов'язаний із розробкою принципів і способів машинного моделювання мовномисленнєвої та мовнопізнавальної діяльності людини.

У комп'ютерній науці виокремився підхід до моделювання штучного інтелекту, який отримав назву когнітивна архітектура. У рамках цього підходу створюються інтелектуальні програми, які імітують когнітивні механізми людської свідомості. Зусилля програмістів спрямовані на автоматизоване відтворення процесів сприймання світу людиною, фіксації, категоризації та концептуалізації знань у короткотривалій і довготривалій пам'яті, зіставлення концептуальної та мовної картин світу, порівняння вербального та невербального форматів мислення тощо. Масштабність завдань зумовлює широту дослідницького простору як світового, так і вітчизняного.

У 70-ті роки американські дослідники зі Стенфордського університету розробили систему розуміння природної мови (NaturalLanguageUnderstanding), яка базувалася на машинній інтерпретації реальних ситуацій предметного світу, представлених вербально (Р. Шенк, Р. Віленський, В. Ленерт, Дж. Колоднера, Р. П. Абельсон та інші). Теоретичним підґрунтям трактування мовних конструкцій як знаків ситуацій реального життя стала концепція фреймів (Ч. Філлмор, М. Л. Мінський), згідно з якою знання про світ представлене у свідомості людини еталонними сценами, стереотипними сценаріями. Кожна реальна ситуація актуалізує в людській пам'яті відповідний фрейм, одночасно збуджує мережу його зв'язків з іншими ситуативними шаблонами. У формальному записі мовна одиниця – знак фрагмента дійсності – представлена центральною вершиною графової структури, пов'язаною відношеннями підпорядкування, тотожності тощо з іншими вершинами, які актуалізуються в ході розпізнавання машиною певного стереотипного сценарію реального світу [6, 26–27]. Формалізований запис природної мови у вигляді фреймових структур уможливив автоматизацію процедур розв'язання інтелектуальних завдань [6, 81].

**Висновок і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, інтелектуалізація комп'ютерних технологій тісно пов'язана з розробкою теоретико-методологічних основ і засобів формалізації мовномисленнєвих і мовнопізнавальних процесів, властивих людській

свідомості. Формування у студентів науково-теоретичних основ лінгвістичного комп'ютерного моделювання забезпечить раціональне та ефективно використання інформаційних ресурсів у процесі їх майбутньої фахової діяльності.

### *Література*

1. Апресян Ю. Д. Лингвистический процессор для сложных информационных систем / Юрий Дереникович Апресян, Игорь Михайлович Богуславский, Леонид Лейбович Иомдин, др. – Москва : Наука, 1992. – 256 с.
2. Гаазе-Рапопорт М. Г. От амебы до робота: модели поведения / Модест Георгиевич Гаазе-Рапопорт. – Москва : Наука, 1987. – 288 с.
3. Мельчук И.А. Русский язык в модели "Смысл-Текст" / Игорь Александрович Мельчук. – М.;Вена: Языки русской культуры, 1995. – 682 с.
4. Тьюринг А. М. Может ли машина мыслить?: пер. с англ. / Алан М. Тьюринг; Пер. Ю. А. Данилов; Ред., предисл. С. А. Яновская. – Москва: Физматгиз, 1960. – 112 с.
5. Хомский Н. Введение в формальный анализ естественных языков / Ноам Хомский, Дж. Миллер; Под общ.рук. Елена Викторовна Падучева. – Москва: URSS, 2003. – 64 с.
6. Шенк Р. Обработка концептуальной информации: пер. с англ. / Р. Шенк. – Москва: Энергия, 1980. – 361 с.

УДК: 371.132

## ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

*Куценко Т. В.*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

*У статті теоретично обґрунтовано суть мотивації професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи, яка полягає в необхідності актуалізації внутрішнього потенціалу для здійснення педагогічної діяльності, формування професіоналізму особистості, а її результатом є позитивні зміни суб'єктів освітнього процесу. Доведено, що прагнення досягати успіху й запобігати невдачам є головним у формуванні мотивації професійної самореалізації вчителів. З'ясовано, що формування мотивації професійної самореалізації вчителів відбувається в системі методичної роботи.*

**Ключові слова:** самореалізація особистості, загальноосвітній навчальний заклад, методична робота вчителя, учні, групова форма роботи.

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

*Куценко Т.В.*

*В статье теоретически обоснована сущность мотивации профессиональной самореализации учителей в системе методической работы, которая заключается в необходимости актуализации внутреннего потенциала для осуществления педагогической деятельности, формирования профессионализма личности, а ее результатом являются положительные изменения субъектов образовательного процесса. Доказано, что стремление добиваться успеха и предотвращать неудачам является главным в формировании мотивации профессиональной самореализации учителей. Установлено, что формирование мотивации профессиональной самореализации учителей происходит в системе методической работы.*

**Ключевые слова:** самореализация личности, общеобразовательное учебное заведение, методическая работа учителя, ученики, групповая форма работы.

## FORMATION OF MOTIVATION PROFESSIONAL SELF-REALIZATION TEACHER IN THE METHODOICAL WORK

*Kutsenko T.V.*

*The paper theoretically grounded essence of motivation of professional self-realization of teachers in system of methodical work, which is in need of updating internal capacity to carry out educational activities, formation of professional identity, and its result is a positive change of the educational process. It is proved that the desire to succeed and prevent failures is a major motivation in forming professional self-realization of teachers. It was found that the formation of self-motivation of professional teachers is happening in the system of methodical work.*

**Keywords:** personal realization, general education, methodical work of teachers, students, group form of work.

**Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Орієнтування освітнього простору на людину як найвищу цінність

відкриває нові можливості для перебудови процесу організації методичної роботи з педагогічними працівниками. Авторитаризм і шаблонність у педагогічній діяльності стають непотрібними, оскільки сучасна школа готує самостійних і незалежних громадян нашої країни, допомагає розкрити їхній творчий потенціал. Сучасна молодь прогресивна, інформована, бажає нових підходів до навчання, прагне до самостійних розв'язань проблем. І тому сучасний учитель має постійно розкривати і вдосконалювати власний потенціал у методичній діяльності, щоб задовольняти потреби школярів та не «відставати» від педагогічних новинок.

**Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано вирішення проблеми.** Уперше термін «мотивація» використав А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої причини» (1900-1910 рр.). Потім цей термін стали використовувати в психології для пояснення причин поведінки людини і тварин. Як стверджує Є. Ільїн, мотивацію як психічне явище вчені трактують по-різному. У хронологічному порядку це виглядає так. Учені К. Мадсен (1959 р.), Ж. Годфруа (1992 р.) поняття «мотивація» визначають як сукупність факторів, які підтримують і спрямовують, визначають поведінку людини; І. Джидарьян (1976 р.) – процес дії мотиву та як механізм, який визначає виникнення, спрямованість і способи здійснення конкретних форм діяльності; К. Платонов (1986 р.) – сукупність мотивів; К. Вілюнас (1990 р.) – сукупність процесів, які відповідають за спонукання і діяльність М. Магомед-Емінов (1998 р.) – процес психічної регуляції конкретної діяльності людини.

Проблема формування мотивації професійної самореалізації майбутніх учителів започаткована в працях Л. Рибалко [3]. Однак, бракує досліджень, присвячених розкриттю проблеми формування мотивації професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи.

**Цілі статті** – з'ясувати мотивацію професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи та шляхи її формування.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У нашому розумінні мотивація – це актуалізація внутрішнього потенціалу (потреб, мотивів, знань, умінь, здібностей) для здійснення конкретних дій, набуття досвіду діяльності, формування професіоналізму особистості, а її результатом є позитивні зміни в поведінці й професійній діяльності людини.

Мотивація має позитивно-негативну побудову у вигляді прагнення досягати нового, раніше невідомого, та запобігання пошуку дещо нестандартного підходу до розв'язання різних ситуацій, а також у вигляді задоволення й смутку, у виявленні впливу на особистість – заохочення й покарання. Як зазначає Є. Ільїн, «у випадку прогнозування можливості задоволення потреб виникають позитивні емоційні переживання, у випадку планування діяльності як об'єктивно

заданої необхідності (в разі жорстоких обставин, соціальної вимоги, повинності, обов'язку, вольових зусиль над собою) можуть виникати негативні емоційні переживання» [1, с. 69].

У дослідженні, окрім аналізу теоретичної літератури, нами були проведені методики для з'ясування мотивації професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи. Так, як свідчать аналіз результатів діагностики мотиваційно-педагогічних переваг учителів (П. Торанс) (опитано 400 осіб), учителям подобається працювати з дітьми, які мають обдарованість (27%), інші вчителі прихильно ставляться до звичайних дітей, виявляють бажання з ними працювати (73%). Відповіді вчителів проранжували й отримали такий результат оцінювання прихильності вчителів до учнів. На першому місці – учні, які дисципліновані, організовані, ерудовані, старанно навчаються, мають досягнення й перемоги з навчальних предметів, грамотно висловлюються, приємні в спілкуванні й виявляють бажання співпрацювати, спостерігається колективізм у роботі, підтримують загальні справи (середній бал досягає шкали 0, 99), на другому місці – школярі, які займаються своїми справами, індивідуалісти, не завжди підкоряються дорослим, бувають тугодумами (середній бал має інтервали на шкалі від 0, 20 до 0,50), на третьому місці – школярі, які не встигають у навчанні, порушують загальний темп роботи, незрозуміло висловлюються на уроках, не розуміють реальних способів досягнення позитивних результатів у навчанні (середній бал виявляється за шкалою до 0,20).

У системі методичної роботи такі показники свідчать про те, методичне забезпечення педагогічного процесу має відповідати потребам обдарованих дітей, а також тим групам учнів, про які відзначили вчителі. Методична підготовка до роботи з обдарованими учнями є провідним фактором виявлення інтересу вчителів до професійної самореалізації в різних видах діяльності, зокрема й у системі методичної роботи. Результати проведеної діагностики свідчать про необхідність диференційованого підходу до методичного забезпечення освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Зазначимо, що вчителі люблять працювати з обдарованими учнями, оскільки їхні творчі нахили і здібності стимулюють наставників до пошуку нової інформації, виявлення нестандартних підходів до розв'язання педагогічних ситуацій. Безумовно, вчителі, які працюють на реконструктивному рівні, висловлюють побоювання щодо продуктивної роботи з обдарованими учнями. Дійсно, підготувати учнів до високого рівня обізнаності з навчальних предметів може такий учитель, який виявляє творчий характер педагогічної діяльності, має гарну фахову підготовку, досвід наукової й дослідницької діяльності.

На основі аналізу результатів діагностування мотивації успіху та побоювання невдачі, зроблено висновок про те, що 39,3% учителів мають сформовану мотивацію на успіх, а саме: надіються і вірять у власні успіхи, активні, долають перешкоди, впевнені в тому, що продуктивна діяльність залежить від цілеспрямованості самої людини, а не від зовнішніх обставин, схильні до

виявлення настирливості в досягненні поставленої мети, ризикувати, але з «розумом». Однак, у 17,8% учителів мотиваційний полюс не виявився, що й свідчить про певні перешкоди, що заважають професійній самореалізації. Таким учителям було поставлено запитання «Що заважає для максимально повної самореалізації вчителя в методичній роботі?», на яке отримали відповіді, як: відсутність достатнього досвіду методичної роботи внаслідок недостатнього стажу вчителювання, підготовки в класичному університеті, де приділяється більше уваги науково-дослідній роботі майбутніх фахівців (42,8%); завантаженість уроками, не вистачає часу для самопідготовки, ознайомлення з новинками методичної роботи (37,8%); байдуже ставлення до підвищення рівня методичної підготовки вчителя в результаті низької заробітної платні, відсутності пільг учителям (19,4%). На нашу думку, професійна самореалізація вчителя тісно пов'язана з мотивацією успіху, досягненням нових вершин.

Формування мотивації професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи відбувається завдяки методичним об'єднанням педагогічних працівників, які створюють за наявності не менше ніж трьох фахівців у певній галузі в межах певної спеціальності за територіальною ознакою (шкільні, міжшкільні, районні, міські), за типами шкіл, навчальними предметами, їх циклами на базі загальноосвітніх, дошкільних, позашкільних навчальних закладів [с. 16-17].

Ефективними формами методичної роботи з учителями є бенефіс, брейн-ринг, дискусійний клуб, тиждень, турніри, фестиваль, гостини, посиденьки, мозковий штурм, мультимедійна виставка, наради, науково-практичні конференції. Цінним є те, що в таких формах переважає групова робота вчителів, яка дає позитивні результати обміну новинками методичної роботи, презентації власних доробок, вироблення навичок методичної роботи.

**Висновки.** Суть процесу формування мотивації професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи полягає у внутрішньому настрої вдосконалювати власний потенціал, розкривати потенційні можливості в роботі з учнями. Однак, рушійною силою мотивації є прагнення вчителів досягати успіху в педагогічній діяльності, долати перешкоди, що заважають професійній самореалізації, інтерес до методичної роботи. У подальшому слід було б розробити педагогічні умови, які сприяють професійній самореалізації вчителів у системі методичної роботи.

#### **Список використаних джерел**

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Методична робота з педкадрами / упоряд. Н. Мурашко. – К. : Ред. Газет з управління освітою, 2012. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).



3. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : [монографія] / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 442 с.

4. Фетишкин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетишкин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

УДК 811.111:378.147.091.33

## **РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ПОДОЛАННІ СТРАХУ ГОВОРІННЯ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Лешньова Н. О., Павлова Л. В., Сергеева О. А.*

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*

Стаття присвячена аналізу ролі викладача у подоланні страху говоріння у студентів на заняттях з іноземної мови на немовних факультетах. В статті розглядаються найбільш оптимальні інтерактивні види діяльності, які сприяють процесу подолання страху. Особлива увага приділяється факторам, які позитивно впливають на формування мовленнєвих компетенцій у студентів та створюють емоційно-комфортну атмосферу в аудиторії.

**Ключові слова:** подолання страху говоріння, інтерактивні види діяльності, формування мовленнєвих компетенцій у студентів, навички публічних виступів, процес спілкування, акт комунікації.

## **РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ СТРАХА ГОВОРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Лешнева Н. А., Павлова Л. В., Сергеева Е. А.*

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина*

Статья посвящена анализу роли преподавателя в преодолении страха говорения у студентов на занятиях по иностранному языку на неязыковых факультетах. В статье рассматриваются наиболее оптимальные интерактивные виды деятельности, которые способствуют процессу преодоления страха. Особое внимание уделяется факторам, которые позитивно влияют на формирование речевых компетенций у студентов и создают эмоционально-комфортную атмосферу в аудитории.

**Ключевые слова:** преодоление страха говорения, интерактивные виды деятельности, формирование речевых компетенций у студентов, навыки публичных выступлений, процесс общения, акт коммуникации.

## **THE TEACHER ROLE IN COPING WITH STUDENTS' FEAR OF GIVING A TALK AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

*Lieshnova N. O., Pavlova L. V., Sergeyeva O. A.*

*V. N. Karazin Kharkiv National University*

The paper deals with the analysis of the teacher role in coping with students' fear of giving a talk at foreign language classes when studying at non-language faculties. The highly effective interactive types of activities that foster the process of fear coping are considered in the paper. Special attention is given to the factors that have a positive impact on the formation of students' speech competences and create emotionally comforting atmosphere in the classroom.

**Key words:** coping with fear of giving a talk, interactive types of activities, formation of speech competences, public speaking skills, process of communication, communicative act.

Викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі розглядається як процес, який вимагає від викладача пошук ефективних шляхів і методик викладання для оптимізації навчального процесу в умовах критичного скорочення аудиторних часів.

Під час роботи зі студентами немовних факультетів ВНЗ дуже важливою, з нашої точки зору, є проблема підготовки компетентних, добре освічених фахівців, здатних використовувати знання іноземної мови у своїй майбутній кар'єрі не тільки для читання літератури за фахом, але й для безпосередніх контактів з іноземними колегами, для виступів на міжнародних конференціях, участі у семінарах та інших ділових зустрічах. Тільки в цьому випадку наші випускники зможуть повністю реалізуватися як професіонали високого рівня. Тому, вже на першому курсі у вищій діяльності викладача повинна бути спрямована на формування у студентів навичок публічних виступів.

На заняттях з англійської мови на етапах мовлення дуже часто відмічається висока мовленнєва активність одних студентів і низька готовність приймати участь в бесіді інших студентів. Як показують багаторічні опитування студентів першого курсу радіофізичного, медичного і соціологічного факультетів ХНУ кожен раз, коли передбачається будь-яке звернення до групи з промовою, майже у всіх студентів з'являється хвилювання, страх перед процесом спілкування, який заважає успішному розвитку акту комунікації.

**Мета статті** – проаналізувати роль викладача у подоланні страху говоріння у студентів на заняттях з іноземної мови на немовних факультетах та розглянути найбільш оптимальні інтерактивні види діяльності, які сприяють цьому процесу.

Страх говоріння називають ще страхом сцени, або побоюванням спілкування в контексті публічних виступів [13; 11; 19].

Відомо, що говоріння безпосередньо пов'язано з когнітивними, емоційними та психомоторними аспектами особистості. Тому, досвід роботи свідчить, що для подолання страху говоріння у студентів викладання іноземних мов повинно протікати у двох площинах: створення емоційно-комфортної атмосфери в аудиторії та пошук і залучення ефективних методів навчання, спрямованих на формування мовленнєвих компетенцій студентів.

Такий підхід до викладання іноземних мов є актуальним в контексті «гуманістичного підходу», який розвивався протягом 20 сторіччя, але залишається популярним і в наші дні. Цей підхід розглядає студентів не лише як суб'єктів, що вивчають іноземну мову, а як психологічно складних індивідів в рамках соціально-культурних контекстів [12; 16; 20; 22]. Видатний американський психолог Дональд Хамачек наголошував, що гуманістична освіта починається з усвідомлення того, що всі студенти різні [18].

Хвилювання з приводу виступів перед аудиторією можуть відчувати люди з різним досвідом і кваліфікацією [11]. У студентів, як показують опитування, таке хвилювання пов'язано із страхом зробити помилку і стати об'єктом кепкувань. Іноді це може бути викликано перебільшенням оцінки рівня знань слухачів, перед якими належить виступати і недооцінкою власного. Тому розуміння викладачем емоційних станів студентів є компетенцією необхідною

для оптимізації спілкування в аудиторії [7; 9].

Емоції і почуття мають велике значення як спонукальні фактори будь-якої діяльності, і відіграють особливу роль в енергетичному забезпеченні цієї діяльності [2]. Необхідним компонентом розуміння іншої людини є розуміння його емоцій і почуттів [5]. Важливість такого розуміння обумовлена тим, що емоційні реакції, будучи тісно пов'язаними з мотиваційною та ціннісно-сміисловою сферами особистості, є безпомилковими індикаторами справжнього ставлення людини до подій [1].

Крім вищезазначеного, не менш важливим фактором для створення емоційно-комфортної атмосфери в аудиторії є розвиток успішних взаємовідносин "викладач-студент" [15; 17; 21]. Навіть якщо студент налаштований на когнітивне навчання, за відсутності емоційного зв'язку з викладачем, його бажання сприймати і використовувати інформацію досить низьке.

Як показують дослідження, встановленню успішних взаємовідносин між викладачем та студентом сприяє вправне володіння викладачем навичками комунікації, що цілеспрямовано впливають на емоційну сферу студента. Бурлесон і Самтер виділяють такі навички як уміння впливати на «его» суб'єкта (здатність змусити іншого підвищити свою самооцінку), уміння підтримати співрозмовника (здатність підтримати співрозмовника в стані депресії, прикрості або тривоги), уміння залагоджувати конфліктні ситуації (здатність досягати рішень, які б задовольняли обидві сторони), уміння регулювати поведінку (здатність допомогти співрозмовникові побачити і виправити власні помилки). «Емоційнонаправлені» навички є особливо важливими для студентів, які сприймають процес навчання усвідомлено [14].

Отже, тільки за умов розуміння викладачем емоційних станів студентів та розвитку довірчих і дружніх взаємовідносин в аудиторії можливо створити емоційно-комфортну атмосферу, що, на нашу думку, є істотним чинником для подолання страху говоріння у студентів. Отримання нового досвіду завжди передбачає вихід із зони комфорту, а виступ перед аудиторією стає для багатьох викликом, який потребує подолання [11].

У своїй книзі « Мистецтво говорити » відомий чеський соціолог Іржі Томан даючи поради, як побороти страх перед виступами, наголошує: «Якщо ви хочете позбутися страху і хвилювання, використовуйте кожен нагоду взяти участь у публічному виступі. Інакше у вас зафіксується й поглибиться страх перед будь-яким публічним виступом. Успіху ви досягнете лише активно переборюючи страх, який є природною рисою кожної людини» [4: 261].

Тому ми вважаємо, що основною задачею викладача вишу, нарівні з урахуванням ролі емоційного компоненту, є створення в аудиторії ситуацій, які спонукають студентів до виходу із своєї зони комфорту, практикуючись у навичках спілкування і публічних виступів.

Як показує досвід нашої багаторічної роботи такі інтерактивні види діяльності, як групова та парна робота, виступ з доповіддю, дискусії, ролеві ігри безумовно сприяють розвитку

комунікативних навичок і ведуть до послаблення страху говоріння у студентів.

Перш за все зазначимо, що групова та парна робота над текстами, лексичним та граматичним матеріалом – прийоми, які по можливості слід застосовувати майже на кожному занятті з іноземної мови. Вони є найбільш оптимальними (не потребують багато часу на підготовку і реалізацію) на шляху подолання страху говоріння у студентів в умовах критичного скорочення аудиторних годин (120–140 год. на весь курс іноземної мови у виші). Але, щоб досягти бажаного ефекту і сприяти послабленню психологічного навантаження на комунікантів, залучаючи ці кооперативні методи навчання, викладачеві бажано дотримуватися двох основних правил:

- 1) формувати групи залежно від рівня мовної підготовки студентів;
- 2) змінювати учасників пар, або груп час від часу.

Одним з найбільш ефективних методів подолання страху говоріння у студентів, беззаперечно, виступає рольова гра. Рольова гра, яка є активним методом навчання усного мовлення дає можливість залучити всіх студентів групи до взаємодії, добре мотивує їх, наповнює заняття творчим та емоційним змістом. Рольова гра сприяє розвитку у студентів професійних, інтелектуальних, поведінкових навичок та вмінь у стислий час [6; 8].

Під час роботи над кожною усною темою, після засвоєння необхідного лексико-граматичного матеріалу, ми пропонуємо студентам рольову гру. Ті студенті, що хвилюються найбільше, мають можливість спочатку підготувати у письмовому вигляді свої питання, або необхідну інформацію, почати з читання своїх текстів, а потім, заспокоївшись, перейти до спонтанного говоріння.

Коли студент отримує картку з описом ролі, він завжди намагається якнайкраще зіграти цю роль. Граючи, студент відчуває певну відповідальність за результат, і в той же час може сховатися за маскою свого персонажу. При цьому, рівень хвилювання значно знижується, перетворюючись на інтерес, увагу до процесу спілкування та почуття задоволення. Ми вважаємо, що викладач має керувати процесом гри переважно на початку, далі надаючи більшу самостійність студентам.

Але слід зазначити, що лише заняття, яке вміло розподілене за мірою складності, збудоване на знайомому тематичному матеріалі, який цікавить студента і відповідає його особистим та віковим потребам дійсно стає внутрішнім мотивом до іншомовної комунікації і може сприяти процесу подолання страху говоріння [3; 10].

Готуючи студента до виступу, треба завжди враховувати рівень його мовної підготовки та особистісні риси. Якщо це людина сором'язлива, замкнута за характером, завдання спочатку треба дати структуроване [19].

Такі завдання дозволяють поетапно долати страх публічних виступів. Наприклад, при

кожному обговоренні прочитаного тексту або після прослуханої доповіді, ми пропонуємо таким студентам висловити свою точку зору, даючи необхідні пояснення або підкріплюючи свою думку попередньо зібраною інформацією. Тому, в якості домашнього завдання перед обговорюваннями, такі студенти мають можливість знайти потрібні відомості та проаналізувати необхідний матеріал заздалегідь.

Досить непогані результати, щодо зняття емоційної напруги під час виступів с доповідями демонструє досвід використання студентами комп'ютерних презентацій і різноманітних наочних матеріалів (малюнків, схем, ілюстрацій, тощо). По-перше, відомо, що зорові опори прискорюють і підтримують процес запам'ятовування інформації. По-друге, вочевидь ми спостерігаємо тут наявність феномену, який в психології і педагогіці називають переключенням уваги, тобто здатністю людини довільно чи мимоволі переносити увагу з одного об'єкта (у нашому випадку таким об'єктом виступає страх говоріння) на інший (зорову опору).

Метод «круглого столу» – ще один дієвий інструмент для подолання страху говоріння у студентів. Зазначимо, що для цього виду діяльності, як показує власний досвід, дуже важливим є правильний вибір теми для обговорення. Вона повинна бути актуальною і цікавою для всіх учасників дискусії. Тільки за таких обставин, студенти, які бояться публічних виступів, забувають про свій страх і стають повноправними учасниками комунікативного акту. Таким чином і в цьому випадку досить ефективно спрацьовує феномен переключення уваги.

Щорічно наші студенти виступають з доповідями англійською мовою на факультетських конференціях, а також приймають участь у міжнародній науковій студентській конференції «Academic and Scientific Challenges of Diverse Fields of Knowledge in the 21-st Century», що організує кафедра англійської мови ХНУ імені В. Н. Каразіна, де вони мають можливість показати рівень свого володіння іноземною мовою. Але найважливішим для більшості учасників є перший досвід у презентації доповіді та спонтанному обміну думками на міжвузівському рівні.

Отже, в контексті сучасного підходу викладання іноземних мов, викладачі вишу повинні підходити до навчального процесу не тільки як до процесу оволодіння студентами знанням із іноземної мови, а і як до процесу накопичення навичок спілкування, необхідних для подальшої успішної соціалізації індивіда у суспільстві, залучаючи до цього процесу весь свій арсенал методичних, педагогічних і психологічних знань і доробок.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Божок О. О. Емоційна культура студентів як ціннісна складова становлення їх особистості / О. О. Божок // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту імені Т.Г.Шевченка. Серія: Психологічні науки : [зб. наук. праць у 2-х т.]. – Чернігів : ЧДПУ, 2005. – Т. 1, Вип. 31. – С. 36–40.
2. Додонов Б. І. Емоція як цінність / Б. І. Додонов. – Ростов н/Д. : Фенікс, 2002. – 79 с.

3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Изард К. Психология эмоций / К. Изард; [пер. с англ.]. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1986. – 176 с.
6. Коломинский Я. Л. Культурно-психологические аспекты межличностного педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Психология образования сегодня: теория и практика : междунар. науч.-практ. конф.; 2003 г. : тезисы докл. ; [под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой]. – Минск, 2003. – С. 12–15.
7. Красовская Н. А. Применение ролевой игры / Н. А. Красовская, Г. М. Тер-Саакянц // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – К. : Рад. шк., 1988 – С. 194–208.
8. Лепеха В. С. К проблеме понимания эмоций подростками с лёгкой степенью умственной отсталости / В. С. Лепеха // Психология XXI века : междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, 22–24 апреля 2005 г. : тезисы докл. – СПб. : С.-Петербург. ун-т, 2005. – С. 173–175.
9. Томан І. Мистецтво говорити / І. Томан; [пер. з чес.].– [2-е вид.]. – К. : Політвидав України, 1989. – 293 с.
10. Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам / Э. П. Шубин. – М. : Успедгиз, 1963. – 192 с.
11. Allen M. Coping with the needs of presentation / M. Allen, N. Burrell, J. Bourhis // Handbook of communication competence; [[Gert Rickheit](#), [Hans Strohner](#), Moutonde Gruyter]. – Berlin, New York, 2008. – P. 342–358
12. Atkinson D. “Humanistic” approaches in the adult classroom: an effective reaction / D. Atkinson // ELT Journal. – 1989. – Vol. 43/4. – P. 268.
13. Breakey L. K. Fear of public speaking – the role of the SLP / L. K. Breakey // Seminars in speech and language. – 2005 – Vol. 26, – P. 107–117.
14. Burleson B. R. Effects of cognitive complexity on the perceived importance of communication skills in friends / B. R. Burleson, W. Samter // Communication Research. – 1990. – Vol. 17. – P. 165–182.]
15. De Vito J. A. Teaching as relational development / J. A. De Vito // Communicating in collage classroom. – San Francisco: Jossey-Bass, 1986. – P.5.
16. DU Jingna Application of Humanism Theory in the Teaching Approach ISSN 1927–0232 [Print] // Higher Education of Social Science. – 2012. – Vol. 3, No. 1. – P. 32–36
17. Graham, E. E. The association between the relational teaching approach and teacher job satisfaction / E. E. Graham, R. West, K. A. Shaller // Communication Reports. – 1992. – Vol. 5. – P. 11–22.

18. Human Dynamics in Psychology and Education: Selected Readings / D. E. Hamachek. – [3 edition]. – Allyn& Bacon, 1977. – 344 p.
  19. Kelly L. Treating communication anxiety. Implications of the communibiological paradigm / L. Kelly, J. A. Keaten // Communication Education. – 2000. – Vol. 49. – P. 45–47.
  20. Khatib M. Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications / M. Khatib, S. N. Sarem, H. Hamidi // Journal of Language Teaching and Research. – January 2013. – Vol. 4, No. 1. – P. 45–51.
  21. Lopes P. N. Emotional intelligence and social interaction / [P. N. Lopes, M. A. Brackett, J. B. Nezlek., et al.] // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2004. – № 30. – P. 1018–1034.
- Stevick E. Humanism in Language Teaching / E. Stevick. – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 162 p.



УДК 378.147:004

**ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

*Майнаєв Ф.Я.*

*Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди*

*Проаналізовано дослідження зарубіжних фахівців із питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання. Розглянуто можливості застосування досвіду Джоанни Данлеп, Діани Лаурілард, Патріка Лоуентала у вітчизняній вищій школі з урахуванням особливостей національної системи вищої освіти. Акцентовано увагу на дидактичному потенціалі соціальних мереж: швидке отримання інформації, удосконалення навичок висловлювати думку, надбання досвіду участі в дискусіях, формування самоідентичності особистості.*

**Ключові слова:** *інтернет-комунікація, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедіа, навчальний контент, соціальні мережі*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ  
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

*Майнаев Ф.Я.*

*Проанализировано исследования зарубежных специалистов по вопросам внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения. Рассмотрено возможности использования опыта Джоанны Данлэп, Дианы Лауриллард, Патрика Лоуэнтала в отечественной высшей школе с учетом особенностей национальной системы высшего образования. Акцентировано внимание на дидактическом потенциале социальных сетей: быстрое получение информации, усовершенствование навыков выражать мысли, приобретение опыта участия в дискуссиях, формирование самоидентичности личности.*

**Ключевые слова:** *интернет-коммуникация, информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа, обучающий контент, социальные сети*

**THE APPLICATION OF INTERNATIONAL EXPERIENCE INFORMATION AND  
COMMUNICATION TECHNOLOGIES  
IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*Maynaev. F. Y.*

*The foreign experts' research about the ITC implementation issue in the educational process had been analyzed. The possibilities of application experience in the national educational system, specifically domestic high school setting, had been considered by Joanna Dunlap, Diana Laurillard, Patrick Lowenthal. The attention is concentrated to the didactic potential of social networks: the rapid exchange of information, improving of expressing opinions, experience from discussion participation, developing individual identity.*

**Keywords:** *Internet communications, ICT, multimedia, educational content, social networking sites.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Глобалізація всіх сфер людського життя спровокувала зростання попиту на фахівця, який має ґрунтовну якісну освіту, є творчою особистістю, здатною генерувати нові ідеї. За таких умов зростають вимоги до якості середньої та вищої освіти, яка стає пріоритетною статтею державних бюджетів країн сталого економічного розвитку. Так, Південна Корея, виділивши значні кошти на розвиток вітчизняної освіти, за короткий термін посіла свого часу перше місце за темпами розвитку. Шляхом підвищення якості освіти є упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, яке стало одним із пріоритетних напрямів розвитку європейської освіти, що підтверджується нормативними й установчими документами, прийнятими країнами-учасниками Євросоюзу, як наприклад, Europe 2010 Strategy, The Lisbon Strategy and the Information Society, Education and Training 2020.

У той же час одним із принципів державної політики в освітній галузі України, згідно із законом «Про вищу освіту», є міжнародна інтеграція й інтеграція системи вищої освіти нашої держави у Європейський простір вищої освіти. Тому підвищення якості освіти й підтримки конкурентоспроможності національної освіти й науки на сучасному світовому ринку праці та освітніх послуг шляхом активного впровадження в навчально-виховний процес вищої школи ІКТ є нагальним питанням часу.

Оскільки процес упровадження ІКТ в освіту Європі та США випередив аналогічні процеси в Україні, західні науковці в галузі педагогіки накопичили значний досвід у цьому питанні, який за умов урахування особливостей національної системи вищої освіти може бути використаний у навчальному процесі вищої школи.

**Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано вирішення проблеми.** Проблема впровадження ІКТ у систему вищої освіти зарубіжних країн порушувалася в окремих дослідженнях у таких напрямках:

- інтеграція ІКТ у навчальний процес у вищих навчальних закладах професійної освіти зарубіжних країн, зокрема Канади (Н. Муқан);
- інформаційно-комунікаційні технології в аспекті реформування вищої освіти у Європейському Союзі (Л. Миськів);
- упровадження електронного навчання в систему вищої освіти країн-членів Європейського Союзу (О. Зубченко).

Недостатність дослідження й вивчення позитивного зарубіжного досвіду застосування ІКТ у практиці вищої школи сприятиме розвитку педагогічної науки в Україні та реформуванню вищої освіти в нашій державі.

Тому **метою** статті є описати зарубіжний досвід застосування ІКТ у процесі навчання та розглянути можливості використання його у вищих навчальних закладах України.

**Виклад основного матеріалу.** Застосування ІКТ у навчанні, їх ефективність досліджувалося в цілій низці робіт зарубіжних учених, які презентували успішний досвід організації та проведення он-лайн курсів. Аналіз наукових доробків Джоанни Данлеп, Діани Лауриллард і Патріка Лоуентала дозволив визначити в них такі ключові ідеї:

1) Упровадження електронного навчання у вищу освіту для підвищення якості традиційного викладання й управління [3]. Електронне навчання надає студентам мережевий доступ до лекцій і цифрових дидактичних ресурсів. Персоналізуючи Web-середовище, вони отримують можливість брати участь у дискусійних форумах. Усе це забезпечує гнучкість їх навчання. Однак електронне навчання, на думку Діани Лауриллард, цим не обмежується. Сучасні технології дозволяють створювати такі середовища, у яких студенти можуть досліджувати, маніпулювати, експериментувати. Звичайно, це потребує від самого викладача високого рівня ІКТ-компетентності.

2) Застосування соціальних мереж як платформи для створення он-лайн курсів [1]. Так, на думку Джоанни Данлеп і Патріка Лоуентала, дієвим інструментом, здатним розв'язати певні навчальні завдання, є соціальні мережі, зокрема Twitter. Цю соціальну мережу дослідниками було вибрано не випадково: вона є однією з найпопулярніших. За даними дослідницького ресурсу Ebizmba, у рейтингу соціальних мереж за кількістю відвідувачів Twitter посідає II місце після Facebook. Як пишуть науковці, за допомогою 140 символів і менше користувачі цієї мережі в реальному часі обмінюються ідеями й ресурсами, задають питання й отримують на них відповіді, при цьому обмін інформацією є миттєвим.

Учені відзначають такі переваги використання Twitter у навчальних цілях:

— обмеженість у використанні символів для висловлення думки сприяє удосконаленню навичок студентів писати чітко й лаконічно;

— оскільки обмін інформацією є відкритим, призначеним для широкої аудиторії, це привчає користувачів до відповідальності при написанні повідомлень, зарання продумувати, які ідеї можуть стати публічними, а які повинні залишатися прихованими;

— можливість миттєвого отримання відповіді на питання дозволяє студентам своєчасно вирішувати проблеми, пов'язані зі змістом навчального матеріалу, що певною мірою допомагає уникнути подальших труднощів у навчанні;

— використання студентами та викладачами Twitter не пов'язано із системою управління навчанням і не обмежується часовими рамками навчальних семестрів, що дозволяє надавати студентам консультації як академічно, так і професійно й по закінченню курсу навчання.

3) Використання цифрової музики для розширення сприйняття студентами змісту навчального контенту [2]. Джоанна Данлеп і Патрік Лоуентал наводять приклад, коли студенти змогли краще виконати завдання після прослуховування музики Моцарта. У популярній пресі

цей експеримент отримав назву «Ефект Моцарта». Окрім цього, дорослі учні в Південній Африці, які слухали інструментальну музику під час інтенсивного курсу англійської мови, мали переваги в її опануванні. Інше дослідження довело, що інструментальна музика ефективна в якості натхнення для написання письмових робіт. Однак проведені когнітивним психологом Ричардом Майером дослідження показали, що використання неактуальної фонової музики й звуків у мультимедійних презентаціях призводить до погіршення успішності студентів. Отже, музичний супровід є ефективним за умови його узгодженої взаємодії з навчальним контентом. Цікавим нововведенням, запропонованим Джоанною Данлеп і Патріком Лоуенталем, є залучення студентів до створення музикальних кліпів за темою курсів. Взаємодія студент-контент включає студентів у мультисенсорне навчання та забезпечує подальшу підтримку придбання та створення ними знань. На нашу думку, такий вид діяльності сприяє розвитку асоціативного мислення студентів; дозволяє їх творчому самовираженню; забезпечує позитивний емоційно-вольовий досвід.

4) Використання мультимедіа [4; 5]. При цьому пропонується залучати також студентів до створення власних цифрових оповідей, які дозволяють узагальнювати матеріал заняття чи теми, ілюструвати студентами власне розуміння того, наскільки теорія придатна до застосування її у професійній діяльності, надавати можливість творчо висловити свої ідеї та перспективи привабливим і виразним способом.

Представлені ідеї зарубіжних учених засновані на принципі присутності, розробленому Чикерингом і Гамсоном на основі огляду наукової літератури за 50 років. В його основу покладено тезу – людина істота соціальна. Тому студенти потребують постійної взаємодії з викладачами, їх емоційної оцінки навчальної діяльності, побудови у віртуальному світі навчальної моделі «обличчям до обличчя», тобто потребують соціальної присутності (когнітивної або навчальної).

На пострадянському просторі найбільш відвідуваними соціальними мережами є ВКонтакте й Ask.fm. В Україні найбільшої популярності набула соціальна мережа ВКонтакте, користувачами якої є переважно особи 16-25 років, тобто найактивнішими користувачами є студентська аудиторія, що утворює спільноти або групи за фахом навчання для розв'язання певних питань, пов'язаних із навчальною діяльністю. Аналіз спільнот однокласників студентів історичного факультету Луганського національного університету імені Т.Г. Шевченка й історичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за 2010-2015 н.р. показав, що соціальна мережа ВКонтакте використовувалася студентами-істориками з метою:

1) вирішення пов'язаних із навчанням організаційних питань (уточнення розкладу навчальних занять і місця їх проведення, розповсюдження інформації про зміни в розкладі або проведення заходів);

2) обміну навчальними матеріалами, корисними посиланнями, питаннями, що виносяться на семінарські заняття й модульні контрольні роботи;

3) дискусії щодо питань, прямо чи опосередковано пов'язаних із фахом (суперечливі історичні факти, проблеми педагогічної практики, суспільно-політичні події);

4) обговорення історичної, політичної, філософської літератури, фахових статей або розміщення посилань на них із стислим коментарем;

5) координації дій щодо виконання спільного навчального завдання.

Зарубіжні фахівці розглядають соціальні мережі переважно як платформу для організації дистанційного навчання, хоча цим їх можливості не вичерпуються. На нашу думку, застосування соціальних мереж цілком може бути ефективним при організації змішаної моделі навчання (blended learning), що передбачає поєднання аудиторного й on-line навчання, або ж при залученні студентів до самоосвітньої або самостійної роботи. Це може бути як створений на платформі соцмережі спеціальний курс, так і сторінка викладача, контент якої є дидактичним.

Таке освітнє середовище є привабливим для студентів, оскільки воно, по-перше, є звичним для студентів, по-друге, воно є сучасним, оскільки, за статистичними дослідженнями компанії Yandex, користувачами ВКонтакті є більше, аніж 27 млн. українців, із яких 42% особи – студентського віку. У рейтингу областей Харківська область за кількістю акаутів ВКонтакті посідає V місце після Київської, Дніпропетровської, Львівської й Одеської областей. Їх кількість перевищує 1,8 млн. осіб.

На першому етапі студенти будуть відвідувати сторінку викладача переважно з цікавості. Тому великого значення для забезпечення функціонування освітнього середовища в межах соціальної мережі ВКонтакті набуває його контент. Тобто, від того наскільки значущим є навчальний контент для навчання та професійної підготовки студента, настільки дієвим буде використання соціальних мереж в освітніх цілях.

Ефективність використання соціальних мереж у навчанні, на нашу думку, досягається через

1) неформальне спілкування студентів із викладачем (викладачами), що забезпечує особистісно компетентнісний підхід у навчанні;

2) застосування різноманітних форм діяльності, зокрема спровокованої викладачем дискусії, пов'язаної з навчальним матеріалом або з майбутньою фаховою діяльністю;

3) залучення до групової роботи над навчальним проектом;

4) надання індивідуальних і групових навчальних консультацій, зокрема під час проходження педагогічної практики;

5) педагогічний супровід роботи студентів над науковими, курсовими й дипломними роботами тощо.

**Висновки.** На нашу думку, досвід зарубіжних фахівців застосування ІКТ у вищій освіті може бути використаний у навчальному процесі вищих навчальних закладів України з урахуванням особливостей національної системи освіти, типу вищого навчального закладу, профілю навчання студентів. Найголовніше ж полягає в тому, що викладач при застосуванні на практиці будь-якої ідеї, якою б привабливою вона не була, має замислитися над питанням «Що ця ідея може дати для підвищення якості», а не шукати відповідь на питання «Де можна цю ідею застосувати». Навчання має бути сучасним, опиратися на новітні досягнення науково-технічного прогресу, але передусім воно має бути ефективним.

Описаний досвід Джоанни Данлеп, Патріка Лоуентала, Діани Лауріллард примушує замислитися, чи не витіснить електронне навчання традиційне, чи зможе дотримання принципу соціальної присутності замінити «живе» спілкування з викладачем, чи зможуть студенти, які звикли до віртуального спілкування безболісно адаптуватися до реального.

Соціальні мережі не є універсальним засобом навчання, оскільки існують ризики виникнення стресу, втоми, дефіциту уваги, зниження інтелекту, психічної залежності. У той же час вони можуть сприяти підвищенню якості навчання, розвитку особистості, за умови, що їх використання в освітніх цілях буде керованим.

#### Список використаних джерел

1. Dunlap J. C. Tweeting the Night Away: Using Twitter to Enhance Social Presence/J. C. Dunlap, P. R. Lowenthal//Information Systems Education. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: [http://www.fp.ucalgary.ca/maclachlan/EDER\\_679.06\\_Fall\\_2009/tweeting\\_the\\_night\\_away.pdf](http://www.fp.ucalgary.ca/maclachlan/EDER_679.06_Fall_2009/tweeting_the_night_away.pdf)
2. Dunlap J. C. Hot for Teacher: Using Digital Music to Enhance Students Experience in Online Courses/J. C. Dunlap, P. R. Lowenthal//TechTrends. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: [http://patricklowenthal.com/publications/Hot\\_for\\_Teacher\\_Preprint.pdf](http://patricklowenthal.com/publications/Hot_for_Teacher_Preprint.pdf)
3. Laurillard D. E-Learning in Higher Education/D. Laurillard. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: [https://www.academia.edu/309106/E-Learning\\_In\\_Higher\\_Education](https://www.academia.edu/309106/E-Learning_In_Higher_Education)
4. Laurillard D. Multimedia and the Learner's Experience of Narrative/D. Laurillard. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: [http://www.academia.edu/464467/Multimedia\\_and\\_the\\_Learners\\_Experience\\_of\\_Narrative](http://www.academia.edu/464467/Multimedia_and_the_Learners_Experience_of_Narrative)

5. Lowenthal P.R. From Pixel on Screen to Real Person in Your Students' Lives: Establishing Social Presence using Digital Storytelling/P. R. Lowenthal, J.C. Dunlap//Internet and Higher Education. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: <http://www.cehd.umn.edu/PSTL/Water/Resources/Documents/LowenthalDunlap2010.pdf>

УДК 371.135:81/233:371.213.2:372.4

## **МЕТОДИ ДИСКУСІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВНЗ**

*Макарова С. В., Ульєва Г. М.,*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної  
ради*

*Кафедра іноземної філології*

У статті розглянуто метод дискусії як один з інтерактивних методів навчання іноземній мові у ВНЗ, його особливості та вимоги щодо його використання, зроблено висновок на основі наведеної інформації. Показані види дискусії, розглянуті їх основні відмінності, приклади використання на практиці та ефективність окремого виду, з огляду на характерні особливості кожного виду дискусії.

**Ключові слова:** інтерактивні методи, дискусія, аргументація, форми та методи дискусії, мовленнєво-розумовий процес, мовленнєва поведінка.

## **МЕТОДЫ ДИСКУССИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*Макарова С. В., Ульєва Г. Н.*

В статье рассмотрен метод дискуссии как один из интерактивных методов обучения иностранному языку в ВУЗе, его особенности и требования к его использованию, сделаны выводы на основе приведенной информации. Показаны виды дискуссии, рассмотрены их основные отличия, примеры использования на практике и эффективность отдельного вида, опираясь на отличительные особенности каждого вида дискуссии.

**Ключевые слова:** интерактивные методы, дискуссия, аргументация, формы и методы дискуссии, мыслительно-речевой процесс, речевое поведение.

## **DISCUSSION TECHNIQUES WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF HIGH EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

*S. V. Makarova, G. M. Ulieva*

The article examines discussion technique as one of interactive methods of foreign language teaching in higher educational establishments, its peculiarities and demands of its usage. The article gives conclusion using above information. It shows types of discussion. The differences between them, examples of using them on practice and effectiveness of every type, based on distinctive features of a single type of discussion are considered.

**Key words:** interactive method, discussion, argumentation, forms and methods of discussion, intellectually-language process, speech behavior.

**Постановка проблеми:** поліпшення викладання іноземної мови у Вищих Навчальних Зкладах (ВНЗ).



При постійно зростаючій потребі у вивченні іноземних мов у сучасному світі освіта шукає нові шляхи поліпшення та прискорення навчання. Зараз став популярним перехід у освіті до особистісно-орієнтованої позиції педагогіки. У сучасній системі освіти основною задачею стало розкрити потенціал усіх учасників освітнього процесу. Нові завдання передбачають зміни вимог до володіння мовою, визначення нових підходів до змісту та організації матеріалу заняття. Комунікативний підхід став головним у другій половині минулого століття. Специфічною особливістю цього методу є спроба наблизити процес навчання до процесу реальної комунікації. Водночас методика як наука продовжує постійно динамічно розвиватися та удосконалювати педагогічні технології навчання іноземної мови. Методистами з інших країн був запропонований інтерактивний підхід, який останнім часом швидко розвивається.

Інтерактивна модель оволодіння мовою допускає, що навчання відбувається під час та у процесі участі у мовленнєвій дії (speech events) [1, 38]. Одним з найпоширеніших методів для використання у ВНЗ є дискусія, цей метод вирізняється співпрацею студентів та викладача на всіх етапах навчання. Дискусія належить до методів організації обміну діяльностями при індивідуальній та груповій спільній роботі студентів та викладача. Головною ознакою цих методів є поєднання учнів у творчі групи для спільної діяльності, як домінуючої умови їх розвитку (при навчанні за допомогою дискусії використовують так звані – «Круглий стіл», «Інтерв'ю») [2, 98].

Для організації раціонального спілкування правила проведення дискусії формують відповідальне відношення до мови та мовлення, що є однією з найважливіших вимог, які висувають до сучасного фахівця у будь-якій галузі діяльності. Також формуються дискусійні та аргументовані уміння та навички, які потрібні для створення комунікативно та інтелектуально-розвинутої особистості [6, 11-20].

Сам термін «дискусія» у перекладі з латинського означає «досліджуючи». Цей вид аргументації завжди веде до усебічного обговорення предмету розбіжностей, а його засобами є не погляди сторін, а позиції, які характеризуються переконливими логічними обґрунтуваннями. Це обговорення, у процесі якого шляхом порівняння різних думок відбувається пошук єдиної думки для можливого правильного вирішення питання, що розглядається. Власне існування проблеми не забезпечує проведення плідної дискусії, для цього необхідно практичне та теоретичне знання проблеми, а також інтелектуальні вміння та мовленнєві навички [8, 197-201]. Окрім володіння мовленнєвими здібностями необхідно актуально аргументувати свої висловлювання. Аргументація – це інтелектуально-комунікативна діяльність щодо створення тексту, яка спрямована на пояснення чи доведення своєї думки й переконання опонента. Основа аргументації є причинно-наслідкові відносини [3, 211].

Характерними ознаками цього методу є:

- ✓ Групова робота учасників;
- ✓ Взаємодія, активне спілкування учасників у процесі роботи;
- ✓ Вербальне спілкування як основна форма взаємодії;
- ✓ Упорядкований та спрямований обмін думками та поглядами у відповідний час та у процесі роботи, але спираючись на те, що учасники будуть самоорганізовані;
- ✓ Спрямованість на досягнення навчальної мети [7, 25-35].

Дискусія може мати стихійний характер, вільний чи організований характер. Але ж у навчальному процесі використовуються тільки організовані дискусії. [9, 305-310]

У світовій практиці вирізняють такі форми дискусії:

1. Круглий стіл – бесіда, у якій одночасно бере участь невелика група учнів (звичайно приблизно 5-7 осіб), під час якої відбувається обмін думками та поглядами як між ними, так і з аудиторією;
2. Панельна дискусія – засідання експериментальної групи, де близько п'яти учасників висловлюють свою думку та формують спільну думку, потім діляться нею з рештою аудиторії; на цьому засіданні може бути заздалегідь обраний голова;
3. Форум – засідання, яке схоже з панельною дискусією, у процесі якого група обмінюється поглядами з аудиторією;
4. Симпозіум – більш формальне обговорення, під час якого учасники виступають з повідомленнями, потім відповідають на питання аудиторії;
5. Дебати – ще більш формальне обговорення, яке будується на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників – представників двох команд, що змагаються, та їх спростувань;
6. Судове засідання – обговорення, яке імітує судове засідання;
7. Техніка акваріума – після нетривалого групового обміну думками по одній людині від кожної команди беруть участь у дискусії. Члени команди можуть допомагати своєму представнику під час тайм-аутів або за допомогою записок, які передають учасникам дискусії;
8. Мозковий штурм – обговорення, під час якого усім, хто бере участь, пропонують висловити найбільшу кількість рішень, навіть фантастичних. Потім з усієї кількості висловлювань обирають найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці [5, 200-201].

Усі вище зазначені види дискусій належать до організованих дискусій, які використовуються у процесі навчання іноземній мові. Складаються вони з таких етапів:

1. Підготовка до дискусії. Визначення теми обговорення, мети, яка поставлена перед учасниками, вибір ведучого, у разі ВНЗ це найчастіше викладач, розподілення ролей, визначення послідовності питань, які планують висвітлювати;
2. Проведення дискусії. Виступ учасників, суперечка сторін, обговорення проекту рішення;

3. Підведення підсумків. Обговорення та оцінка дискусії, оцінка внеску кожного учасника процесу, зауваження щодо проведення дискусії.

При обговоренні дискусії варто враховувати наступне:

1. Структуру (форма дискусії), наявність розбіжностей, виявлення лідерів, керування та продуктивність, прийняття рішень.

2. Риторика (зміст дискусії). Наведення аргументів, життєвих ситуацій, актуальність теми, використання учасниками логічних операцій (визначення, узагальнення, порівняння та припущення).

Дискусію, що проведена з навчальною метою, відрізняє умовна ситуація, що відповідає відриву від мовленнєвого середовища. Цілком вилучити штучність ситуації не вийде, тому потрібно її звести до мінімуму. Для цього потрібно більше уваги приділяти підготовці дискусії. Задача викладача полягає у тому, щоб продумати та організувати перебіг дискусії та її мовний бік. Граматичних помилок не уникнути. Викладач повинен розподілити ролі для того, щоб забезпечити відносно однакові умови для усіх учасників дискусії. Помилки, звичайно, є складовою частиною будь-якого обговорення, вони повинні приносити максимум користі. Викладач не зобов'язан втручатися у перебіг дискусії. Таке втручання може знизити темп дискусії, чи то зумовити страх у студентів перед помилками. Необхідно ввести облік та фіксувати граматичні та лексичні помарки для того, щоб потім у підведенні висновків проаналізувати їх. Незначні обмовки та запинки виправляються викладачем під час дискусії. Також викладач обов'язково слідкує за тим, щоб студенти не переходили на рідну мову, бо головною метою дискусії є навчити студентів вільно володіти іноземною мовою, виражати свою думку та відстоювати свої погляди. Також викладач має розподілити опонентів на рівні групи, визначити діапазон дискусії, слідкувати за тим, щоб кожен виступ був логічно закінчений та завершувався висновком. Все це для того, щоб дискусія не перетворювалася на некеровану розмову. Для успішного проведення дискусії керівник повинен підвищити ефективність групи, допомагаючи студентам оволодіти:

1. Умінням ставити запитання, що стимулюють більш чітке формулювання та аргументування думки («What do you mean when you say that...?», «Could you prove ...?»);

2. Умінням здійснювати парафраз – повторення висловлювань того, хто виступає, з метою стимулювання переосмислювання та уточнення змісту («You say that ...?», «Did I understand right that ...?»);

3. Уміння демонструвати незрозуміння з метою уточнення та деталізації висловлювання («I sorry, I don't really understand what you mean. Can you give more details or examples?»);

4. Уміння проявляти сумнів, щоб позбутися слабо аргументованих і непродуманих висловлювань («Is it really so? Are you sure?»).

За допомогою методу дискусії студент навчається:

- Свідомому відношенню до проблеми, яка розглядається;
- Активності та самостійності у обговоренні проблеми;
- Мовній культурі та культурі мовленнєвої поведінки, мовленнєво-розумовому процесу;
- Виявленню причин виникнення проблеми та подальшому їх вирішенню;
- Уявленню смислового поля співрозмовника, умінню будувати стратегію та тактику дискусії.

Метод дискусії є незамінним при навчанні дорослих учнів:

- Він створює умови для використання особистого життєвого досвіду та отриманих раніше знань для засвоєння нових;
- Він виробляє вміння діяти в інтересах групи;
- Він допомагає вступати у діалог з співрозмовником, вислуховувати та реагувати на погляди опонента.

Дискусія як метод навчання іноземній мові є найбільш прийнятним для використання при навчанні у ВНЗ. Вона розвиває комунікативні здібності студентів і навчає користуватися іноземною мовою для висловлювання своєї думки за умови використання різноманітної лексики та широкого спектру тем обговорення. [1, 165]. Використання метода дискусії разом з іншими дослідницькими та проблемними методами надає можливість підготувати фахівця, який спроможний самостійно думати та розбиратися у різноманітних проблемах, який зможе легко орієнтуватися у потоках інформації, які швидко змінюються. Цей фахівець буде спроможний вступати у відкритий та конструктивний діалог з колегами не тільки своєї країни, але і з закордону. Виховуючи таким чином студентів, ми надаємо їм можливість використовувати іноземну мову як у повсякденному житті, так і у професійній діяльності, та легко спілкуватися з представниками різноманітних культур.

### **Література**

1. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник./ за заг. ред. П. Шевчука і П. Фендриха.- Цецін: Вид-во WSAP. 2005. -170 с.
2. Алейников О. С. Интерактивный подход использования аудиовизуальных средств в процессе обучения студентов иностранному языку. сб. науч.: ст. Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам: материалы международной

научно-практической конференции, проведенной в рамках Программы Темпу с N, 6-8 октября 2010. Уо ВГУ им. П. М. Машерова, 2010. -332с.

3. Егорова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам СПб.: Союз, 2001. -291 с.
4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. –Мн.: Белорусский верасень, 2005. -176 с.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических процессах. М.: Арена, 1994. – 216 с.
6. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция – доклад) / Школа – семинар «Создание единого интерактивного пространства системы образования» М.: Рото-Принт, 1998. – 24 с.
7. Морозова И. Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовки современных специалистов. /Иностранные языки. Теория и практика. 2010 -№ 1. – 56 с.
8. Мурзенко Л. В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых ВУЗов в условиях дистанционного образования / Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена – СПб., 2010. -№ 121. -330 с.
9. Osborn A. F. Applied imagination principles and procedures of creative problem solving. – New-York: Scribner, 1963. – 417 p.

УДК 378.147:358.4

## АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Марченко О. Г.*

*Харківський університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба*

Уточнено суть понять «аксіологія», «аксіологічний підхід», «цінність», визначено ієрархію цінностей майбутніх військових фахівців: 1) цінності-цілі особистісного та професійного розвитку; 2) цінності-компетенції соціальної взаємодії та професійної діяльності; 3) цінності-норми відповідності професійним стандартам. Визначено можливості освітнього середовища вищого військового навчального закладу щодо формування цінностей курсантів через створення умов для ціннісного вибору, засвоєння цінностей в активній діяльності.

**Ключові слова:** аксіологія, аксіологічний підхід, цінність, курсант, вищий військовий навчальний заклад, освітнє середовище.

## АКСІОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

*Марченко О. Г.*

Уточнена суть понять «аксіологія», «аксіологічний підхід», «цінність», определена ієрархія цінностей будучих військових спеціалістів: 1) цінності-цілі особистісного та професійного розвитку; 2) цінності-компетенції соціального взаємодіяння та професійної діяльності; 3) цінності-норми відповідності професійним стандартам. Определены можливості освітнього середовища вищого військового навчального закладу щодо формування цінностей курсантів за допомогою створення умов для ціннісного вибору, усвоєння цінностей в активній діяльності.

**Ключевые слова:** аксіологія, аксіологічний підхід, цінність, курсант, вище військове навчальне заведення, освітнє середовище.

## AXIOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER MILITARY SCHOOL

*Marchenko O. G.*

To clarify the meaning of concepts "axiology", "axiological approach", "value", defined hierarchy of values the future military experts: 1) the value of the target personal and professional development; 2) the value of social interaction, competence and professional activity; 3) values, norms compliance with professional standards. Possibilities of the educational environment of higher military educational institutions for the formation of values of students through the creation of conditions for the choice of values, the values in the assimilation activity.

**Keywords:** axiology, axiological approach, value, student, higher military educational institution, educational environment.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** Ціннісні установки суспільства та особистості змінювалися залежно від історичного періоду розвитку людства, притаманних цьому періоду соціально-економічних умов. Так, епосі індустріального суспільства був властивий технократичний імператив «підкорення природи». Слоган суспільства користування виражається як: «Бери від життя все».

Культура демократичного суспільства визнає цінність людської особистості, її права на щастя та розвиток, що актуалізує необхідність формування унікальної, цінної та самоцінної особистості, а не «якоїсь узагальненої особистості без імені, без життєвих цінностей, без Батьківщини, без менталітету народу України» [1, с. 347].

**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання відповідної проблеми, виокремлення й характеристика актуальних питань проблеми, яким присвячується стаття.** Аксиологічні засади побудови цілісного педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах визначено в дисертації Н. Ткачової [2]. Л. Мацевко-Бекерська вивчає проблему багаторівневої взаємодії особистості та освітнього середовища класичного університету в аспекті налагодження вартісно-особистісної комунікації. Дослідниця визначає розвиток студента (в тому числі й потенційного) як прагнення молодшої людини стати частиною університетського середовища та для цього оволодіти інтелектуальним, дослідницьким, особистісним ціннісним змістом освітнього простору вишу [3, с. 204–206]. У науковій праці А. Калініченко [4, с. 175–176] зазначається, що єдність ціннісних орієнтацій соціальної групи є передумовою ефективної сумісної діяльності. Ураховуючи думки авторів, можна зробити висновок, що цінності є основою цілісності освітнього середовища як соціально-педагогічної системи. Незважаючи на розкриття різних аспектів досліджуваної проблеми, не виявлено достатньої кількості праць, присвячених процесу формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах з позицій аксиологічного підходу.

**Формулювання мети (завдань) статті** – виявлення теоретичних і методичних засад формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах з урахуванням положень аксиологічного підходу.

**Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням здобутих результатів.** Аксиологія (від грец. *axia* – цінність, вартість; *logos* – наука) – наукова галузь, яка досліджує проблематику індивідуальних і групових орієнтирів, значимих для задоволення потреби, інтереси та бажання людей [5, с. 126–127]. Ключовими поняттями аксиології є цінності, ціннісні орієнтації як відображення у свідомості людини стратегічних життєвих стимулів.

Так, філософи розглядали та розглядають світоглядні аспекти цінностей. Основними у філософській дефініції цінностей є об'єктивна значущість реалій, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності, задоволення потреб, інтересів особистості (В. Тугарінов), суб'єктивної, індивідуальної реальності (А. Здравомислов).

У психології цінність поряд з мотивом, потребою, інтересом, установкою, ставленням, орієнтацією розглядається як складова ціннісно-мотиваційної сфери особистості. У діяльнісному аспекті науковці виокремлюють цінності-цілі (термінальні), цінності-способи діяльності (інструментальні), цінності-норми (критеріальні) (Н. Ткачова).

У педагогіці проблема цінностей тісно пов'язана з проблемами етичного, естетичного, родинного, полікультурного, родинного виховання. Результати виховної діяльності відображаються у свідомості людини у вигляді оцінних та самооцінних суджень, які утворюють моральну позицію людини, сукупність ідеалів, моральних норм і правил поведінки.

Узагальнюючі наявні дефініції зазначимо, що головними критеріями у визначенні цінності є її значущість, необхідність, корисність (іноді – шкода) для суспільства та особистості.

Серед цінностей науковці виокремлюють вітальні та соціальні. На наш погляд, цей розподіл є досить умовним і динамічним. Так, вітальні цінності як сукупність стабільно важливих реальних предметів виражають нагальні матеріальні потреби людини. Водночас орієнтація на задоволення вітальних потреб особистості забезпечує її життєдіяльність, діяльність, фізичне, психологічне, соціальне здоров'я, благоустрій та благополуччя сім'ї, сприяє самоствердженню та саморозвитку особистості в соціумі.

Духовні цінності охоплюють моральні, естетичні, пізнавальні, ідейні пріоритети особистості. Найвищими моральними цінностями є гуманізм, колективізм, честь, гідність, сумління, правда, справедливість, щастя, сенс життя, дружба, любов. Так, образна (ейдична) любов в умовах просторово-часового світу втілюється на різних рівнях її прояву, починаючи з найнижчих, пов'язаних зі збереженням себе, й завершуючи найвищими проявами альтруїзму, духовного єднання зі Світом, Космосом, бажанням зберегти все це, як джерело й фактор загального добробуту є визначає гуманістичну свідомість та поведінку людини [6, с. 185].

Зазначимо, що пізнання, освіта, освіченість є безсумнівною складовою ціннісних орієнтацій сучасної людини. На наш погляд, в ієрархії соціальних цінностей особистості особливе місце належить професійним цінностям: універсальним і спеціальним. До універсальних професійних цінностей належать трудова діяльність (мотиви, мета, завдання, зміст, способи дій, контроль і самоконтроль), професійна компетентність, науковий світогляд, що базується на системі наукових знань, інформованість, гнучкість мислення, креативність, оперативна пам'ять, адаптаційна та професійна мобільність. До спеціальних професійних цінностей належать фахова спрямованість, трудові традиції, корпоративна культура майбутнього фахівця.

Соціально-політичні цінності особистості (демократичні права та свободи, соціальна, політична активність, колективізм, гуманізм, честь, гідність, сумління) продукуються політичною системою держави, демократичним (тоталітарним) устроєм суспільного життя, демократизацію, рівнем розвитку громадянського суспільства, участю в роботі органів державного управління, експертної групи, самоврядування.

Зазначимо, що виховання громадянина незалежної демократичної України передбачає формування в особистості цінностей, пов'язаних з приналежністю до українського народу, а



саме: мовленнєвої культури, креативного способу мислення, наслідування етнічних традицій, звичаїв, надбань національного художнього мистецтва, літератури, побутової культури, етикету. Зазначені цінності тісно пов'язані з естетикою у діяльності, взаємовідносинах, побуті.

За рухливістю всі цінності поділяються на дві підгрупи: сталі та динамічні. Так, термінальною сталою цінністю є декларація основної мети навчального закладу, як розвиток індивідуальності кожної молодої людини на гуманістичних засадах. Термінальною динамічною цінністю є освіта на рівні передового досвіду високо розвинутих країн. Прикладом інструментально-сталих цінностей може бути повага до особистості навчуваного. Інструментально-динамічною цінністю є використання досягнень у галузі комп'ютеризації навчання [7, с. 7].

Особливу групу інструментально-сталих цінностей складають так звані ритуальні цінності, що набувають символічного значення та утворюють знакову систему освітнього закладу. Особливо це стосується вищих військових навчальних закладів, що відрізняються наявністю оригінальних інваріант: емблематикою, формою одягу, військовими відзнаками, усталеними традиціями, нормами, правилами, наповненими символізмом роду та виду Збройних Сил України, корпоративною культурою.

Узагальнюючи вищенаведене та враховуючи специфіку військово-професійної діяльності ми з'ясували ціннісні пріоритети курсантів вищих військових навчальних закладів: 1) задовільний стан фізичного здоров'я, гострий зір, добрий слух, відповідні якості нервової системи, характеру, протікання психічних процесів, особистісні характеристики, знання, переконання, установки в системі забезпечення життєдіяльності, освітньої, службової діяльності; 2) універсальні (уважність, сконцентрованість, витримка, стресостійкість, спокійний характер, комунікабельність, врівноваженість, продуктивність, якість, успішність, надійність, мобільність, дисциплінованість, безпомилковість, винахідливість) та спеціальні (розвинене просторове сприйняття, уміння володіти ситуацією в екстремальних умовах, швидко приймати рішення, стриманість, активність, мобільність, інтуїція, спостережливість, стабільність, майстерність, далекоглядність, оперативність) професійні цінності; 3) соціально-орієнтовані цінності, характерні способи поведінки, здатність до професійного спілкування, співробітництва; 4) потреба самопізнання, самореалізації, самовдосконалення, підвищення культурного рівня.

Щодо ієрархії зазначених цінностей курсантів вищих військових навчальних закладів ми пропонуємо визначити її як: 1) термінальні цінності-цілі фізичного, особистісно-психологічного, професійного та культурного розвитку та саморозвитку; 2) інструментальні цінності-компетенції соціальної взаємодії та військово-професійної діяльності; 3) критеріальні цінності-норми щодо відповідності вимогам до професії, освітнім стандартам, закладеним у освітньо-кваліфікаційних характеристиках майбутніх військових фахівців певного профілю підготовки.

Концептуальним підґрунтям формування в особистості гуманістичних цінностей є культурологічний, нормативно-аксіологічний, цивілізаційно-середовищний методологічні підходи в їх системній цілісності. Так, актуальність культурологічного підходу зумовлена тим, що поняття «цінності» є однією з ключових культурологічних категорій, за своїм змістом тісно пов'язаною з поняттями «культурні зразки», «норми», «спосіб життя».

Нормативно-аксіологічний підхід коригує педагогічний процес стосовно його відповідності нормативним критеріям суспільства, державно-соціальному замовленню, потребам індивіда, його морально-ціннісним імперативам.

Цивілізаційно-середовищний підхід передбачає організацію освітнього середовища в його широкому розумінні з метою ефективного та оптимального впливу його чинників на формування особистості вихованця. Зазначена методологія дозволяє проектувати на педагогічну дійсність загальні детермінанти розвитку людської цивілізації [8, с. 18].

Із розглянутих саме аксіологічний підхід конструє систему цінностей, яка лежить в основі формування системи практичних принципів, що в кінцевому результаті визначають якість життя (О. Панфілов). На думку науковців, аксіологічний підхід, насамперед, означає освіту, спрямовану на вдосконалення трьох іпостасей особистості, а саме: інтелектуально-пізнавальної, мотиваційно-ціннісної, морально-практичної [9, с. 37–38].

Ми поділяємо думку вчених про те, що аксіологічний підхід у поєднанні з особистісно-діяльнісним підходом, соціально зорієнтованою педагогікою, гуманістичною спрямованістю освіти забезпечує формування особистісних і надособистісних інтересів людини, які впливають на створення сприятливого освітнього середовища вищого навчального закладу.

Думки науковців збігаються у визнанні ролі оточуючого середовища у трансляції та засвоєнні особистістю системи особистісних і професійних цінностей, хоча цінності й не є пасивним продуктом впливу середовища. Зазначена роль обумовлена тим, що середовище впливає на всі підсистеми й сфери життєдіяльності особистості, забезпечує умови для становлення та розвитку на основі вивчення та засвоєння культурних цінностей, норм, установок, зразків поведінки.

Науковці приділяють увагу різним типам середовища: соціальному, соціокультурному, полікультурному, політичному, експертному, конкурентному, мовленнєвому, професійному, освітньому, інформаційному, навчальному, виховному, розвивальному, педагогічному, життєвому та іншим. Освітнє середовище виступає підсистемою соціального середовища, тим функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освітньої діяльності, що дозволяє встановлювати між ними тісні різнопланові групові взаємозв'язки.

У контексті статті освітнє середовище вищого навчального закладу може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається формування мотиваційно-ціннісної

сфери особистості майбутнього військового фахівця. Освітнє середовище вищого військового навчального закладу покликане формувати загальну спрямованість та ціннісні орієнтації особистості курсанта, що будуть основою його життєдіяльності та поведінки. Важливо, щоб майбутній військовий фахівець набув здатності брати на себе відповідальність за прийняті рішення, визначати цілі, виходячи з ціннісних настанов, що в нього склалися.

Значущість освітнього середовища вищого військового навчального закладу з точки зору наявності в ньому можливостей для задоволення матеріальних і духовних потреб особистості полягає в:

- відтворенні та трансляції культури у фаховій освіті, військовій службі, позааудиторній діяльності, самоосвіті, дозвіллі, побуті;
- розвитку та саморозвитку особистісних здібностей;
- виявленні та впровадженні в повсякденне життя ціннісних орієнтацій;
- емоційному забарвленні оцінки соціально значимих подій, символів і артефактів;
- цілеспрямованому використанні знань, умінь і навичок.

Головними пріоритетами у формуванні освітнього середовища є організація умов для самореалізації курсантів у різних видах освітньої та професійної діяльності, засвоєння способів використання набутих знань на практиці, для розв'язання проблем, що виникають.

Одним із головних принципів формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах є принцип ціннісної орієнтації навчуваних, який припускає виявлення та розкриття для курсантів ціннісного змісту навколишнього світу, виявлення соціального значення та особистісного змісту предметів і подій. Реалізація зазначеного принципу залежить від умінь педагога висвітлити приховану в об'єктах, навіть найпростіших, цінність життя. Так, чиста, провітрена, підготовлена до заняття аудиторія є необхідною умовою для плідної навчальної праці; дошка, олівець, підручник, комп'ютер – інструменти пізнання.

Зазначимо, що вплив освітнього середовища вищого військового навчального закладу лише орієнтує увагу молодшої людини на цінність. Навчуваний як суб'єкт самостійно робить власне сходження до ціннісного вибору (або не робить його) за умови цілісного (системного) виховного впливу. Соціально-особистісним полем впливу на особистість курсанта є духовний простір, в якому розгортається взаємодія педагога та курсантів. Педагог створює цей простір через емоційне насичення, захоплюючу форму презентацію об'єкта вивчення. Створюючи для курсанта ситуацію вибору педагог має пам'ятати про необхідність дотримання ненасильницького педагогічного принципу свободи вибору, хоча відповідальність за зроблений вибір і покладається на курсанта.

Ключовими професійно-педагогічними вміннями для реалізації принципу ціннісної орієнтації є такі:

- надихати (олюднювати) навколишній світ;
- узагальнювати окремі факти до явища;
- виявляти за явищем закономірність;
- закономірність трактувати як цінність життя [10, с. 30–31].

Курсантський колектив як соціальна група має специфічні культурні (субкультурні) риси, цінності, інтереси, норми поведінки. Зазначимо, що курсантська спільнота зазнає впливу таких соціальних груп, як керівництво вищого військового навчального закладу та його факультетів, кафедр, курсова ланка, науково-педагогічні працівники, сержанти, старшини. Водночас і курсантське середовище відчутно впливає на зазначені соціальні групи.

Процес засвоєння курсантами цінностей освітнього середовища відбувається поетапно. Так, на початковій стадії курсант усвідомлює, як він має діяти в новому освітньому середовищі, але ще не готовий визнати та прийняти систему цінностей нового середовища вищого навчального закладу і прагне дотримуватись колишньої системи цінностей.

Наступна стадія – стадія терпимості, коли індивід та нове середовище виявляють взаємну терпимість до систем цінностей та зразків поведінки один одного.

На стадії акомодациї відбувається визнання та прийняття особистістю цінностей, що транслиються оточуючим середовищем. При цьому можливе також присвоєння середовищем деяких цінностей індивідуума, зумовлених його особистим досвідом, юнацькою субкультурою тощо. Зазначимо, що кожен курсант ВВНЗ є носієм цінностей культурного простору та кола спілкування підліткових і юнацьких співтовариств, що допомагають молодій людині адаптуватися в суспільстві та створювати власні, автономні форми культурної активності.

На стадії асиміляції відбувається повний збіг систем цінностей індивіда, групи та середовища, створюються сприятливі умови для обопільного процесу трансляції – засвоєння цінностей [11, с. 53].

**Висновки і перспективи подальшого пошуку з означеної проблеми.** Тож особистісні та професійні цінності майбутнього військового фахівця вибудовано у вигляді ієрархічної структури: 1) цінності-цілі фізичного, особистісного, професійного розвитку; 2) цінності-компетенції соціальної взаємодії та професійної діяльності; 3) цінності-норми щодо відповідності професійним вимогам.

Аксіологічний підхід до формування освітнього середовища передбачає орієнтацію на цінності особистості, що відповідають її інтелектуальним, емоційним запитам, а також визначеним суспільством нормам у певній історичній та життєвій ситуації. У контексті дослідження освітнє середовище вищого військового навчального закладу доречно розглядати як доцільно організовану систему педагогічних умов, впливів і можливостей для задоволення

ієрархічного комплексу потреб особистості курсанта та трансформації цих потреб у життєві цінності.

Перспективними є дослідження щодо розміщення в освітньому середовищі вищих військових навчальних закладів стимулів, ціннісно значимих для особистісно та професійного розвитку та саморозвитку майбутніх офіцерів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ягупов В. В. Військова дидактика : навч. посіб. [Текст] / В. В. Ягупов. – Київ : Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2000. – 400 с.
  2. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук зі спец. : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Н. О. Ткачова. – Луганськ : Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, 2007. – 44 с.
  3. Мацевко–Бекерська Л. Гармонійне середовище як дискурс особистісноорієнтованого фахового розвитку студентів / Л. Мацевко-Бекерська // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 204–211.
  4. Калініченко А. Роль ціннісних орієнтацій у самовихованні студентської молоді / А. Калініченко // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 175–181.
  5. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті : монографія / Н. О. Ткачова. – Харків : Харк. нац. ун-т ім. Каразіна, 2004. – 424 с.
  6. Нечепоренко Л. С. Методологія і ідеологія онто-інвайронментальної педагогіки (Педагогіка гармонізації і злагоди особистості з довкіллям) : монографія / Л. С. Нечепоренко. – Харків : Видав. центр. Харк. нац. ун-ту, 2003. – 208 с.
  7. Вознюк В. С. Особливості формування іміджу школи / В. С. Вознюк // Педагогічний пошук. – 2011. – № 3 (71). – С. 6–9.
  8. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
  9. Галус О. М. Загальнотеоретичні підходи до управління професійною підготовкою фахівців у ВНЗ / О. М. Галус // Вісник Житомирського державного університету. – 2010. – Вип. 54. – С. 37–41.
  10. Марченко О. Г. Основи педагогічної майстерності. – Харків : Вид. група «Основа», 2009. – 112 с.
- Добрянський І. Адаптація першокурсників у приватному ВНЗ : складові психолого-педагогічного супроводу / І. Добрянський, І. Кузнецова // Вища школа. – 2012. – № 3. – С. 51–58.

УДК [373.31(410)]«18»

**СТАНОВЛЕННЯ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ПЕРШІЙ  
ТРЕТИНІ ХІХ СТ.**

*Мокроменко О.В.*

*доцент кафедри мовної підготовки*

*Харківський національний технічний університет сільського господарства імені Петра  
Василенка*

**СТАНОВЛЕННЯ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ПЕРШІЙ  
ТРЕТИНІ ХІХ СТ.**

*Мокроменко О.В.*

У статті висвітлюється становлення елементарної освіти у Великій Британії у першій третині ХІХ століття.

**Ключові слова:** елементарна освіта, Велика Британія, перша третина ХІХ століття, становлення.

**СТАНОВЛЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ В  
ПЕРВОЙ ТРЕТИ ХІХ СТ.**

*Мокроменко Е.В.*

В статье освещается становление элементарного образования в Великобритании в первой трети ХІХ века.

**Ключевые слова:** элементарное образование, Великобритания, первая треть ХІХ века, становление.

**FORMATION PROCESS OF THE ELEMENTARY EDUCATION IN GREAT BRITAIN  
IN THE FIRST THIRD OF THE 19<sup>th</sup> CENTURY**

*Olena V. Mokromenko*

Formation process of the elementary education in Great Britain has been investigated in this article.

**Key words:** elementary education, Great Britain, the first third of the 19<sup>th</sup> century, formation process.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена вимогами якісного оновлення загальної освіти в Україні. Увага педагогічної громадськості зосереджується на проблемі пошуку нових напрямів, способів, форм і методів виховання і навчання підростаючого покоління. Вирішення цієї проблеми виражає ступінь розвитку суспільства та істотно залежить від міри громадських і приватних ініціатив у галузі освіти і можливе у ході вивчення та критичного аналізу становлення та розвитку національних освітніх систем країн світу. Британський досвід освітніх реформ є найбільш тривалим та суперечливим, але водночас багатим та успішним серед розвинених країн. Отже, аналіз позитивних зрушень у цій сфері Великої Британії може слугувати прикладом вітчизняним освітянам у процесі проведення

освітніх реформ.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання історії освіти Великої Британії висвітлено у публікаціях британських і західноєвропейських учених: Дж. Адамсон, Г. Белфор, Е. Куберлі, Г. Бернارد, М. Боултвуд, С. Кертіс, Дж. Іннес. Окремі факти організації елементарної освіти описували Дж. Гріноу, Г. Бартлі, Дж. Херт, П. Хорн, Д. Вардл, Дж. Мерфі, Дж. Лавсан, Г. Сілвер. Соціальний аспект освіти у Великій Британії розкрито у працях С. Сміт, Дж. Кей, Ф. Бедаріда.

Законодавчу базу освітніх закладів аналізував А. Ліч. У контексті питань історії та культури Великої Британії XIX ст. проблеми організації та діяльності навчальних закладів проаналізовано у публікаціях учених Дж. Макколей, Дж. Маккі, Дж. Девіс, М. Ніколаєв, М. Єрофеев. Методичний аспект елементарної освіти у Великій Британії конкретизовано певним чином у працях І. Гамеля, Д. Оуена, Р. Оуена, Г. Маккаб та ін.

**Мета статті** –проаналізувати становлення елементарної освіти у Великій Британії у першій третині XIX ст.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні на підставі аналізу розвитку теорії педагогічної науки визначено міру приватної та державної ініціативи у створенні мережі елементарних шкіл, яка впливала на фінансування й ідентифікувала масовий характер закладів елементарної освіти. Проведене дослідження нормативної бази, що впливала та визначала характер розвитку мети, змісту, форм і методів навчання в різних типах шкіл елементарної освіти у Великій Британії XIX ст.

Дослідження доводить, що у першій третині XIX ст. нормативна база елементарної освіти у Великій Британії складалася завдяки створенню британським парламентом та урядом відносно сталої і цілісної законодавчої бази. З'ясовано, що нормативну базу освітньої галузі цього рівня на визначеному етапі склали групи документів:

- фабричні законодавчі акти та освітянські біллі, що обговорювалися у парламенті;
- проекти організації народної освіти;
- звіт першої державної комісії, які були результатом дослідження стану елементарної освіти в країні.

Аналіз матеріалів з педагогіки та історії Великої Британії свідчить про те, що фабричне законодавство Великої Британії першої половини XIX ст. увійшло складовою частиною законодавчої бази національної системи освіти, оскільки координувало розв'язання питань освіти широких верств населення, якими вперше стала опікуватися держава. Так, Британським парламентом у 1802 р. було затверджено перший законодавчий акт «Про здоров'я та моральність підмайстрів», у якому вказувалося на доцільність навчання малолітніх працівників. Законодавчий акт вводив в дію розпорядження про обмеження

тривалості робочого дня до 11 год. для учнів, що працювали на фабриці. Таким чином, цей біль уперше унормував робочий день для створення можливості організувати елементарне навчання. Роберт Піль провів у парламент цей білль про обмеження робочого дня для учнів на фабриці для поперемінних занять працею і читанням, письмом та арифметикою [6, с. 300; 6, с. 206].

Перший фабричний акт дозволяв неповнолітнім працівникам-учням у перші чотири роки фабричного навчання у чітко визначені години з відривом від виробництва вчитися читання, письма, арифметики. Навчання відбувалося під керівництвом досвідченого вчителя, який, згідно з вказаним актом, мав отримувати платню. Проведений аналіз названого документу дозволив констатувати, що поряд з позитивним його значенням мали місце й суттєві недоліки. Зокрема виділено такі недоліки: розпорядження про виділення часу на навчання поширювалося тільки на дітей з робітничих будинків, відкритих на вовняних і бавовняних фабриках; декларативний характер документу ставав причиною частих випадків невиконання закону директорами фабрик. У ході дослідження з'ясовано, що законодавчий акт 1802 р. втратив чинність внаслідок скасування системи учнівства на виробництві (підготовки підмайстрів) у 1814 р.

Дослідженням установлено, що елементи змісту проаналізованого акту 1802 р. про фабричне навчання увійшли у наступні законодавчі акти про роботу фабрик, затверджені у 1819, 1833, 1844 [7; 8, с. 38].

Отже, головними здобутками фабричного законодавства першого етапу становлення елементарної освіти у Великій Британії вважаємо: унормування робочих навантажень дітей відповідного віку для створення можливості організувати елементарне навчання; призначення інспекторів для нагляду за виконанням цих законодавчих актів; відкриття робітничих шкіл при робітничих будинках фабрик.

На визначеному етапі у Великій Британії спостерігалось намагання поєднати ідею визнання суспільної ролі держави у створенні мережі закладів елементарної освіти (через унормування робочих навантажень дітей відповідного віку) з традиційним розумінням ролі родини та громадсько-приватної ініціативи у формуванні мережі освітніх закладів.

У ході дослідження виявлено, що прискоренню запровадження законодавчих актів, в яких чітко вказувалося про доцільність навчання дітей і підлітків, про заборону дитячої праці сприяла громадська ініціатива та активна діяльність просвітників Р. Оуена, Ч. Діккенса та ін. [3; 10].

Так, з'ясовано, що Британським парламентом у 1803 р. було затверджено законодавчий акт «Про покращення рівня життя і заробітної плати вчителів, зобов'язання заможних осіб держави у справі заснування благодійних шкіл». Виконання основних



положень законодавчого акту 1803 р. та виявлення громадсько-приватної ініціативи у шкільній справі підтверджені просвітницькою діяльністю фундаторів народного шкільництва в Англії, Джозефа Ланкастера і Ендрю Белла; засновника дитячого садку, Роберта Оуена; засновника недільних шкіл, Роберта Рейкса; зачинателя шкіл для сиріт, Джона Паундса, та ін.; просвітницькою діяльністю благодійних та народоосвітніх громад [6, с. 633; 11, с. 93].

Виявлено, що просвітницька діяльність благодійних громад (громади поширення християнських знань англіканської церкви, громади покращення становища бідних, громади для запровадження та підтримки недільних шкіл, громади шкіл для сиріт, громад для заснування шкіл) на фінансову підтримку та масове відкриття елементарних шкіл у країні протягом зазначеного етапу.

Констатовано, що народоосвітня громада для розповсюдження ланкастерської або британської системи навчання дітей з бідних сімей була заснована в 1808 р. з метою підтримати приватну ініціативу Дж. Ланкастера у шкільній справі. В 1811 р. Ен. Беллом було відкрито Національну громаду народної освіти в дусі панівної церкви, яка ініціювала відкриття беллівських шкіл по всій країні [2, с. 61; 12, с. 59].

Відстежено такі напрями просвітницької діяльності Британської та Національної народоосвітніх громад у першій третині XIX століття: відкриття у Лондоні центральних шкіл Ен. Белла і Дж. Ланкастера, в яких розроблено моніторну методику навчання; створення при центральних школах інститутів для підготовки вчителів для шкіл і забезпечення елементарних шкіл вчителями; розповсюдження британських і національних шкіл по всій країні; ознайомлення широкого кола педагогічної громадськості з новою системою навчання; видавнича діяльність; введення методів Дж. Ланкастера и Ен. Белла у класичні та граматичні школи Великої Британії та за її межами.

Широке поширення недільних навчальних закладів територією Великої Британії та за її межами зумовило виникнення різноманітних товариств недільних шкіл, так у 1797 році було засновано „Товариство недільних шкіл” в Единбурзі, а в 1803 році баптистський мирянин Вільям Броуді Гарні, який служив стенографістом у Палаті Лордів, організував міжденомінаційне „Товариство Лондонських недільних шкіл” (London Sunday School Union), яке існує й донині.

Діяльність товариств носила досить активний характер, так, наприклад, у звіті „Товариства щодо створення і розвитку недільних шкіл” (Society for the Establishment and Promotion of Sunday Schools) зазначалося, що до 1895 року його члени поширили 91915 підручників з правопису та орфографії, 24232 Завітів і 5360 Біблій [4].

Товариства ініціювали створення преси й публікацій для вчителів недільних шкіл, у яких висвітлювалися окремі питання методики викладання в цих навчальних закладах.

На визначеному етапі мета елементарної освіти полягала в систематичному

релігійному вихованні дітей, на чому наголошувалося в законодавчих актах і біллях, проектах організації народної освіти, що обговорювалися в парламенті. Спрямованість елементарної освіти на релігійне виховання відзначалася у звітах спеціальних королівських комісій за результатами дослідження досвіду організації шкільництва в Англії, Уельсі та Шотландії [7; 8].

Установлено, що на даному етапі діяли такі елементарні школи: благодійні парафіяльні школи англіканської церкви та інших релігійних конфесій, індустріальні або робітничі школи при робітничих будинках фабрик, школи для сиріт, недільні школи, дамські школи; національні, британські [5, с. 389; 9, с. 341]. В історичній проекції позитивно може бути оцінений той факт, що зміст навчання в цих типах шкіл мав, з одного боку, релігійне, а з іншого, – виробниче спрямування. Орієнтація на формування виробничих навичок (уміння ткати, в'язати, плести із соломи, ремонтувати взуття, вести сільське господарство, займатися садівництвом) забезпечувала молодій людині можливість самостійного життя в подальшому. Фактично елементарна освіта на визначеному етапі мала за мету виховати слухняних працівників у релігійному дусі, працьовитих і сумлінних. Елементарна освіта мала вид системи учнівства на виробництві до 1814 р. Вона не була обов'язковою для усіх дітей, а лише для учнів з робітничих вовняних та бавовняних фабрик. Навчання грамоти було другорядним завданням і викладалися несистематично. Письмо й арифметика в британських школах викладалися як обов'язкові предмети, у національних школах – вважалися другорядними (після читання й тлумачення релігійних текстів), започатковане впровадження системи взаємного навчання. Нормативно форми і методи навчання не визначалися. Їх використання повною мірою залежало від ініціативи та рівня освіченості вчителів. Переважали практичні, наочні методи навчання [8].

Протягом першої третини XIX ст. з громадської ініціативи відомих суспільних і політичних діячів С. Уайтбрета, Г. Брума, А. Роубака, У. Ловетта були розроблені так звані плани-проекти для формування національної системи освіти, які внесено на розгляд у британський парламент у формі біллей. Ці нормативи так само утворювали законодавчу базу елементарної освіти Великої Британії даного етапу. Так, установлено, що Самуїл Уайтбред – представник партії вігів, запропонував білля про парафіяльні школи. Згідно з цим проектом пропонувалося організувати безкоштовну елементарну освіту для дітей, але тільки – вихідців з сімей працівників фабрик, які належали до однієї парафії [7, с. 93]. Білля С. Уайтбрета спонукав уряд ретельно вивчати стан народної освіти у Великій Британії (реальну кількість шкіл, матеріальне і методичне забезпечення навчального процесу в елементарних школах) для подолання негативного наслідку першого фабричного акту в 1802 р. Цей білля був спрямований на забезпечення безкоштовної елементарної освіти для всіх дітей, а не

тільки для працівників фабрик. Проект було відхилено після ретельного обговорення палатою громад палатою лордів.

Проведений аналіз матеріалів з мети дослідження дає підстави для висновку про те, що для ретельного вивчення стану елементарної освіти у Великій Британії 1816 р. була створена перша державна комісія на чолі з Г. Брумом, членом палати громад. Робота комісії спрямовувалася на розгляд питання про перерозподіл коштів, призначених для освітянських цілей, збір інформації про кількісний та соціальний склад дітей, що відвідували елементарні школи, загальний стан фінансування освіти в країні. Це стало поштовхом для вивчення стану народної освіти. Зібрані матеріали свідчили про те, що діти нерегулярно відвідували школи, було недостатньо коштів для розвитку закладів елементарної освіти. Комісія наголосила, що виховання народу є життєво важливим питанням для держави, а покращення фінансування елементарної освіти передбачає часто не збільшення податків, а перерозподіл коштів, призначених для освітянських цілей.

Результатом роботи Г. Брума у державній комісії було внесення на розгляд у британський парламент білля «Про парафіяльні школи» у 1820 р. Цей документ мав на меті розробку шляхів покращення стану народної освіти в Англії та Уельсі шляхом будівництва шкільних приміщень за кошти фабрикантів, внесення шкільної плати (2 – 4 пенси за тиждень) батьками учнів, якщо вони мали таку можливість. Також пропонувалося призначати церковною парафією на посаду вчителя лише представника англіканської церкви [8, с. 13]. Як бачимо, релігійному аспекту у змісті елементарної освіти на першому етапі віддавали перевагу. Білля «Про парафіяльні школи» містив важливі факти про стан народної освіти станом на 1820 р. Серед них слід відмітити низький відсоток відвідування дітьми шкіл. Так, указувалося, що з 16 дітей у віці від 5 до 15 років лише одна дитина відвідувала школу [7, с. 93]. Однак, навіть такий рівень, зазначалося, було досягнуто завдяки поширенню белл-ланкастерських шкіл. Також серед недоліків зазначалося, що склад учнів постійно змінювався. Внаслідок цього фактично було неможливо реалізувати програми систематичного навчання. Крім того, діти рано починали працювати на виробництві, що не давало змоги завершити курс навіть елементарної освіти.

Аналітичне вивчення історико-педагогічної літератури дозволило охарактеризувати основні компоненти планів-проектів народної освіти, розроблених А. Роубаком та У. Ловеттом [1, с. 155]. Зокрема з'ясовано, що спільним для двох проектів було бачення складників структури системи елементарної освіти. В основі формування мережі закладів елементарної освіти та здійснення систематичного контролю мала стояти держава. За планом А. Роубака, контролюючим органом визначався кабінет міністрів; за програму виховання відповідальність несла церква; держава мала зобов'язати батьків віддавати дітей 6 – 12 років

у державні школи (у приватні – якщо була фінансова спроможність) на всій території Великої Британії. Державні школи об'єднувалися територіально у шкільні райони, які у свою чергу об'єднувалися у шкільні комітети. Члени шкільних комітетів обиралися голосуванням населення конкретної місцевості.

В обов'язки комітетів входили такі питання: організація підготовки педагогічних кадрів у спеціальних коледжах, призначення на посади вчителів і керівників шкіл, підбір доцільних навчальних посібників. У плані-проекті У. Ловетта зазначалося, що школа має бути звільнена від вирішального впливу церкви. Обов'язки держави діяч визначав такі: будувати приміщення для елементарних шкіл, фінансувати заходи щодо підготовки вчителів у спеціальних коледжах, видання шкільних підручників, забезпечувати вчителів житлом та заробітною платнею [1, с. 158].

В обох планах-проектах указувалося, що фінансування елементарних шкіл має відбуватися державним коштом, а в проекті А. Роубака було подано пропозицію про уведення спеціальних шкільних податків і залучення благодійної підтримки більш забезпечених батьків учнів.

Матеріали дослідження доводять, що плани-проекти А. Роубака та У. Ловетта різнилися типологією і програмою елементарних шкіл, джерелом фінансування цих освітніх закладів. Наприклад, А. Роубак пропонував чотири типи шкіл: молодша початкова школа, індустріальна школа (програма включала: обов'язкове навчання письма, читання, арифметики, предмети за вибором – музика, гігієна, образотворче мистецтво, ремесло, природознавство), вечірня школа для юнаків та дівчат у містах, школи для підготовки вчителів. У. Ловетт пропонував три ступені: перший – початкова школа для дітей у віці від 3 до 6 років; другий – підготовча школа – від 6 до 9 років – у програмі головна увага приділялася моральному вихованню; третій – середня школа для дітей у віці від 9 до 12 років, програма включала: моральне виховання, навчання грамоти, опанування основ хімії, фізики, фізіології, гігієни, вивчення мінералогії, геології, топографії та ресурсів країни [1, с. 161].

Проаналізовані плани-проекти народної елементарної освіти щодо мережі елементарних шкіл, структури освіти, що відповідають хронології визначеного етапу, є свідченням перших прикладів становлення мережі, формування законодавчої бази елементарної освіти у Великій Британії. Уважаємо, що позитивним було те, що теоретична частина планів-проектів слугувала прогресивним зрушенням у законотворчій діяльності британського уряду у справах елементарної освіти протягом наступних десятиліть і склали основу законодавчого акту 1870 р.

У 1833 р. лорд Альторн провів у палату громад білль про виділення суми 20 тис. фунтів стерлінгів на заснування шкіл. Цей білль ворожо сприйняла церква, яка відстоювала

своє домінування в освітній сфері. Позитивною рисою цього білля було доручення розподілу субсидій школам державному казначейству. Підтверджено факт започаткування фінансової підтримки державою громадсько-приватної ініціативи у справі заснування елементарних шкіл [7, с. 53].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Британський уряд у першій третині XIX ст. не приділяв належної уваги питанням елементарної освіти з огляду на низький рівень економічної, політичної вигоди розгляду питань елементарної освіти порівняно з питаннями міжнародної політики та розширення сфер впливу країни у світі. Доведено, що постановка шкільної справи як на зазначеному етапі розвитку елементарної освіти у Великій Британії мала характер громадсько-приватної ініціативи. Підтверджено, що виявлення громадсько-приватної ініціативи спрямовувалося на привернення уваги широких громадських кіл, і в першу чергу – британського уряду до практичної реалізації ідеї Просвітництва та французької революції про всезагальну освіту шляхом вирішення проблеми створення і діяльності елементарних шкіл. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення теоретичних ідей елементарної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Adamson J. W. English Education 1789 – 1902 / J. W. Adamson. – Cambridge, 1930. – 220 p.
2. Barnard H. C. A History of English Education from 1760 / H. C. Barnard. – London : University of London Press, 1961. – 150 p.
3. Bedarida F. A Social History of England 1851 – 1990. / F. Bedarida; [translated by A.S. Forster]. – London, New York: Rontlege, 1991. – 200 p.
4. Collins L. Macclesfield Sunday School 1796 – 1996 / Louanne Collins. – Macclesfield, Cheshire: Macclesfield Museums Trust, 1996. – 431 p.
5. Davies J. A History of Wales / J. Davies. – London: Penguin Books, 1993. – 500 p.
6. Gardiner J., Wenborn N. The History today companion to British history / J. Gardiner, N. Wenborn. – London: Collins & Brown, 1995. – 839 p.
7. Greenough J. The Evolution of the Elementary Schools of Great Britain / J. Greenough. – London, 1903. – 205 p.
8. Leach A. F. Some results of research in the history of Education in England with suggestions for its continuance and extension / A. F. Leach. – London published for the British Academy, 48 p.
9. Mackie J. D. A History of Scotland / J. D. Mackie. – London: Penguin Books, 1991. – 414 p.
10. Stefens W. B. Education, Literacy and Society 1830-70. The geography of diversity in provincial England / W. B. Stefens. – Manchester: Manchester University Press, 1987. – 235 p.
11. The New Universal Library. Volume V / London: Corporation Limited, 1927. – 2000 p.
12. Wardle D. English popular education 1780-1970 / D. Wardle. – Cambridge: CUP, 1976. – 197 p.

УДК 378.013.77

## ЕВРИСТИКА ЯК ВИСОКОРОЗВИНЕНЕ ЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ

*Ремзі І.В., Сідельнікова В.К., Гапон В.І.*

*Харківська гуманітарно-педагогічна академія*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.В. Сковороди*

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

У статті на підставі створеної шляхом міждисциплінарного аналогового підходу моделі евристичного етапу творчого мислення та за встановленого взаємозв'язку логічного і творчого у складі мислення людини укладені засади технологій навчання студентів універсальному мисленню.

**Ключові слова:** логічне, творче, універсальне мислення людини.

## ЭВРИСТИКА КАК ВЫСОКОРАЗВИТОЕ ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

*Ремзи И.В., Сидельникова В.К., Гапон В.И.*

В статье на основе созданной путем междисциплинарного аналогового подхода модели эвристического этапа творческого мышления и выясненной взаимосвязи логического и творческого в составе мышления человека намечены основания обучения студентов универсальному мышлению.

**Ключевые слова:** логическое, творческое, универсальное мышление человека.

## EVRISTICA AS HIGH-DEVELOPED LOGICAL THOUGHT

*Remsey I.V., Sidelnikova V.K., Gapon V.I.*

In the article by interdisciplinary analogical way the modal of the evristic stage within a creative person's thought is proposed. On the ground of relationship logical and creative within person's thought the basis of technologies to train students for universal thought is propounded.

**Key words:** logical, creative, universal person's thought.

**Постановка проблеми.** Мислення людини становить фундамент її фахової компетентності у будь-якій сфері діяльності. Тому розвиток мислення завжди залишався нагальним завданням освіти у вищих навчальних закладах (ВНЗ). За суспільного значення науки та фахової компетентності випускника ВНЗ епохи НТР вимоги до рівня розвитку мислення студентів досягли свого вищого ступеня, а саме: поряд з логічним відтворюючим (репродуктивним) як умовою успішної навчально-пізнавальної діяльності до складу першочергових висунуто завдання розвитку створюючого евристичного (високопродуктивного) мислення як умови успішної науково-дослідної пізнавальної діяльності. Практична реалізація ускладненого завдання сучасної вищої освіти потребує сталого наукового обґрунтування конкретних шляхів і засобів розвитку універсального, тобто наукового логічного у поєднанні з творчим евристичним, мислення студентів. У статті наведені дані наступного етапу нашого дослідження актуальної проблеми навчання студентів універсальному мисленню [5, 6, 7].

**Аналіз попередніх досліджень.** Визначення суті універсального мислення, що складається з діалектично протирічних, по-перше логічного, тобто свідомо контрольованого та послідовно вербально розгорнутого у часі, й по-друге евристичного, тобто безсвідомого вибухово-миттєвого і згорнутого у часі на зразок інтуїтивного і образотворчого, досі лишається невирішеною проблемою [1]. Маємо поділ науково-педагогічних фахівців на прибічників логічного та евристичного першоджерел універсального мислення людини. Цей поділ позначається на практичних кроках як його дослідницького моделювання, так і відповідного вибору шляху реалізації розвитку у студентів універсальних здібностей до самостійних навчальної та дослідної пізнавальних діяльностей. Тому сьогодні остаточно не створені ефективні ані модель «штучного інтелекту», ані технологія навчання творчості у ВНЗ [1, 2, 3, 4, 5, 6]. За аналізу сучасного стану проблеми та враховуючи істотну наукову невизначеність суті та шляхів розвинення універсального мислення ми дійшли висновку, що їх розгляд потребує мобілізації й інтеграції можливостей і досягнень усіх наук, пов'язаних зі складними інформаційними системами. Шляхом використання міждисциплінарних аналогій нами запропонована власна модель евристичного етапу творчого за первісності логічного мислення [7].

**Метою** дослідження було сприяння висвітленню сутності евристичного етапу мислення за встановлення першоджерел його народження та на цій підставі укладення фундаментальних засад технологій навчання універсальному мисленню у ВНЗ. Нас цікавив насамперед психолого-педагогічний аспект навчання магістрантів університетів за умов вищого навчально-дослідного закладу – ВНДЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Психологічна спорідненість навчальної та дослідної пізнавальних діяльностей, що різняться за цілями та засобами, але мають спільні психологічні закономірності розумової праці, обумовлює можливість їх наближення у часі та поєднання за місцем у ВНДЗ. За передумови виявлення студентами схильності і бажання до професійної розумової праці практична можливість поєднання виникає на підставі розвитку у них універсального, тобто з поєднаними ознаками як логічного, так і творчого мислення. Ці окремо подекуди діалектично протилежні види мислення за їх діалектичної єдності разом утворюють універсальне як антиномію [5, 6]. Співіснування логічного і творчого за внутрішньої єдності та взаємопроникнення виключає навчання одному з них окремо. Інша справа – доступність, першочерговість і послідовність навчальних тренувань. Тому пам'ятаємо, що мислення є цілісним процесом. Воно лише умовно за різних окремих ознак поділяється на види та етапи [1, 2]. Творче або високопродуктивне відрізняється від репродуктивного (відтворюючого) тим, що здатне вирішувати поряд з навчальними (розуміння-засвоєння знань) також проблемні завдання і створювати за участі уявлення нове для науки знання у поєднанні з новим логічним шляхом його

народження [3]. Творче вбачається нами за вищий рівень розвитку мислення взагалі чи інтелекту як психічних здібностей вцілому. За життя людини мислення ускладнюється поступово. Вищий рівень завжди містить і спирається на успішні попередні. Тому творче вбачається як вищий рівень розвитку логічного, з якого починається і без якого неможливе навчання-спілкування суб'єктів. Пригадаємо структуру акту творчого мислення, що умовно поділяється (Г. Уоллес) на чотири етапи: 1 – підготовки, 2 – визрівання, 3 – «озорення» та 4 – перевірки [1, с. 393]. Специфічним творчим етапом вважається лише третій – «озорення» як незбагненне (безсвідоме) та миттєво-вибухове народження «готового» рішення. Інші три етапи відбуваються за звичного свідомого і досить вивченого (з встановленими законами) логічного або наукового. Таким чином, нормальне логічне мислення передуює (етапи 1, 2) «ненормальному» евристичному (етап 3) та перевіряє (етап 4) його здогадки-гіпотези. Тому першочерговий розвиток логічного мислення вже сам по собі є необхідною, але недостатньою умовою творчості. Творче мислення додатково містить у собі пов'язане з пам'яттю уявлення, яке створює можливі рішення-гіпотези. Свідомо контрольована ступінь правдоподібності гіпотез залежить від якості усіх попередньо засвоєних за логічного мислення і тому загальнопорозумілих і доступних наукових знань, умінь і навичок – «порожня голова не мислить» (К. Ушинський). Отже, дещо ненормальне евристичне функціонує лише поєднано з нормальним логічним, тобто у складі універсального мислення як інтегрованої властивості психіки. Всі види мислення присутні водночас, співіснують злитно за взаємодії-взаємоперетворення. Природна психіка людини має надлишкову складність, яка і досі унеможливує порозумілий опис суті процесу мислення [4]. Тож як йому навчати, коли головним засобом взаємопорозуміння лишається вербальне спілкування обох суб'єктів навчання за обов'язково логічного мислення?

На наш погляд, «біла пляма» незбагненності суто творчого етапу мислення – евристичного «озорення» може бути усунена, якщо його виток вважати апробований процес наукового логічного мислення, закономірного та дисциплінованого, але здатного змінювати швидкість своєї течії у часі в широких межах. Наше припущення має вагоме обґрунтування [7]. Його можна подовжити відомими прикладами прискореного мислення за широких меж суб'єктів – від школяра і до геніального вченого [2, 5].

Понятійний арсенал (тезаурус) мислення є індивідуальним для кожної людини. За життя й навчання він постійно змінюється у напрямку поступового укрупнення інформаційної ємності понять як операційних одиниць мислення. На зміну первинно засвоєваним простим і поширеним поняттям приходять більш інформаційно ємні профкомпетентні наукові контракти, що еквівалентні блокам простих. Лишаючи мало змінюваним займаний час «проговору» складнопонятійне мислення стає незрівнянно більш інформаційно ємним, інакше – «упакованим» або стиснутим у часі, за свого асимптотичного значення – «згорнутим у часі».



Згортка слів-сигналів означає заміну їх миттєвим еквівалентом на зразок просторових образів, якими оперує права півкуля мозку. Існує правдоподібна двопівкульна «цифро-аналогова» модель-гіпотеза, згідно якої мислення як функція розуму існує одночасно у вербальній (словесно-цифровій) і образній (чуттєво-аналоговій) формах. Двопівкульна обробка інформації здійснюється шляхом безперервного взаємоперетворення згорнутих просторових образів (правої півкулі) в розгорнуте у часі послідовне вербальне мислення (лівої півкулі) і навпаки. Отже, обидві форми мислення (образна і вербальна) не зважаючи на різні виміри (простір і час), органи чуття (очі і вуха), пам'ять (образну і словесну) та «процесорні ядра» (права і ліва півкулі) слугують рівноправними опорами свідомості людини. Всі внутрішні складові мозкової інформаційної системи працюють злитно, тому постають як взаємозамінювані. Таким чином, є підстава вважати, що як образне, так і вербальне мислення одночасно чи рядоположено входять до контролюючого всю діяльність організму людини «фільтру свідомості».

Прискорене стисненням у часі або швидке вербальне (понятійне) логічне (контрольоване свідомістю) мислення етапу 2 за край напруженого й емоційно каталізованого стану психіки може сягнути порогового рівня самоусвідомлення, після чого процес втрачає часову ознаку і перетворюється на безсвідомий. Втрата свідомого контролю «проговором» сприймається як зупинка часу, а правдоподібна гіпотеза – за «готове» рішення проблемної задачі, що виникло нібито шляхом евристичного «озорення» (етап 3). На етапі 4 поверненій свідомості лишається вже спокійно організувати перевірку гіпотези-здогадки звичайним науковим (логічним) методом. За суттю перевірка зводиться лише до зворотнього (починаючи з кінця), але повного відтворення шляху свідомого логічного рішення задачі. Потрібне детальне розгортання у часі частково безсвідомого (етап 3) згортку прискореного всіма можливими індивідуальними засобами і тому доступного лише автору рішення. І тільки після такого доказу як гаранта порозуміння гіпотеза набуває статусу наукового знання, доступного для розуміння-засвоєння за навчального процесу, обміну, накопичення і т.п. Зворотний суворо логічний процес перевірки евристичних здогадок (етап 4) може виявитися близьким за складності до прямого рішення [7].

Встановлена (шляхом використання міждисциплінарних аналогій) сутність евристичного етапу творчого мислення дозволяє зробити наступні **висновки**.

1. Творче мислення є вищим рівнем розвитку логічного. Воно виникає на його підставі за власного життєвого шляху поступової зміни вербальної складової універсального мислення людини. Останнє як функція мозку існує у двох рівнозначних щодо свідомості і взаємопов'язаних (за взаємоперетворення та взаємозамінювання) формах, а саме: образного (згорнутого у часі миттєвого або просторово-чуттєвого) та вербального (послідовно розгорнутого у часі понятійного) мислення. Людина як індивід народжується з органами чуття (перша сигнальна система), що забезпечують безпосередню чуттєву взаємодію з довкіллям. За

спілкування з собі подібними особистість набуває вербального мислення, що оперує словами-поняттями (друга сигнальна система). Вербальне є необхідним засобом, по-перше, взаємопорозумілого спілкування поміж людьми, по-друге, обміну знанням-інформацією та, по-третє, збереження-накопичення та передачі знань за «естафетою поколінь» - навчання. Первинне дисципліноване (свідоме доказове) логічне міркування за цілісного процесу образно-вербального мислення має змінювану у широких межах течію у часі. На швидкість логічних міркувань впливають як спадкоємність, так і прижиттєвий розвиток – навчання і тренування. Шляхом останніх можливе ускладнення-прискорення звичайного наукового (свідомого логічного) мислення аж до підпорогово згорнутого у часі позасвідомого евристичного, за якого рішення сприймається як нібито безсвідоме «озорення». Отже, евристичне є лише високорозвиненим логічним.

2. Магістральним шляхом навчання універсальному мисленню, на наш погляд, залишається поступовий розвиток у студентів сталого логічного діалектичного мислення як першочергового завдання загальної та базової вищої освіти. Додатковим на заключному етапі спеціалізованої повної вищої освіти вбачається ускладнення та достатній тренінг самостійного мислення за вирішення проблемних завдань. Швидкість тренуваного складнопонятійного мислення у здібної до розумової діяльності, тобто кмітливої частки студентів може сягати рівня евристичного «озорення». Але воно не обов'язково притаманне усім студентам за примусового «навчання творчості». Тому навчання творчості не є самостійним і самодостатнім. І доказом тому є хибність «мозкової атаки» (брейнштормінгу) [1, с. 212]. Перетворення як звичайної, так і евристичної гіпотези на доступне для розуміння-засвоєння й однакове для всіх наукове (узагальнене об'єктивне) знання відбувається не інакше як за розгорнутого логічного доказу.

Запропоновані засади мають фундаментальне значення. За подальшої деталізації вони дозволяють приступити до свідомого практичного створення дієвих технологій шкільного навчання універсальному мисленню.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, 2 изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Регирер С.И. Развитие способностей исследователя. – М: Наука, 1969. – 230 с.
3. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // Наук. зап. інституту психології АПН України. – К.: Нора-Принт, 2002. Вип. 22. – 350 с.
4. Леви В.Л. Охота за мыслью. – Луганск: Глобус, 2002. – 328 с.
5. Гапон Е.В. Проблема навчання студентів творчому мисленню / Е.В. Гапон, В.І. Гапон, І.В. Ремзі // Наук. зап. каф. педаг. ХНУ, вип.. XXIV. – Х.: Вид. ХНУ, 2010. – С. 59-71.

6. Ремзі І.В. Педагогічне забезпечення розвивальної домінанти освіти // Наук. зап. каф. педаг. ХНУ, вип.. XXXIV. – Х.: Вид. ХНУ, 2014. – С. 199-206.
7. Гапон Е.В. Сутність евристичного етапу творчого мислення / Е.В. Гапон, В.І. Гапон, І.В. Ремзі // Наук. зап. каф. педаг. ХНУ, вип. XXXVII. – Х.: Вид. ХНУ, 2014. – С. 102-110.

УДК 378.8:001.895

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Репко І.П.,*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

*Харківської обласної ради*

*Кафедра педагогіки та психології*

Автор статті наголошує, що завданнями інноваційної освіти у виші є забезпечення високого рівня інтелектуально-духовного особистого розвитку студента; створення умов для оволодіння навичками наукового стилю мислення; засвоєння методології нововведень у професійній сфері.

Матеріал статті розкриває особливості інноваційної освіти та можливості освітнього процесу сучасного ВНЗ для формування готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя загальноосвітнього закладу. Автор характеризує основні етапи, роль теоретичних знань, практичних занять та педагогічної практики у організації цілісної системи підготовки до інноваційної діяльності майбутніх вчителів.

Ключові слова: інноваційна діяльність, педагогічні нововведення, освітній простір, інноваційна освіта, діяльнісний підхід.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Репко И.П.*

Автор статьи отмечает, что задачами инновационного образования в вузе является обеспечение высокого уровня интеллектуально-духовного личностного развития студента; создание условий для овладения навыками научного стиля мышления; усвоения методологии нововведений в профессиональной сфере.

Материал статьи раскрывает особенности инновационного образования и возможности образовательного процесса современного вуза для формирования готовности к инновационной деятельности будущего учителя общеобразовательного учреждения. Автор характеризует основные этапы, роль теоретических знаний практических занятий и педагогической практики в организации целостной системы подготовки к инновационной деятельности будущих учителей.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, педагогические новшества, образовательное пространство, инновационное образование, деятельностный подход.

## **SOME ASPECTS OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO INNOVATE**

*Репко І.П.*

Innovative activity is associated primarily with the willingness of teachers to the development and implementation of pedagogical innovations in educational process. However, the lack of willingness of teachers to adopt and put into practice greatly reduces their effectiveness.

As a student in future teachers it is necessary to generate a innovative style of mental activity: to plan the sequence of actions; formulate test hypothesis; develop a program of observation, study best practices and carrying out pedagogical experiment; to process, organize and compile the data, draw conclusions and predict activities in the future.

The modern UNIVERSITY needs innovative education, which based on new knowledge and innovation dynamics, and the characteristic properties are anthropocentrism, self-management, professionalism. Aims of innovative education in the University is to provide a high level of intellectual and spiritual personal development of the student; the creation of conditions for mastering the skills of scientific style of thinking; development of methodology innovations in the professional field.

The author is a supporter of the activity approach to the formation of readiness of future teachers to innovative activity, that is professional qualities of future teachers are formed and manifested in the activity, through the solution of various problems arising in the process of professional-pedagogical training at the UNIVERSITY.

The article reveals the peculiarities of innovative education and reveals the possibilities of the educational process of the modern UNIVERSITY for the formation of readiness for innovative activity of future teacher of educational institution. The author describes the main stages, the role of theoretical knowledge, practical training and teaching practice in the organization of an integrated system of training for innovation of future teachers.

The article indicated that the preparation of students of pedagogical universities to innovation in teaching activities should be carried out through the formation of readiness to perception, learning scientific research, innovative practices of other teachers, its introduction into a new environment, developing their own innovations, the organization and conduct experiments, compile their own innovative teaching practices.

**Keywords:** innovation, educational innovation, educational space, innovative education, activity-based approach.

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти перебуває на стадії інтенсивного оновлення, це обумовлено, з одного боку, процесом реформування суспільства в цілому, а з іншого – логікою розбудови самої системи освіти. Загальна освіта, як складник системи освіти, розвивається у напрямку підвищення її диференційованості, варіативності, інтегрованості освітніх програм, гуманізації та гуманітаризації освіти. Наслідком таких інноваційних змін стала поява значної кількості інноваційних шкіл, введення у педагогічний процес нових технологій, заміна традиційно-виконавської діяльності учителя на проблемно-пошукову діяльність творчого характеру.

Сучасна освіта все більше орієнтується на створення таких технологій та способів впливу на особистість, які б забезпечили баланс між соціальними та особистими потребами, заклали фундамент саморозвитку (самовдосконалення, самоосвіти) та спрогнозували готовність особистості до реалізації власної індивідуальності. [1].

Інноваційна діяльність асоціюється, перш за все, з готовністю вчителя до розробки та впровадження педагогічних нововведень у освітній процес. Однак, недостатня готовність учителів прийняти і практично реалізувати нововведення значно знижує їх результативність.

Життя потребує наближення підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ до вимог загальної освіти. Без сумніву, ми схилиємося до думки значної кількості вчених, що готовність педагога до реалізації нововведень у освітній процес загальноосвітнього закладу освіти визначається тією базою, що закладається в період його навчання у виші. Тому для того, щоб система підготовки майбутніх вчителів була ефективною, вона також повинна змінюватися, виходячи з загальних тенденцій розвитку освіти, які пов'язані, у першу чергу, з формуванням нової галузі знань – педагогічної інноватики.

Ще у студентські роки у майбутніх вчителів варто сформувати новаторський стиль розумової діяльності: планувати послідовність дій; формулювати та перевіряти гіпотезу; розробляти програму спостережень, вивчення передового досвіду та проведення педагогічного експерименту; обробляти, систематизувати та узагальнювати отриманні дані, робити висновки та прогнозувати діяльність на подальше.

**Аналіз наукових досліджень.** У зв'язку з обраною проблематикою особливого значення набувають праці провідних вчених, які розкривають філософські, загальнотеоретичні та методологічні основи підготовки майбутніх вчителів: В. Андрущенко, І. Бех, Л. Ващенко, В. Євдокімов, Л. Даниленко, О. Козлова, В. Паламарчук, О. Попова, О. Савченко, І. Харламов.

У розробку теорії проектування інноваційних технологій у процесі навчання значний внесок зробили А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Ільїна, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, П. Підкасистий, В. Сластьонін та інші.

**Виклад основного матеріалу** У процесі узагальнення різнопланових підходів учених до визначення суті поняття «інноваційна діяльність» ми схилиємося до визначення В. Сластьоніна, що інноваційна діяльність – це особливий, зорієнтований у майбутнє вид діяльності, у процесі якого всі суб'єкти за допомогою проектування, моделювання, інтеграції забезпечують спрямованість інноваційних процесів на досягнення якісно нового продуктивного ефекту, що позитивно впливає на розвиток цілісної освітньої системи або її складників та що вкрай необхідно для задоволення освітніх потреб особистості та в загалом суспільства [5].

На сьогоднішній день до кінця незрозуміло у чому полягає готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, як формувати цю готовність у процесі навчання у педагогічному виші, які етапи, рівні її сформованості, яку роль у цьому процесі відіграють теоретичні знання, практичні заняття, педагогічна практика, і як з цих

складників побудувати цілісну систему підготовки до інноваційної діяльності у майбутніх вчителів.

**Мета статті** проаналізувати особливості інноваційної освіти й розкрити можливості освітнього процесу сучасного ВНЗ для формування готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя загальноосвітнього закладу.

Сучасному ВНЗ потрібна інноваційна освіта, яка побудована на нових знаннях та інноваційній динаміці, а характерними властивостями є антропоцентризм, самоуправління, професіоналізм.

Завданнями інноваційної освіти у вищій є забезпечення високого рівня інтелектуально-духовного особистого розвитку студента; створення умов для оволодіння навичками наукового стилю мислення; засвоєння методології нововведень у професійній сфері [3].

Зазначимо, що, незважаючи на безповоротну орієнтації суспільства на інноваційний тип навчання, у вищих педагогічних навчальних закладах продовжує домінувати традиційна освітня практика. Це протиріччя ще більше пояснюється невідповідністю навчальних установ (матеріально, технічно, науково, методично) до нових ситуацій соціального життя та неготовністю педагогів своєчасно реагувати на інноваційні тенденції.

Порівняємо традиційне навчання з інноваційною освітою за деякими критеріями.

**Визначення мети.** Традиційне навчання не зорієнтоване на перспективну мету, в той час як в інноваційній освіті мета зорієнтована не тільки на сьогоднішній день, а й на перспективу з урахуванням особливостей діяльності у певній освітній системі.

**Зміст освіти.** Традиційна освіта зорієнтована на процес оптимальної передачі окресленого змісту, а також розвиток заздалегідь визначених умінь та навичок (у першу чергу навчальних). Інноваційна освіта спрямована на значну самостійність педагога у відборі, структуруванні, оптимізації навчального змісту, на свідомий вибір освітніх пріоритетів в змісті, спираючись на інтереси та потреби учасників освітнього процесу, але виконуючи освітні стандарти.

**Педагогічні прийоми та технології.** У традиційній системі навчання переважають технології передачі знань, а запровадження новітніх педагогічних прийомів та технологій носить фрагментарний, епізодичний характер. Інноваційна освіта має системний характер і орієнтована на інтерактивні технології та технології розвитку дослідницької діяльності студентів.

**Робота з інформацією.** У традиційній системі робота ведеться на репродуктивному рівні, а в інноваційній освіті – на самостійному, творчому.

Різниця полягає у більш критичному ставленні до інформації, до її вірогідності, у розумінні того, що інформація швидко старіє, а отже важливішим є не запам'ятовування значного обсягу інформації, а розуміння її основ та структури. Таке навчання передбачає вміння

педагога і студентів формулювати пізнавальні, дослідницькі завдання, свідомо самостійно знаходити необхідну інформацію.

Визначення результатів. Традиційне навчання зорієнтоване на визначення рівня знань (предметних), навчальних вмінь та навичок. Інноваційне навчання передбачає цілісну багаторівневу систему визначення результативності, врахування інтегрованої особистої сфери успіхів.

Ми впевненні, що перераховані ознаки свідчать про вагомість та актуальність інноваційних тенденцій в сучасній системі освіти і вимагають методологічного осмислення її сутності та специфіки впровадження у процес підготовки майбутніх педагогів.

Освітній простір сучасного вишу повинен будуватися на процесах, що мають інноваційні ознаки: децентралізація освіти, що дозволить формувати фахівця відповідно замовленню конкретної освітньої мережі; демократизацію вищої школи, що забезпечить самостійність у виборі форм, способів та умов організації освітнього процесу; потреби загальноосвітніх закладів (замовників фахівців), які здатні до проектування власної педагогічної діяльності та спроможні націлити навчальну діяльність учнів на їх особистий розвиток та зростання; задоволення особистих запитів студентів, що зорієнтовані на можливість вибудови індивідуальної освітньої програми та власної траєкторії оволодіння професією [6].

Такий освітній простір підготує випускника – майбутнього вчителя, який буде орієнтуватися у останніх досягненнях педагогічної теорії, критично аналізувати нові підходи в освіті, творчо використовувати традиційні та новітні педагогічні технології у процесі проектування результативного освітнього середовища, бути спроможним до самореалізації та розвитку власного потенціалу [2].

Важливою умовою ефективної організації інноваційного освітнього процесу у виші є високий рівень компетентності педагогів в галузі педагогічної інноватики. В інноваційній діяльності педагог виступає як дослідник всього освітнього процесу вишу та власної професійної діяльності. Саме аналіз власної педагогічної діяльності та діяльності колег є основою інноваційної діяльності й дає можливість: по-перше, подолати протиріччя між предметно-методичною, психолого-педагогічною, соціально-культурною підготовкою майбутнього педагога; по-друге, забезпечити збалансованість між теоретичним блоком навчання та програмою педагогічних практик; по-третє, наповнити інноваційним змістом всі цикли підготовки фахівця, що забезпечить фундаментальну професійну підготовку майбутнього вчителя[4].

Наш підхід до формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності – діяльнісний. Тобто професійні якості майбутнього вчителя формуються і виявляються в діяльності, через вирішення різноманітних завдань, що виникають у процесі професійно-



педагогічної підготовки у ВНЗ. Виходячи з цього, процес підготовки майбутнього учителя до інноваційної діяльності ми визначаємо як ряд послідовних етапів:

Перший етап – розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога, формування у студентів здатності виявляти, формулювати, аналізувати та вирішувати творчі педагогічні задачі. Разом з цим важливо розвивати у студентів здатність до творчого пошуку: самостійно переносити раніше отримані знання у нову ситуацію, комбінувати знання, бачити нову проблему, шукати альтернативні шляхи та способи вирішення, розвивати критичне мислення.

Другий етап – оволодіння основами методології наукового пізнання, педагогічного дослідження, введення в інноваційну педагогіку. На цьому етапі студенти ознайомлюються з передумовами виникнення інноваційної педагогіки, її основними поняттями, з різними типами альтернативних закладів освіти та творчо аналізують підходи до їх організації.

Третій етап – засвоєння технології інноваційної діяльності. Студенти ознайомляться з методикою створення авторських програм, етапами експериментальної роботи в школі, беруть участь у створенні авторських програм, аналізують та прогнозують подальший розвиток нововведення та можливі труднощі впровадження.

Четвертий етап – практична робота щодо впровадження нововведення у педагогічний процес, здійснення корекції, дослідження результатів експерименту, самоаналіз професійної діяльності. На цьому етапі у майбутніх вчителів формується система поглядів та настанов до нововведення.

Зазначимо, що процес професійної підготовки учителя як суб'єкта педагогічної діяльності є специфічним складником професійного становлення майбутнього педагога і знаходиться під впливом як об'єктивних так і суб'єктивних умов. До об'єктивних умов варто віднести професійно-педагогічну спрямованість підготовки до навчання у педагогічному виші, зміст освітнього процесу, єдність і взаємозв'язок теоретичних та практичних аспектів підготовки.

Суб'єктивні умови, що впливають на професійне становлення майбутнього учителя, – це особисті передумови оволодіння професійно-педагогічною діяльністю – інтелектуальні особливості, педагогічні здібності та уміння, професійно-педагогічна спрямованість особистості, особиста активність у процесі оволодіння майбутньою професією.

Таким чином, ми маємо можливість окреслити комплекс інноваційних педагогічних технологій, спроможних забезпечити високий рівень готовності студентів до професійної діяльності: технологія аналізу конкретних ситуацій (case-study), технологія проектів, технологія портфоліо, технологія проблемно-орієнтованого навчання, технологія дебатів, рольової гри, ділової гри, етнопедагогічна технологія, інформаційна технологія тощо.

У навчальному процесі вищої школи доцільно поряд з традиційними лекціями запроваджувати проблемні лекції, лекції «чистий аркуш», лекції прес-конференції з метою розвитку у студентів рефлексії, формування мотивації до вивчення матеріалу предмету та оволодіння вмінням самоконтролю.

Практичні заняття у межах вивчення дисципліни мають на меті формувати уміння професійно-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної рефлексії, задатків індивідуального стилю педагогічної діяльності у студентів.

Засвоєння практичних умінь відбувається під час виконання студентами вправ, виконання ролей, програвання педагогічних ситуацій, відстоювання позиції під час вирішення педагогічних ситуацій та задач, участь у проведенні проблемних семінарів, ділових ігор. Саме проведення проблемних семінарів забезпечить найбільш ефективне засвоєння та інтеграцію теоретичного матеріалу із загальної педагогіки, історії педагогіки, методики виховної роботи та теорії інноваційної діяльності. Ділові ігри у вигляді моделювання та мікророзкладання, індивідуальні та колективні рішення педагогічних задач, педагогічні етюди забезпечать розвиток самостійності, ініціативи, активності та творчості студентів.

Варто наголосити, що створене викладачем комфортне освітнє середовище дозволить розкрити потенційні можливості студентів та реалізувати завдання їх підготовки до інноваційної діяльності [2].

Важливим складником підготовки студентів до майбутньої діяльності є організація педагогічної практики, яка містить дослідницьку роботу студентів щодо планування та впровадження нововведень у навчальний процес закладів освіти. Уміння аналізувати хід і результат цієї роботи формується у студентів на семінарах-дискусіях з педагогічних дисциплін.

**Висновки.** Готовність студента до інноваційної педагогічної діяльності формується у процесі залучення його до інноваційного пошуку, експериментальної роботи. Це ставить майбутнього вчителя у позицію безперервного творчого переосмислення педагогічного надбання та призводить до становлення, розвитку та удосконалення його майстерності, професіоналізму.

Підготовка студентів педагогічних вишів до інновацій у педагогічній діяльності повинна здійснюватися через формування готовності до сприйняття, засвоєння наукових розробок, інноваційного досвіду інших вчителів, запровадження його у нових умовах, розробки власних нововведень, організації та проведення експериментів, узагальнення власного інноваційного педагогічного досвіду.

Таким чином, головним фактором у досягненні високого рівня професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є не тільки вивчення теоретичних основ психолого-педагогічних, методичних основ педагогічної інноватики, але й озброєння студентів методологією педагогічної інноватики, що дасть можливість майбутньому педагогу глибше

усвідомити суть і особливості інноваційних процесів в освіті, усвідомити власне право на вибір, особливості практичного втілення наукових ідей та теорій у власну педагогічну діяльність.

Подальшого наукового пошуку потребує розкриття ролі викладача у процесі підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності.

### **Література**

1. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади інноваційної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ст. д-ра пед. наук / Л. І. Даниленко. – К., 2005. – 487 с.
2. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : автореф. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук / О. Г. Козлова. – К., 1999. – 20 с.
3. Малихіна В. М. Інноваційна діяльність сучасного педагога / В. М. Малихіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. Ред.) та ін. – 2008. – вип. 50. – С. 229–232.
4. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ столітті. – Харків : ОВС, 2001. – 256 с.
5. Слостенін В.А. Универсальное педагогическое образование : проблемы и решения / В. А. Слостенін // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология : матер.всесоюзн. науч-практ. конф. (Белгород, 9-11 окт. 1996 г.). – Белгород:БГУ, 1996. – С. 3–7.
6. Ткачова Н. О. Формування готовності майбутніх учителів до впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику роботи загальноосвітньої школи / Н. О. Ткачова //Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання»: зб. наук.пр. / За заг. редакцією член-кор. НАПН України А. В. Троцько. – Харків : ХНПУ, 2012. – Вип. 32. – С. 174–181.

УДК 372.3.007.1

## ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Рибалко Л. С.*

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*

*У статті встановлено, що невід'ємною складовою професіоналізму та педагогічної майстерності є організаційна культура викладача, розвиток якої вносить нові орієнтири в педагогічний процес вищої школи. Зазначено, що сформовані вміння планувати, організовувати, контролювати, коригувати педагогічний процес забезпечують розвиток організаційної культури викладачів. Уточнено поняття «організаційна культура викладача» як здібність викладача планувати й організовувати педагогічний процес, будувати міжособистісні взаємини в колективі на засадах гуманізму й демократизму.*

*Ключові слова:* культура, педагогічна діяльність викладача, вищий навчальний заклад, студенти, організаційна діяльність.

## ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Рыбалко Л. С.*

*В статье установлено, что неотъемлемой составляющей профессионализма и педагогического мастерства является организационная культура преподавателя, развитие которой вносит новые ориентиры в педагогический процесс высшей школы. Отмечено, что сформированные умения планировать, организовывать, контролировать, корректировать педагогический процесс обеспечивают развитие организационной культуры преподавателей. Уточнено понятие «организационная культура преподавателя» как способность преподавателя планировать и организовывать педагогический процесс, строить межличностные отношения в коллективе на принципах гуманизма и демократизма.*

*Ключевые слова:* культура, педагогическая деятельность преподавателя, высшее учебное заведение, студенты, организационная деятельность.

## ORGANIZATIONAL CULTURE LECTURER SCHOOL HIGH SOCIETY

*Rybalko L.S.*

*In this article installed, something neotъемлемой sostavlyayushey professionalism and teaching mastery javljaetsja lecturer jrganizational culture, development kotoroj make new oryentyry high society in the pedagogical process of school. Otmecheno, something sformyrovannyye umenyuya planyrovat, orhanyzovyvat, kontrolyrovat, korrektyrovat pedagogical process obespechuyayut development orhanyzatsyonnoy culture teachers. The concept specifies «organizational culture lecturer» as ability lecturer planyrovat orhanyzovyvat and pedagogical process, to build an mezhlychnostnyye collective relations in the principles of humanism and democracy.*

*Keywords:* culture, pedahohycheskaya activities lecturer, higher establishments of uchebnoe, students, organizational activities.

**Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Зміни, що відбуваються в освітньому просторі, виробничі потреби країни вимагають якісної професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогічна діяльність викладачів вишів також вимагає нових підходів, орієнтування на особистість студента, задоволення його потреб, надання якісних освітніх послуг. Роль сучасного викладача дещо

змінилася порівняно з попередніми роками. Авторитарний стиль роботи зі студентством відходить у минуле. Особистість викладача вишу, його відносини з молоддю, професіоналізм, поведінка й манера спілкуватися в педагогічному колективі є впливовими на студентів, які набувають кваліфікації через призму суб'єктивних відносин. Особливої уваги заслуговує організаційна культура викладача вишу, в основі якої лежить опанування ним знаннями й уміннями педагогічного менеджменту, самоменеджменту, навичками саморегуляції, самоорганізації, самоуправління, раціонального використання часу, кваліфікованого опрацювання й використання потрібної інформації, здійснення інноваційної професійно-педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано вирішення проблеми.** Науковим підґрунтям дослідження є головні ідеї теорії педагогічного менеджменту, самоменеджменту, суть яких полягає в практичній значимості управлінської культури, високого рівня сформованості вміння самоорганізації керівників вищих і середніх навчальних закладів, так і педагогічного персоналу (В. Анросюк, Ю. Васильєв, О. Відоменко, В. Гладкова, А. Губа, М. Карамушка, М. Кириченко, Ю. Конаржевський, В. Крижко, М. Лукашевич, В. Лунячек, В. Нагаєв, А. Прокопенко, Т. Рогова, І. Шоробура). Частково проблему розвитку організаційної культури в різних сферах, у тому числі й у сфері освіти, розкрито в працях українських і зарубіжних дослідників (В. Базелюк, Б. Гаєвський, Н. Гончарова, М. Дороніна, К. Камерон, О. Мармаза, К. Наумчик, К. Ушаков, Р. Хувейк, Т. Чернікова, Є. Шейн). Деякі питання організаційної культури та компетентності керівників освітньої галузі й учителів досліджено в наукових працях (С. Бацмай, М. Гедієва, Л. Рибалко, Г. Тимошко, Р. Черновол-Ткаченко). Однак, у дослідженнях недостатньо розкрито роль і суть організаційної культури викладача вищої школи.

**Цілі статті** – довести значущість організаційної культури викладача вищої школи для підвищення рівня його професіоналізму.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У психологічній, педагогічній та управлінській літературі здебільшого йдеться про управлінську й організаційну культури керівників вищих, середніх, дошкільних навчальних закладів. Так, учена А. Яцинік стверджує, що організаційна культура керівників дошкільних навчальних закладів є особистісним інтегрованим новоутворенням, яке виявляється в:

- позитивному ставленні до людини як найвищої цінності, визнанні й примноженні цінностей освітнього закладу;
- знаннях про специфіку дошкільної освіти, роль і місце організаційної культури керівника в управлінні дошкільним навчальним закладом, способи організації педагогічної

взаємодії на рівнях «керівник – педагогічні працівники – інший персонал – батьки – діти»;

– уміннях згуртовувати суб'єктів освітньої діяльності, створюючи сприятливі умови для навчання й виховання дітей дошкільного віку, впливати на підлеглих і вести за собою, залучаючи їх до колективного вирішення професійних завдань, налагоджувати ділові відносини в педагогічному колективі на засадах співпраці й партнерства, дотримуючись моралі й етики поведінки та спілкування [6, с. 8].

На думку вище названого автора, організаційна культура керівника виявляється як комплекс особистісних якостей, який утворюють емоційна стійкість, емпатія, комунікативність, креативність, організованість.

Характеристикою організаційної культури викладача є саморегуляція діяльності, яка пов'язана з іншими внутрішніми процесами – самоорганізацією, самоуправлінням. До схожої думки схиляється учена Н. Александрова, яка вважає, що самоуправління як важлива риса викладача пов'язане з внутрішніми процесами (саморегуляцією, самовихованням, самоосвітою і саморозвитком), вимагає від викладача спеціальної підготовки й постійного самовдосконалення [1]. Цілком погоджуємося з автором у тому, що викладач є зразком для молоді і тому має постійно бути в мажорному творчому настрої, керувати власними думками й емоціями.

Нами проведено опитування викладачів (разом 57 осіб), стаж роботи яких складає до п'яти років, з метою виявлення стилю саморегуляції діяльності за методикою Г. Пригіної [5]. Як свідчить аналіз результатів опитування, до «автономних» викладачів віднесено тих, які виявляють в педагогічній діяльності такі якості, як: самоконтроль, впевненість у собі, схильність до самостійного виконання поставлених завдань (36,8%), до «залежних» викладачів – названі якості виявляються на низькому рівні, вони чекають порад, підказок, наказів з боку керівництва, що й гальмує їхню роботу (63,2%). Згідно методики, викладачі першої обрали такі відповіді, як: оточуючі вважають, що такий викладач упевнений в собі; навіть при виконанні відповідальної роботи їм не потрібен контроль з боку керівництва; обов'язково самостійно повертаються до розпочатої справи; планування відповідає власним потенційним можливостям. Викладачі іншої групи погодилися з тим, що не завжди аналізують умови, в яких збираються працювати; переважно оцінюють кінцевий результат, а не проміжні результати педагогічної діяльності; мають нестійку професійну позицію, відхиляються від запланованого, якщо з'являються труднощі; бракує системності й самостійності в роботі.

Педагогічна діяльність викладача спрямована на організацію процесу передачі професійних знань і вмінь майбутнім фахівцям, якість підготовки яких має відповідати вимогам виробництва. Як відомо, підготовка викладачів вишів відбувається в магістратурі, де й читається навчальна дисципліна «Педагогіка і психологія вищої школи». Молоді викладачі отримують інформацію про змістову й технічну складові організації освітнього процесу. На наш погляд,

інформація про організаційну культуру доповнює уяву про особистість викладача. Так, обговорюючи питання професіоналізму, педагогічної майстерності, педагогічної культури, на заняттях пропонуємо звернути увагу на здібності викладача до організаторської діяльності, сформованість навичок ділового етикету, способи розвитку вміння самоорганізації у різних видах педагогічної діяльності. Організаційна культура викладача як сполучення внутрішньої гармонії з виявленням позитивних особистісно-професійних якостей у роботі зі студентами є гарантом його професіоналізму, високого рівня кваліфікації.

На основі аналізу наукових праць [1-6] зазначимо, що управлінська й організаційна культури педагогічних працівників мають певні логічні зв'язки, сутність яких полягає в тому, що управлінська культура виявляється в чіткому виконанні функціональних обов'язків, а організаційна – в дотриманні ділової етики, вміннях самоорганізації, організаторській діяльності як одного з видів педагогічної діяльності. Межу перетину цих культур складають комунікативні й організаторські здібності, емпатія, рівень домагань, самоконтроль, урівноваженість.

Суть управлінської культури викладача вищої школи, як стверджують учені А. Губа, А. Рева, полягає в тому, що він планує, організовує засвоєння професійних знань і вмінь майбутніх фахівців, керує роботою студентів, контролює результати освітнього процесу. За своєю структурою якісна педагогічна діяльність вже давно не відрізняється від управлінської, яка включає в себе: цілепокладання, передбачення результатів планування; створення умов; конструювання структури групи; стимулювання; координацію; контроль. Функції педагогічного менеджменту в діяльності викладача виявляються тоді, коли він постійно використовує нові підходи в організації педагогічного процесу, технології, активні методи навчання (проблемні, евристичні) [2; 3].

Ефективність організації педагогічного процесу залежить не лише від правильної організації деканатом на факультеті будь-якого вищого навчального закладу, але й від організаційної культури викладача, його організованості й відповідальності. Методологічними засадами організаційної культури викладачів вишів є гуманні відносини в педагогічному колективі, атмосфера співпраці й партнерства, розуміння потреб кожного суб'єкта освітнього процесу, стійкість ціннісних орієнтацій на загальнолюдські якості, визнання найвищою цінністю природу людини, її прагнення до саморозвитку.

**Висновки.** Таким чином, для підвищення рівня професіоналізму й педагогічної майстерності викладачам вишів необхідно набувати досвід організаційної культури. Організаційна культура нами розглянута як здібність викладача планувати й організовувати педагогічний процес, будувати міжособистісні взаємини в колективі на засадах гуманізму й демократизму. Уміння саморегуляції, самоорганізації, самоуправління є складовими такої культури, які дозволяють викладачеві досягати високих результатів у педагогічній діяльності,

будувати професійну кар'єру.

У подальшому дослідженні бажано розробити педагогічні умови розвитку організаційної культури викладачів вишів.

#### Список використаних джерел

4. Александрова Н. Формування управлінської культури майбутнього викладача як фактора вдосконалення їхньої професійної підготовки в умовах євроінтеграційних процесів [Текст] / Н. Александрова. – Режим доступу : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/probl\\_sych\\_vchutela/2012/6\\_1/visnuk\\_50](http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2012/6_1/visnuk_50).

5. Губа А. В. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти [Текст] : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04/ Анатолій Васильович Губа. – З., 2010. – 450 с.

6. Рева А. О. Педагогічний менеджмент як особливий вид управлінської діяльності викладача в сучасній системі вищої освіти [Текст] /А. О. Рева. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/29\\_DWS\\_2009/Pedagogica/53539.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_DWS_2009/Pedagogica/53539.doc.htm)

7.Рибалко Л. С. Теоретичні питання розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти [Текст] : [колективна монографія] / Л. С. Рибалко, А. В. Яцинік, Р. І. Черновол-Ткаченко. – Харків : Вид. гр. «Основа», 2015. – 224 с.

8. [Яцинік А. В.](#) Розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Алла Вікторівна Яцинік. – Харків, 2016. – 213 с.

9. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала [Текст] / ред.- сост. энциклопедии Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом «Бахрах-М», 2010. – С. 297.



Сосюра М.О

аспірантка кафедри соціальної педагогіки

Харківської державної академії культури

### **ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ЯКІ ОПИЛИСЯ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ, ФАХІВЦЕМ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

У статті розглядається поняття «складні життєві обставини» та «соціальний супровід». Представлено модель соціального супроводу особистості. Розкрито етапи соціального супроводу неповнолітніх, які опинилися в складних життєвих обставинах, та визначено особливості діяльності соціальних працівників (соціальних педагогів) у процесі здійснення соціального супроводу неповнолітніх.

**Ключові слова:** сім'ї, які опинилися в складних життєвих обставинах; неповнолітні; складні життєві обставини; соціальний супровід; соціальні працівники.

### **ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ОКАЗАВШИХСЯ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ, СПЕЦИАЛИСТАМИ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

В статье рассматриваются понятия «сложные жизненные обстоятельства» и «социальное сопровождение». Представлена модель социального сопровождения личности. Раскрыты этапы социального сопровождения несовершеннолетних, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах, и определены особенности деятельности социальных работников (социальных педагогов) в процессе осуществления социального сопровождения несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** семьи, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах; несовершеннолетние; сложные жизненные обстоятельства; социальное сопровождение; социальные работники.

### **REALIZATION OF CHILDREN WHO FIND THEMSELVES IN DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES SOCIAL SUPPORT BY SOCIAL WORK SPECIALIST**

The article deals with the concepts of "difficult life circumstances" and "social support". Here is represented the model of social support. The stages of social support to juveniles who find themselves in difficult life circumstances are disclosed and features of social workers (social educator) in the process of social support to juveniles are determined.

**Keywords:** families who find themselves in difficult life circumstances; juveniles; difficult life circumstances; social support; social workers.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема надання соціально-педагогічної допомоги сім'ям та дітям, зокрема, тим, які опинилися в складних життєвих обставинах (СЖО), все більше набуває актуальності. Оскільки складні життєві обставини, в які потрапляє людина, поширюються на сім'ю, впливають на неповнолітніх, життя яких залежить від батьків, від їхньої спроможності виконувати свої функції, а також породжують низку проблем, які сім'я не в змозі самотійно подолати.

Дане явище безпосередньо впливає на дитину та, як наслідок, порушує соціальні та емоційні контакти в сім'ї, спричиняє відхилення в поведінці дитини, що зумовлює порушення психічного здоров'я та, як правило, проявляється у підвищеній конфліктності, агресивності,

неадекватному рівні самооцінки тощо. Діти, які опинилися в складних життєвих обставинах, нажаль, не завжди можуть реалізувати свої права в повному обсязі, оскільки порушені соціальні зв'язки з сім'єю та іншими соціальними інститутами, які покликані забезпечувати захист їх прав. У зв'язку з цим діти у сучасних умовах є найменш захищеною групою та потребують допомоги з боку держави, соціальних інститутів, служб соціального захисту та суспільства.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз науково-методичної літератури показав, що технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів розроблено Р.Вайнолою, Н.Заверико, Ю.Поліщуком, С.Харченком; соціально-педагогічному захисту та підтримці сімей та дітей, які опинилися в СЖО, присвячені роботи З. Кияниці, Ж. Петрочко, І. Пеші, М. Соляник та ін.; проблемі соціально-педагогічного супроводу сімей, які опинилися в СЖО присвячено дослідження І. Григи, Л. Завацької, Н. Захарової, І. Зверевої, Л. Кальченко, А. Капської, Т. Семигіної та ін.

**Метою статті** є визначити та розкрити особливості здійснення соціального супроводу неповнолітніх, які опинилися в СЖО, фахівцем із соціальної роботи.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначили, що сім'я в кризовій ситуації – це категорія сім'ї, в якій під впливом внутрішніх або зовнішніх факторів склалися несприятливі економічні, соціальні, психологічні обставини, або існує соціальна ізоляція, що тимчасово заважають виконувати батьківські обов'язки з виховання своїх дітей або належним чином турбуватися про них. На противагу «кризі» вживають терміни «ситуація», «подія», коли людина стикається з перешкодою і не може вирішити деякий час за допомогою звичних методів. Деякі фахівці вважають, що криза може стати постійною (тривалою), коли події, що спричиняють кризовий стан, повторюється постійно і людина або сім'я вичерпують внутрішні ресурси. Сім'я, яка переживає кризу й не може з нею впоратися, припиняє виконувати властиві для неї функції, зокрема функцію соціалізації дітей [10, С.16-19].

Отже, ситуація кризи, що стає сталою для сім'ї, пов'язується науковцями з характеристикою «складні життєві обставини» (СЖО). Саме у такому вираженні цей термін отримує офіційне тлумачення у нормативних документах.

Відповідно до Закон України «Про соціальні послуги» складні життєві обставини для особистості – це обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності або можливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті [3].

Аналізуючи досвід роботи центрів реабілітації, визначили, що одним із шляхів допомоги сім'ям, які опинилися в СЖО, та зокрема дітям, які опинилися в СЖО, є соціальний супровід. В

основу соціального супроводу покладено модель «ведення випадку» (case management), що широко використовується в західних країнах.

Термін «соціальний супровід» вперше в Україні було запроваджено у 1998 році. Відповідно до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» соціальний супровід – вид соціальної роботи, спрямований на здійснення опіки, допомоги, патронажу та надання комплексу послуг різними спеціалістами не захищеним верствам населення з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення їх соціального статусу.

Науковець І. Пеша розглядає соціальний супровід як модель цілеспрямованої комплексної соціальної допомоги особі або сім'ї, що передбачає впродовж певного часу надання сім'ї або конкретній особі комплексу інформаційних, правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, послуг соціальним працівником та іншими фахівцями з різних установ. На думку автора, соціальний супровід виступає механізмом попередження соціального сирітства та «виходу» дитини із біологічної сім'ї. І. Пеша, посилаючись на думку І. Зверевої, визначила основні форми соціальної роботи, які є базовими для соціального супроводу: індивідуальна (здійснення соціальної допомоги, соціальної реабілітації та надання соціальних послуг, відповідно до потреб особистості); консультативна (визначення алгоритму виходу з проблеми); соціально-психолого-педагогічна підтримка (надання професійної допомоги та посередницька діяльність фахівцями із соціальної роботи у розв'язанні проблем) [6].

А. Капська вважає, що метою соціального супроводу є поліпшення життєвої ситуації або повне розв'язання проблем. Реалізація даної мети можлива за умови, якщо клієнт згоден на соціальний супровід та приймає активну позицію у даному процесі. Автор конкретизувала мету технології в основних завданнях: необхідно мобілізувати ресурси клієнта, щоб надалі він міг самостійно вирішувати проблеми; надання допомоги клієнтам для того, щоб в майбутньому вони могли існувати незалежно від зовнішньої допомоги; стосунки між клієнтом, соціальною службою, іншими державними та громадськими установами мають будуватися на партнерських засадах [8, С.411-412].

Як вважає Л.Кальченко «соціально-педагогічний супровід - це процес, який представлено як систему та має сформульовано мету, завдання, базові принципи, етапи, змістовно – технологічні складові та кінцевий результат супроводу» [4, С.12]. Процес супроводу має бути системним, неперервним, комплексним та міждисциплінарним, тобто послуги надають усі суб'єкти процесу та з урахуванням визначених проблем, а інтереси дитини є пріоритетними – саме на таких базових принципах має ґрунтуватися даний процес. Автор визнала три основні етапи супроводу: 1) підготовчий, що складається з діагностико – оцінювального, пошукового та

консультативно – проектувального підетапів; 2) основний – діяльнісний, або етап реалізації; 3) заключний (підсумковий) – етап рефлексії.

На думку В. Беха, М. Лукашевич, М. Туленкова соціальний супровід має відбуватися через здійснення соціально-психологічної діагностики з метою визначення та оцінки ситуації, проблем та кризових станів дітей та їх сім'ї; надалі необхідно розробити індивідуальну карту супроводу (тобто план можливого вирішення проблеми) узгоджену з самим клієнтом, з визначенням основних етапів соціального супроводу; після чого здійснюється надання комплексу послуг; по завершенню роботи проаналізувати та визначити результати вжитих заходів. В процесі соціального супроводу соціальний працівник здійснює посередницьку роботу та сприяє вирішенню проблем клієнта. У зв'язку з цим необхідно постійно підтримувати контакт з клієнтом, а послуги мають надаватись системно та комплексно [2, С.136].

Отже, однією з основних форм соціальної підтримки неповнолітнім, які опинилися в СЖО, є соціальний супровід, що передбачає допомогу дитині та членам її родини в усвідомленні й розв'язанні проблем та усуненні причин об'єктивного і суб'єктивного характеру, що заважають самостійно подолати складні життєві обставини.

Аналіз науково-методичної літератури, [5, С.9-10, 29-30; 1, С.124-126] та узагальнення поглядів науковців надали можливість представити процес соціального супроводу у вигляді моделі, який ґрунтується на моделі зміни поведінки особистості (Рисунок 1.)

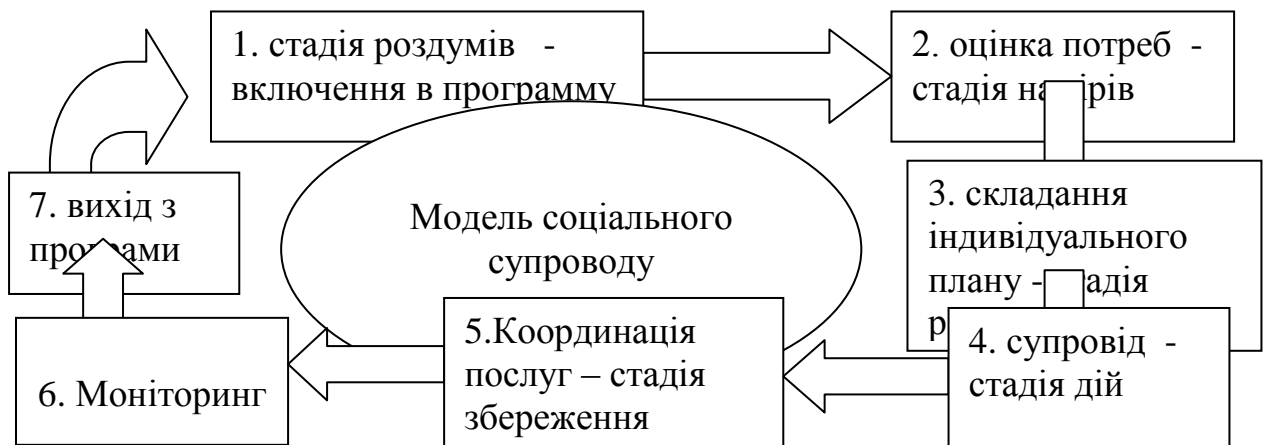


Рис. 1. Модель соціального супроводу особистості

Під час першого етапу при проведенні первинної консультації соціальний працівник має надати повну інформацію неповнолітнім про центр, послуги, які він може отримати і можливі обмеження в їх отриманні. Також спеціаліст повинен виявити запит і основні проблеми, наявність мотивації, готовність виконувати програму соціального супроводу. Під час консультування спеціаліст повинен створити умови, які б сприяли формуванню довірчих відносин. Даний етап є стадією роздумів для дитини, оскільки вона не замислюється про свою поведінку і необхідність зміни власного життя. На цьому етапі фахівець має мотивувати

неповнолітнього на участь у програмі соціального супроводу. Слід зауважити, що не в усіх випадках перше консультування закінчується позитивним результатом, в багатьох випадках необхідно провести з неповнолітнім декілька зустрічей.

Якщо неповнолітній погоджується і приходить на наступну зустріч, то це свідчить про те, що він знаходиться на наступній стадії зміни поведінки – це стадія намірів, тобто дитина має бажання змінити своє життя. У зв'язку з цим, на другому етапі спеціаліст проводить оцінку потреб неповнолітнього та виявляє сукупність проблем, через які він опинився в СЖО, які не сприяють його соціальному розвитку та заважають нормальній життєдіяльності. Також соціальний працівник допомагає неповнолітньому визначити варіанти та можливості вирішення проблеми. Результатом даного етапу є укладання угоди про участь дитини у програмі соціального супроводу.

Під час третього етапу складається план індивідуального соціального супроводу, який має бути структурованим, визначеним в часі і безперервним. План ґрунтується на отриманій в ході оцінки інформації та повинен включати опис короткострокових і довгострокових цілей, завдань та етапів їх вирішення, при цьому, завдання повинні бути конкретними і досяжними для дитини. План роботи з неповнолітнім є документом, який обов'язково містить перелік заходів, необхідних для вирішення проблеми, відповідальних фахівців за виконання заходів та дату початку виконання заходу. Угода про співпрацю підписується спеціалістом й неповнолітнім (план не має юридичної сили), що, в свою чергу, сприяє тому, що дитина починає відповідально ставитись до виконання плану.

Важливо зазначити, що третій етап є стадією рішучості - дитина готова хоча б коротко тимчасова здійснити ті чи інші кроки для подолання власних труднощів. Спеціаліст на цьому етапі має підтримувати рішучі наміри неповнолітнього. Виконати дане завдання можна завдяки пошуку сильних сторін та ресурсів неповнолітнього, які допоможуть йому у подоланні кризи.

Четвертий етап - це стадія дій та процес реалізації індивідуальної програми соціального супроводу. На даному етапі неповнолітній робить реальні кроки, спрямовані на вирішення поставлених перед ним проблеми.

Проте слід зазначити, що в процесі соціального супроводу реалізація плану має здійснюватись соціальним працівником (соціальним педагогом) разом з психологом у декількох напрямках: 1) подолання життєвих труднощів, пов'язаних з особистісними проблемами (підвищення самооцінки, відновлення довіри до світу і позитивного самосприйняття, визначення можливих ресурсів, визначення життєвих цілей, опис бажаної поведінки); 2) розвиваюча робота, спрямована на формування тих соціальних умінь і навичок, які не сформовані у дитини (розвиток навичок спілкування – задавати питання, початок і підтримка бесіди, прийняття критики, спору; ефективної організації власної діяльності, самопізнання); 3) просвіта

неповнолітніх з основних питань, пов'язаним з безпечною поведінкою та здоров'ям (інформування про репродуктивне здоров'я та функціонування репродуктивної системи, про зміни в організмі в період дорослішання, ВІЛ/СНІД, туберкульоз, гепатити та інфекції, що передаються статевим шляхом, вагітність і контрацепцію, аборт і його наслідки).

Під час п'ятого етапу моделі соціального супроводу – це стадія збереження – дитина прагне зберегти досягнення, які відбулися у її житті щодо подолання кризи та намагається не допустити повернення до проблемної поведінки. Проте, слід зазначити, що на даному етапі у неповнолітнього може відбутися рецидив, коли дитина після докладених зусиль повертається до проблемної поведінки. У зв'язку з цим, спеціаліст має активно підтримувати неповнолітнього в процесі реалізації індивідуальної програми, координувати даний процес та супроводжувати неповнолітнього до партнерських організацій.

На шостому етапі відбувається моніторинг реалізації процесу соціального супроводу - це періодична оцінка відповідності наданих послуг розробленому на початку роботи плану супроводу. Контроль ефективності наданих послуг та оцінка виконання індивідуального плану здійснюється під час консультацій з метою максимального задоволення потреб неповнолітнього та фіксації динаміки змін його стану.

Якщо запит неповнолітнього виконано і план соціального супроводу реалізовано в повній мірі, то індивідуальна програма соціального супроводу вважається виконаною, дитина залишає програму, а особова справа закривається.

**Висновки.** Отже, соціальний супровід є ефективним методом роботи з сім'ями та дітьми, які опинилися в СЖО, оскільки він забезпечує надання своєчасної допомоги та сприяє виходу особі зі складних життєвих обставин через мобілізацію внутрішніх ресурсів особистості. Результатом даного процесу є покращення життєвої ситуації або подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу сім'ї або дитини. Проте, необхідно зауважити, що процес соціального супроводу буде успішним за умови активної участі неповнолітнього у ньому. У зв'язку з цим, фахівці, які працюють з дитиною, повинні створити умови для самостійного розв'язання проблеми.

#### **Література:**

1. Бежан А.Б. Стандарти програми корекції девіантної поведінки підлітків віком 14-18 років, які мають досвід вживання психоактивних речовин / А.Б. Бежан. – К. : Україна, 2015. – 180 с.
2. Бех В. П. Соціальна робота і формування громадянського суспільства: монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков. - К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. - 599 с,
3. Закон України Про соціальні послуги від 19 червня 2003 року № 966-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/87-2004-%D0%BF>

4. [Кальченко Л.В.](#) Педагогічні умови соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Л.В. Кальченко ; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2009. — 20 с. — укр.
5. Латышев Г.В. Социальное сопровождение молодежи из групп риска. Руководство по оказанию социально-психологической помощи подросткам и молодым людям из групп риска / Г.В Латышев, Яцышин С.М. – СПб : РОБО «Центр профилактики наркомании», 2008. – 50с.
6. [Пеша І. В.](#) Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги / І. В. Пеша // [Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.](#) - 2013. - № 11(2). - С. 193-199.
7. Рекомендации по организации программ социального сопровождения для уязвимых групп. Практическое пособие для социальных работников / за ред. «СПИД Фонд Восток-Запад» (AIDS Foundation East-West, AFEW). – М., 2007. – 130с.
8. Соціальна педагогіка. 5-те вид. перероб. та доп. Підручник. / За ред. Капської А. Й. – К.: Центр учбової літератури, 2011 – 488 с.
9. Социальная работа с подростками с опорой на сильные стороны: практ.пособ. / А.П. Павловский. – К., 2015. – 108 с.
10. Соціальні служби – родині: Розвиток нових підходів в Україні / За ред. І.М.Григи, Т.В.Семигіної. – К., 2002. – 128 с.

УДК 378.147.88

## МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

*Упатова І. П.,*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

В статті подано зміст та різні аспекти методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи під час навчальних занять та умови її успішного здійснення; зазначено методичні знання, вміння, досвід діяльності, яких мають набути студенти під час опанування навчальними дисциплінами; проаналізовано можливості щодо методичної діяльності при виконанні практичних та самостійних робіт.

Результати наукового пошуку дали змогу визначити перелік методичних знань і умінь майбутніх учителів початкової школи.

**Ключові слова:** методична підготовка, методична компетентність.

## МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ВО ВРЕМЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

*Упатова И. П.*

В статье представлены содержание и различные аспекты методической подготовки будущих учителей начальной школы во время учебных занятий и условия ее успешного осуществления; указано методические знания, умения, опыт деятельности, которыми должны овладеть студенты во время изучения учебных дисциплин; проанализированы возможности методической деятельности при выполнении практических и самостоятельных работ.

Результаты научного поиска позволили определить перечень методических знаний и умений будущих учителей начальной школы.

**Ключевые слова:** методическая подготовка, методическая компетентность.

## METHODOICAL TRAINING FUTURE TEACHERS DURING TRAINING

*Upatova I. P.*

The article describes various aspects of content and methodical training of future elementary school teachers during the training sessions and conditions for successful implementation; stated methodological knowledge, skills, experience activities, which are acquired by the students in the mastery of academic disciplines; analyzes the opportunities for methodological activities in the practical and independent work.

The results of scientific research helped to determine the list of teaching knowledge and skills of primary school teachers.

**Keywords:** methodical preparation, methodical competence.

**Постановка проблеми.** Існуюча в педагогічних вищих навчальних закладах система методичної підготовки вчителя, за умов оновлення освіти, вимагає серйозних якісних змін, які



визначають черговий етап її розвитку, тому дане дослідження присвячене проблемі розвитку системи методичної підготовки вчителя початкової школи.

Отримані емпіричні дані про результативність методичної підготовки майбутнього вчителя в освітній системі педагогічного ВНЗ, а також аналіз науково-педагогічних джерел дозволили виділити суперечність між необхідністю підготовки випускників з високим методично-творчим потенціалом, розвиненим методичним мисленням, здатних вирішувати професійні завдання і проблеми, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, і переважаючою спрямованістю методичної підготовки студентів на дії за зразком;

Виділена суперечність дозволила визначити проблему дослідження, яка полягає в необхідності розробки теоретичних і практичних засад, змісту та засобів реалізації сучасної системи методичної підготовки вчителя, що дозволяє забезпечити високий рівень професійної компетентності випускників педагогічного ВНЗ в умовах модернізації шкільної освіти і вищої педагогічної.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблему методичної підготовки майбутніх учителів досліджували К. Б. Авраменко, І. Л. Беленок, Н. Б. Грицай, О. Г. Мітіна, В. Г. Моторіна, М. Г. Криловець, Я. Е. Левченко, Н. Й. Міщук, Л. М. Орлова, С. О. Скворцова, О. О. Таможня, К. І. Ткаченко та ін.

Методична підготовка майбутнього вчителя розглядається Л. М. Орловою як система, що включає цілі, зміст, методи, засоби і форми організації навчання студентів [8].

Науковці наголошують на: важливості методичних знань та вмінь як основи методичної компетентності майбутніх учителів (Н. Б. Грицай); встановлені вимоги до розробки системи методичних знань майбутнього вчителя (В. Г. Моторіна); необхідності забезпечення навчально-методичними матеріалами процес формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя (Я. Е. Левченко); визначенні засобів реалізації системи методичної підготовки вчителя, застосуванні комплексу навчально-методичних завдань на аудиторних заняттях з дисциплін, організації самостійної роботи студентів за рішенням навчально-методичних завдань (О. О. Таможня); формуванні професійно-методичної компетентності у контексті педагогічної діяльності вчителя (Н. Й. Міщук) [1, 3, 5, 10].

**Мета статті** полягає в розкритті змісту та умов успішного здійснення – методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зазначенні її можливості щодо методичної діяльності під час навчального процесу при виконанні практичних та самостійних робіт.

**Основна частина.** Вимоги до процесу методичної підготовки студентів в умовах навчального процесу педагогічного ВНЗ визначаються:

- поєднанням теоретичної, методичної та практичної складових підготовки студентів у галузі педагогічної теорії та методики навчання дисциплін, які вивчаються початковій школі, за рахунок

спеціально організованої взаємодії методичної системи і фахового освітнього середовища, його впливу на систему методичної підготовки студентів;

- розвитком методичного мислення студентів завдяки включенню в процес підготовки педагогічних технологій, рефлексивно-методичних прийомів, педагогічних тренінгів, ділових ігор, методичних турнірів тощо.

- становленням майбутніх учителів у позицію фахівця, здатного досліджувати, аналізувати і узагальнювати ситуації, що виникають в процесі методичної діяльності педагога – в умовах різноманітності організаційних форм методичної підготовки студентів під час навчання.

У свою чергу система методичної підготовки майбутніх учителів висуває певні вимоги до професійно-особистісних якостей студентів, які включають: аналіз та обґрунтування власної методичної діяльності, самореалізацію на основі внутрішньої професійної мотивації; розуміння проблем, що існують в практиці початкової освіти, пошук способів їх альтернативного розв'язання; осмислення елементів змісту початкової освіти, а за участі фахового освітнього середовища – змісту методичної діяльності педагогів; педагогічну рефлексію власної методичної діяльності в області початкової освіти школярів; відповідальність за прийняті методичні рішення і результати навчання учнів початкової школи; орієнтація на діалогову методичну взаємодію в процесі педагогічного спілкування, саморозвиток і самовиховання, самореалізація.

Важливим для методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи під час навчальної діяльності є використання навчально-методичного забезпечення (навчально-методичні комплекси), створені за участі як науково-педагогічних та педагогічних працівників, так і студентів. Для розробки методичного супроводу навчання студентів та оцінки результатів їх методичної підготовки широко залучається експертна думка педагогів, методистів, фахівців – членів науково-методичної ради.

Отже, зміст навчально-методичних завдань зазначених комплексів повинен відповідати основним видам методичної діяльності вчителя, саме тому навчально-методична діяльність студента набуває рис, в яких виявляються особливості майбутньої професійної діяльності.

Діяльність студентів з вирішення комплексу навчально-методичних завдань здійснюється на аудиторних заняттях з методик викладання предметів, які вивчаються у початковій школі (на лекціях, практичних, лабораторних заняттях), а також в ході організації самостійної, у тому числі навчально-дослідної роботи студентів, в ході вивчення курсів за вибором, під час проходження педагогічних практиках.

Варто наголосити, що цільова розробка методичного забезпечення навчального процесу, визначення змісту методичної підготовки, рефлексія процесу навчання студентів, забезпечення матеріально-технічної бази виступають найважливішими умовами досягнення якості їх методичної

підготовки. Як наслідок – розширюються і доповнюються методи і методичні прийоми, а також форми навчання студентів, які становляться інтерактивними.

Слід зазначити, що Національною рамкою кваліфікацій передбачено формування у майбутніх фахівців здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю [7].

Саме тому, вивчення навчальних дисциплін у педагогічному ВНЗ має бути спрямованим на професійно-методичну діяльність майбутніх вчителів, яка надає можливості поєднання теоретичних знань з професійною діяльністю.

Так, програма курсу «Основи природознавства з методикою викладання в початковій школі» являє собою систему взаємопов'язаних розділів, спрямованих на комплексну методичну підготовку майбутнього вчителя. Програма зазначеної дисципліни передбачає творче використання теорії і практики передового педагогічного досвіду, забезпечує координацію розділів тем методики викладання природознавства, проведення навчально-дослідницької роботи по вдосконаленню навчально-виховного процесу в школі.

У процесі вивчення розділу «Методика викладання природознавства» лекційні, семінарські, лабораторні і практичні заняття реалізуються в інтерактивній формі, студентам пропонується навчально-дослідницька, пошукова та самостійна робота методичного спрямування.

Наприклад, під час виконання практичної роботи «Аналіз програми навчального курсу «Природознавство» 1 – 4 класи» у студентів цілеспрямовано *формувалися знання* щодо методики роботи з навчальною програмою, відбувалося критичне осмислення змісту освіти з предмету «Природознавства» за класами та розділами програми; *формувалися* уміння: аналізувати нормативні документи (державний стандарт початкової загальної освіти, навчальну програму з природознавства), зазначати об'єм природознавчих знань, які отримують учні в початковій школі, *розвивалися навички* роботи з навчальною програмою, вміння визначати навчальні, розвиваючі і виховні завдання та ін. [6].

Питання та завдань для самостійного опрацювання документу про Державний стандарт загальної початкової освіти та Базовий навчальний план початкової школи, як його складової частини, також сприяли формуванню методичного мислення і педагогічної рефлексії діяльності майбутніх фахівців [2].

Результатом виконання самостійної роботи методичного спрямування було отримання студентами цілісного уявлення про зміст і структуру початкового рівня освіти, встановлено погодинне співвідношення між освітніми галузями, визначено гранично допустиме навантаження учнів та загальнорічну кількість годин.

Наступним етапом методичної діяльності студентів був аналіз підручників з природознавства для 1 – 4 класів з метою встановлення його відповідності діючої навчальної програми з природознавства.

Як наслідок, майбутні вчителі початкової школи отримували досвід методичної діяльності щодо аналізу освітянських нормативних документів, підручників, визначали державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, формулювали мету і завдання вивчення розділу, підрозділу, теми.

Результатом вищезазначеного підходу до професійного навчання є формування методичної компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності), яка набуває особливого значення після завершення навчання у педагогічному ВНЗ.

Під методичною компетентністю вчителя С. О. Скворцова розуміє властивість особистості, що виявляється у здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій). Методичні компетенції автор розглядає як суспільно визнаний результат підготовки вчителя, як основу, внутрішній резерв методичної компетентності, що виявляється у наявності предметно-наукових, дидактико-методичних та психологічних знань, умінь розв'язування методичних задач, наявності досвіду методичної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до цього процесу [9].

Результати наукового пошуку дали змогу визначити перелік методичних знань і умінь майбутніх учителів початкової школи, який охоплює **методичні знання** про: структуру навчального матеріалу згідно державного стандарту початкової школи; основні етапи процесу формування та засвоєння знань учнями в початковій школі; умови формування в учнів уявлень і понять, навичок та умінь; методи і методичні прийоми навчання, вимоги до них; засоби навчання; методіку; основні форми та методи контролю навчальних досягнень учнів; типи уроків, їх макро- і мікроструктуру, особливості уроків різних типів; вимоги до організації навчальної діяльності учнів початкових класів під час уроку; зміст і методіку викладання навчальних предметів 1 – 4 класів та ін.

Серед **методичних умінь** слід зазначити такі: аналізувати вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальні програми для 1 – 4 класів, виявляти специфічні особливості кожного курсу; планувати, відбирати, конструювати навчальний матеріал; розробляти конспекти уроків; визначати триєдину мету процесу навчання; планувати і проводити уроки різних; самостійно опрацьовувати навчальну, методичну та довідкову літературу; володіти навичками роботи з ТЗН; аналізувати, робити висновки, узагальнювати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки; визначати проблемні методи навчання; складати диференційовані завдання для дітей з різним рівнем реальних навчальних можливостей і навчальних досягнень; розробляти завдання для організації творчої

практичної роботи учнів; організувати і проводити демонстраційні і фронтальні досліди; використовувати різні форми і види виявлення навчальних досягнень учнів; розробляти фрагменти уроків з використанням різних засобів навчання; прогнозувати труднощі та помилки учнів та запобігати їхній появі та інше.

**Висновки.** Таким чином, вище зазначена методична підготовка під час навчального процесу сприятиме підвищенню якості їх методичної освіти у майбутніх вчителів початкових класів, конкурентоспроможності на ринку праці, кращому усвідомленню себе і власних дій під час педагогічної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.

**Перспектива подальших розвідок.** Подальше дослідження планується у напрямку розробки нових підходів до методичної підготовки майбутніх вчителів щодо педагогічної діяльності з батьками учнів початкової школи.

### Література

1. Грицай Н. Б. Формування методичної компетентності майбутніх учителів біології в умовах вищого навчального закладу / Н. Б. Грицай // *Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал*. – Рівне, 2012. – № 1. – Ч. II. – С. 199 – 202.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // *Початкова школа*. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
3. Левченко Я. Е. Теоретико-методичні засади формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.: автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.04 / Я. Е. Левченко. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Х., 2012. – 40 с.
4. Міщук Н. Й. Професійно-методична компетентність у контексті педагогічної діяльності вчителя біології / Н. Й. Міщук // *Вища освіта України. Додаток 2 до № 3*. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2011. – Т. III (28). – К. : Гнозис, 2011. – С. 528 – 533.
5. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / В. Г. Моторіна; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 47 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.
7. Національна рамка кваліфікацій. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html>.

8. Орлова Л. Н. Система методической подготовки учителей биологии в педагогическом вузе : автореферат дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. / Л. Н. Орлова; Омський державний педагогічний університет. – Омск, 2005. – 40 с.

9. Скворцова С. О. Теоретико-методичні основи формування компетентності майбутніх учителів: нормативна і варіативна складові методичної компетентності вчителя початкових класів / Сборни научных докладов / Педагогика. Актуальне научные исследования. Теория и практика. – Познань, 2015. – Часть 2. – С. 119 – 124.

10. Таможня Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования: автореф дис... док. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Таможня; Московський педагогічний державний університет. – М., 2010. – 42 с.

УДК 37.013.42

## **ОБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ З РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НАРКОЗАЛЕЖНЫХ ОСІБ В РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ЦЕНТРАХ**

*Чернецка Ю. І.,*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської  
обласної ради*

*Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи*

У статті проаналізовано один із компонентів системи соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних осіб – об'єкт. Об'єктами роботи соціального педагога є наркозалежні особи, а також члени їх родин.

Наведено соціально-демографічні, медико-психолого-педагогічні характеристики наркозалежних. Спів залежність батьків наркозалежних є негативним фактором впливу на процес реабілітації та ресоціалізації.

**Ключові слова:** об'єкт соціально-педагогічної роботи, наркозалежність, наркозалежні, співзалежні члени родини.

## **ОБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ ЛИЦ В РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ЦЕНТРАХ**

*Чернецкая Ю. И.*

В статье проанализирован объект как один из компонентов системы социально-педагогической работы по ресоциализации наркозависимых лиц. Объектами работы социального педагога есть наркозависимые лица, а также члены их семей. Приведены социально-демографические, медико-психолого-педагогические характеристики наркозависимых. Созависимость родителей наркозависимых является негативным фактором воздействия на процесс реабилитации и ресоциализации.

**Ключевые слова:** объект социально-педагогической работы, наркозависимость, наркозависимые, созависимые члены семьи.

## **OBJECTS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK ON RESOCIALIZATION OF DRUG- DEPENDENT PERSONALITY IN REHABILITATION CENTERS**

*Chernetskaya Y. I.*

The article analyses the object of social-pedagogical work on resocialization drug-dependent personality as one of the system's components. The objects of social-pedagogical work of social teacher are drug-dependent personality and their family's members.

This article describes social-demographic and medical-psychological-pedagogical characteristics of drug-dependent personality. Codependency of drug-dependent personality's parents is a negative factor influencing the process of rehabilitation and resocialization.

**Keywords:** object of social-pedagogical work, drug-dependent personality, codependency, rehabilitation centers.

**Постановка проблеми.** Актуальність визначення і надання характеристик об'єктам соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних осіб зумовлена специфікою цієї соціальної групи, а також особливостями стосунків наркозалежних осіб у родині, в результаті чого формується специфічне негативне явище – співзалежність. Тому до об'єктів системи соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних у реабілітаційних центрах ми віднесли наркозалежних осіб і членів їх родин. Ефективність соціально-педагогічної допомоги досягається тільки при її одночасному наданні всім спів залежним членам родини наркозалежного. Отже, **метою статті** є розкриття особливостей наркозалежних і їх батьків як об'єктів роботи соціального педагога в реабілітаційному центрі.

**Аналіз останніх публікацій** з окресленої проблеми свідчить, що в різних галузях наукового знання розроблені основи надання допомоги наркозалежним, зокрема питання медичної допомоги, вивчення стану здоров'я та супутніх патологій наркозалежних розглянуто наркологами А. Артемчуком, П. Андрухом, О. Єгоровим, І. Сосіним, Ю. Чуєвим, внесок генетичних і середовищних факторів при формуванні наркозалежності розглянуто Л. Азаровою, В. Голощановим, О. Самойловою, психологічні характеристики та психотравмуючі чинники як фактори розвитку залежності особистості досліджено С. Березіним, А. Бітті, О. Друзь, К. Лисецьким, педагогічні фактори формування наркозалежності розглянуто Т. Журавель, А. Нагорною, Н. Максимовою, прояви, характеристики, симптоми співзалежності при наркозалежності розглянуто П. Андрухом, М. Жидко, С. Зайцевим, В. Москаленко та ін. Водночас залишається недостатньо дослідженим соціально-педагогічний аспект ресоціалізації наркозалежних осіб, що потребує детального вивчення наркозалежних і членів їх родин як об'єкту соціально-педагогічної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Надамо соціально-демографічну та медико-психолого-педагогічну характеристику наркозалежним як основним об'єктам досліджуваної системи. До соціально-демографічних характеристик наркозалежних ми відносимо вік, стать, національність, освітній рівень, сімейний стан, особливості соціальної ситуації в родині.

Вивчення внутрішньої документації реабілітаційних центрів дозволяє стверджувати, що в 9 відділеннях центрів реабілітації (НЦ «Позитив» – 4 відділення (Харківська та Київська області), Центр ресоціалізації наркозалежної молоді «Твоя Перемога» - 1 відділення (м. Харків), Благодійний фонд «Крок в нове життя» – 2 відділення (м. Харків, Харківська область), НЦ «Ренессанс» – 2 відділення (м. Харків), станом на 01 вересня 2014 року перебувало 289 осіб. З них: 1,4% віком до 18 років, 24,7 % – від 18 до 22 років, 45,7 % від 22 до 30 років, 17,3% від 30 до



35 років, 11,4 % від 35 років і доросліше. Як бачимо, до великої когорти, яка складає майже половину кількості наркозалежних, належать молоді люди віком від 22 до 30 років. Цей період характеризується як найвідповідальніший життєвий етап становлення особистості як фахівця, громадянина, сім'янина, характеризується найвищим розвитком репродуктивних функцій як у чоловіків, так і в жінок. Щодо гендерної характеристики, відзначимо, що жінки складають 27,7 % від загальної кількості осіб, але реальна картина наркозалежних жінок дещо викривлена через гендерні й соціальні стереотипи стосовно жінок (жінка – берегиня роду, тому їй соромно лікуватися від залежності) [1]. Через ці соціальні стереотипи до середовища ресоціалізації важко залучати жінок, тому через втрачений час реабілітація жінок проходить складніше й триваліше, потребує здійснення індивідуального підходу до кожної реабілітантки. Отже, виникає потреба у створенні середовища ресоціалізації, яке б урахувало особливості гендерної соціалізації.

Вивчення питання національності наркозалежних показало такі результати: із загальної кількості досліджених, майже 95 % складають українці, решта – росіяни, білоруси, роми, болгары, кримські татари. Отже, соціально-педагогічна робота з ресоціалізації повинна враховувати етнічні й соціокультурні особливості представлених національностей, і в першу чергу це стосується виховання миролюбного й толерантного ставлення до всіх національностей і віросповідань, зокрема до росіян у період загострення політичних відносин Росії та України, які склалися впродовж останніх двох років.

Щодо вивчення сімейного стану наркозалежних як важливої соціально-демографічної ознаки, ми отримали такі результати: не перебували в шлюбі – 25,2 %, перебувають у шлюбі, сім'я збереглась – 24,8 %, з них мають дітей – 20 %, розлучені – 50 %, з них мають дітей – 38 %. Як бачимо, є одруженими або такими, що розвелися, майже три чверті наркозалежних. Половина з досліджуваних осіб або вже розлучені, або в процесі, і показовим є факт, що в більшості таких сімей є діти, які успадковують наркогенний фактор на генетичному рівні, що потребує посилення профілактичної роботи з наркозалежними. Також, вивчення соціальної ситуації в родині показує, що сім'я є потужним підтримуючим чинником у постреабілітаційному періоді, якщо члени такої родини позбавлені стану співзалежності, про що йтиметься далі. Додамо, що в постреабілітаційний період, на етапі соціально-педагогічного супроводу наркозалежного і його родини, її члени допомагають організувати життєдіяльність колишньому наркозалежному, адаптуватися до соціального середовища, надають фінансову та психологічну підтримку. До того ж, спілкування з наркозалежними дозволило дійти висновку, що найчастіше одружені наркозалежні вважають гармонізацію сімейних відносин однією з потужних мотивацій для одужання, тому легше піддаються корекційним соціально-педагогічним і психологічним впливам. Однак є й частка тих, хто не бажає взагалі створювати родину, не планує мати дітей. Особи з такою характеристикою навпаки мають низький ресоціалізаційний потенціал, не

вважають родину однією з пріоритетних цінностей, і, зазвичай, ведуть безладне статеве життя, не намагаючись виправитися. Відзначимо, що подолання цих факторів є одним із найскладніших у роботі соціального педагога.

До наймогутніших ресоціалізаційних чинників і важливих характеристик наркозалежних також належить освіта. Згідно з дослідженнями, освітній рівень впливає на характеристику й життєвий рівень будь-якої людини. Наркозалежні з високим культурним і освітнім рівнем освіти рідко йдуть на скоєння насильницьких злочинів, здійснюють крадіжки, водночас їх поведінка відрізняється підвищеним рівнем маніпулятивності, злочини мають характер афер (фінансових і соціальних), вони рідко працюють задля отримання коштів на наркотики. Наркозалежні з низьким загальноосвітнім рівнем найчастіше здійснюють насильницькі злочини з використанням фізичної сили, крадуть, дозволяють собі зухвалу та брутальну поведінку зі співробітниками центру й залученими фахівцями, розмовляють сленговою мовою, мають низький загальнокультурний і морально-етичний рівень розвитку.

До соціально-демографічних характеристик відносимо й соціальну ситуацію, в якій розвивалась наркозалежна особа. До найбільш впливових факторів формування наркозалежності відносимо такі біологічні фактори, як: спадковість, стан здоров'я, органічні ураження головного мозку; родинні фактори: вживання алкоголю і наркотиків батьками, членами родини, соціальну ізоляваність сім'ї, незадовільні житлові умови, безробіття батьків, бідність, конфлікти в родині, жорстке ставлення до дітей, педагогічну неспроможність батьків у вихованні дитини, часті зміни місця проживання, психотравми, невротичні реакції на особливості шкільного навчання [4, с.222 – 225]. Отже, результати анкетування дозволили виявити, що майже у 73 % наркозалежних в родинях мали місце зазначені фактори, 67% опитаних виховувалися в розлучених сім'ях або в сім'ях зі складними життєвими обставинами, 6 % виховувалися в нормальних сім'ях, проте мали брак батьківської турботи та любові, 4 % наркозалежних мали родини з великими статками, але виховувалися в душі невинуватої ліберальності.

Наступною характеристикою наркозалежних як об'єктів системи соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації розглянемо медико-психолого-педагогічну характеристику наркозалежних, до якої ми відносимо узагальнені дані про особливості перебігу наркозалежності як хвороби (за даними Міжнародної класифікації хвороб МКХ – 10) та прояви супутніх до наркозалежності медичних проблем, психологічні новоутворення наркозалежної особи, спираючись на психологічні чинники формування наркозалежності, а також соціально-педагогічні особливості наркозалежних, використовуючи виховні, педагогічні та соціальні фактори становлення наркозалежного як особистості.

Аналітичний огляд наркологічної ситуації в Україні станом на 2012 – 2013 роки, здійснений провідними фахівцями Харківської медичної академії післядипломної освіти

І. Сосніним та Ю. Чуєвим, свідчить про негативні тенденції, пов'язані з розповсюдженням нових видів адикції. Так, у зв'язку з різким підвищенням рівня споживання наркотичних речовин збільшилась кількість випадків народження дітей із супутньою нервово-психічною патологією. Особливістю наркоситуації є зростання рівня нехімічних видів залежності, які найчастіше супроводжують наркотичну (азартні ігри, інтернет - і комп'ютерна залежність).

Особливістю наркозалежності як стану й хвороби є формування синдрому зміненої реактивності організму до дії наркотичної речовини. Він проявляється в: 1) зростанні толерантності до наркотику (поступове збільшення наркогенної речовини у відповідь на зниження первинного ефекту ейфорії); 2) синдромі психічної залежності (нав'язливий потяг до наркотику, психічний комфорт інтоксикації, що породжує покращання психічного стану після вживання наркотику); 3) синдромі фізичної залежності, який проявляється у нестримному бажанні вживати наркотик, втратою контролю над дозою, абстинентним синдромом («ломка», «кумар») [2, с. 8 – 9].

Серед найбільш небезпечних наслідків жіночої наркозалежності є патології у новонароджених дітей. До них відносять: тяжківрожденікаліцтвановонароджених, затримку психічного розвитку, ознаки абстинентного синдрому.

Наркозалежні обох статей є групою ризику щодо ВІЛ-інфікування – 12% опитаних, захворювання на вірусні гепатити (груп А, В, С, D) – 64 %, туберкульоз – 3 %, інфекції, що передаються статевим шляхом (ПСП) – 28% опитаних наркозалежних, вживання деяких наркотичних препаратів (коаксил, що має тривіальну назву «крокодил»), призводить до інфікування, запалення, розпаду тканин організму, а згодом до ампутації кінцівок, залежність від препаратів, що містять кодеїн, призводить до стійких розладів травлення, психотропні препарати викликають незворотні розлади центральної нервової системи. Як бачимо, наркозалежність є важким хворобливим станом, обтяженим складними, з погляду лікування, а інколи, невиліковними, супутніми патологіями.

Розглядаючи психологічні новоутворення наркозалежних осіб, зазначимо, що слід спочатку визначити психологічні фактори, що тісно пов'язані з педагогічними факторами формування наркозалежності. Нині існує декілька сформованих поглядів на природу психологічних новоутворень у наркозалежних. До першої групи відносимо психологічні фактори: тип акцентуації особистості, підлітковий вік для початку вживання наркотичних речовин, низький рівень або несформованість мотиваційної сфери, низька самооцінка, емоційна незрілість, розгальмування, низький рівень самоконтролю, низька стресостійкість, відсутність навичок виходу із конфліктних, психологічно складних ситуацій, недостатня сформованість комунікативних навичок, невміння прогнозувати наслідки своїх дій, привабливість можливих відчуттів і переживань при вживанні наркотику [3, 6]. До другої групи відносяться середовищні

фактори – на рівні мікросередовища – приклад поганої поведінки друзів і однолітків, більший авторитет друзів, ніж батьків, погана успішність та утиски з боку вчителів та однокласників, шкільна дезадаптація, виникнення стресових ситуацій у школі, низький рівень шкільної безпеки, соціально-психологічні фактори, що мають місце на рівні макросередовища – економічне й соціальне неблагополуччя, бідність, низька ступінь безпеки у суспільстві, високий рівень злочинності, що впливає на незадоволення особистості в потребі у захисті, доступність і розповсюдженість алкоголю і наркотиків, реклама, громадські заходи, спонсорами яких є підприємства тютюнової та алкогольної промисловості, позитивне ставлення до алкоголю та наркотиків, протиріччя й неузгодженість у законодавстві.

До психологічних наслідків споживання наркотиків слід віднести проблеми із психікою, ступінь яких залежить скоріше від наркотику, ніж від способу його вживання, емоційна нестабільність, інтелектуальне отупіння, деградація, розвиток психозів [3, 16], деперсоналізаційно-дереалізаційне сприйняття світу й самого себе (відхід від реальності), психологічна неспроможність існування поза наркофільною групою [2, 8].

Спираючись на багаточисленні дослідження вчених [3, с. 6] можна узагальнити психолого-педагогічні характеристики наркозалежних: емоційні: страх перед власними емоціями, ігнорування розпачу, нетерпиме ставлення до інших, фрустрації, депресії, апатії, негативізм, відчуження, відсутність чуйності до людей, низька стресостійкість; освітньо-виховні: відсутність або деформація загальнолюдських цінностей (моральних, етичних, життєвих), низька успішність у навчанні, низька культура спілкування, неповага до інших людей, лицемірство; поведінкові: безвідповідальність, низька активність, силові способи розв'язання конфліктів, лінощі, маніпулятивність, агресія, бажання задовольняти життєві потреби швидкими та соціально не схвалюваними способами; когнітивні: низькі пізнавальні здібності, порушення основних психічних функцій; особистісні: неадекватна самооцінка, невпевненість у собі, конфліктність, егоїстичність тощо.

Отже, сукупність перерахованих характеристик вимагає комплексного підходу до впровадження системи соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних у реабілітаційних центрах, оскільки деформованість особистості відзначається майже в усіх сферах наркозалежних.

Наступним об'єктом соціально-педагогічної діяльності ми вказали співзалежних членів родини наркозалежних осіб. Співзалежна людина – це та, яка дозволила поведінці наркозалежної людини надто вплинути на себе, і, відповідно, тепер співзалежна має надціль щодо контролю поведінки залежної.

Фахівці з проблем співзалежності ще не дійшли до односпайного бачення цього явища. Незважаючи на помітні хворобливі прояви та явні деструктивні дії цього стану на людську особу

та на сім'ю в цілому, співзалежність як хворобливий прояв не входить до міжнародної класифікації захворювань.

Аналізуючи роботи провідних фахівців з проблеми співзалежності, зазначимо, що серед визначень можна зустріти різні формулювання: захворювання, розлад, стан, загальна динаміка, криза розвитку, психологічна концепція, метафора та інші. Але більшість авторів (С. Березін, О. Єгоров, С. Зайцев, К. Лисецький, В. Москаленко) дотримуються тези про те, що співзалежність, найчастіше, – це стан, що виникає у членів сім'ї хворого на наркоманію або з іншими залежностями (алкогольною, ігровою, трудовою, харчовою та ін.). Цей стан супроводжується порушеннями внутрішньосімейних зв'язків, а також розладами внутрішньої структури особистості. Префікс «спів - » характеризує співдію станів залежної та співзалежної осіб. Як бачимо, поняття «співзалежності» є неусталеним у науковому обігу, деякі автори називають його хворобою чи станом особи, інші – розладом поведінки або розладом особистості. Певна група фахівців приймає співзалежність як психологічну концепцію, що добре пояснює ситуацію осіб, які перебувають у тісному контакті із хворим, вказує на адиктивний розлад поведінки. Різні визначення є корисними, бо кожне з них відкриває бачення необхідності багатогранного вивчення явища співзалежності.

Звернемося до типових ознак співзалежності або, так званих симптомів співзалежності. Серед провідних науковців (Б. Ваїсов, О. Єгоров, С. Зайцев, В. Москаленко, В. Ялтонський та ін.) існує думка, що співзалежність – це дзеркальне відображення залежності. Основними ознаками будь-якої залежності є тріада: obsesивно-компульсивне мислення (нав'язливі думки, які в стереотипній формі з'являються знову й знову); заперечення як форма психологічного захисту; втрата контролю.

Хімічну залежність часто називають «хворобою безвідповідальності». Остання, в свою чергу, є базовою соціальною цінністю особистості. Хворий не відповідає ні за наслідки споживання хімічних речовин, ні за руйнування здоров'я, він також безвідповідальний щодо інших членів сім'ї, не виконує батьківських обов'язків, що є серйозною загрозою для життєдіяльності дитини в такій родині. Як бачимо, викриваються такі соціальні відхилення, які обов'язково потребують соціально-педагогічної корекції. Крім залежних, ці відхилення поступово розпочинаються і у співзалежних. Останні лише зовні справляють враження відповідальних людей, але вони однаково безвідповідальні до свого стану, потреб, здоров'я, а також неспроможні виконувати батьківські обов'язки.

Таким чином, можна визначити основні характерологічні ознаки й прояви співзалежності: відчуття своєї залежності від людей; відчуття залежності від настрою іншої людини, контролюючі взаємовідносини; низька самооцінка; потреба в постійному схваленні, підтримці з боку інших; відчуття власного безсилля щось змінити в деструктивних відносинах; потреба в

алкоголі, їжі, роботі, сексі чи в будь-яких інших зовнішніх стимуляторах для відволікання від своїх переживань; невизначеність психологічних кордонів; відчуття себе в ролі мученика; відчуття себе в ролі посміховиська; нездатність відчувати істину, почуття близькості та кохання.

**Висновки.** Основними об'єктами соціально-педагогічної роботи є наркозалежні особи, а також члени їхніх родини (найчастіше батьки, чоловік, жінка, рідше – діти). Проблеми наркозалежності й співзалежності беруть свій початок не в самому контакті із залежною особою, а в особистій незрілості особи, яка, спілкуючись із наркозалежною особою, схильна до певних способів реакції на складні життєві ситуації та на неадекватну поведінку інших. Зв'язок із залежним від наркотиків лише відкриває проблеми особистісного плану, які існували у співзалежного раніше. Отже, здійснення соціально-педагогічної підтримки на основі родинноцентричного підходу із залученням мультидисциплінарної команди фахівців (нарколога, психолога, психотерапевта, соціального працівника, волонтерів) є важливим завданням для виходу із кризової ситуації в такій родині і для профілактики формування співзалежності в інших її членів.

Перспективним напрямом дослідження стане питання розробки суб'єктів соціально-педагогічної роботи з наркозалежними особами, а також залучення соціальних інститутів до розв'язання проблеми наркотизму в Україні.

### Література

1. Гендер для медій: підручник із гендерної теорії для журналістики та інших гуманітарних спеціальностей / За ред. М. Маєрчик, О. Плахотник, Г. Ярманової. – К. : Критика, 2013. – 218 с.
2. Основні напрямки роботи, навички та уміння волонтера програми «Зменшення шкоди серед осіб, які вживають наркотики ін'єкційним шляхом» / [метод. реком.]. – Київ : б/в. – 2002. – 74 с.
3. Профілактика вживання наркотиків серед учнівської і студентської молоді : методичний посібник // Т. В. Журавель, В. В. Самусь, К. В. Сергеева, О. Д. Соловйова, Н. М. Строева; за ред. Т. В. Журавель. – К. : ФОП Буря О. Д., 2014. – 96 с.
4. Самойлова О. С. Внесок генетичних і середовищних факторів у формування станів залежності / О. С. Самойлова, В. В. Голощанов, Л. К. Азарова // Матеріали XV Української науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Довженківські читання: Проблема прихильності хворих наркологічного профілю до терапії. Потреба в діюванні і лікування за потребою». – Х. : Вид-во «Плеяда», 2014. – 344 с.

УДК 811.161.1'243:[378.147.091.33:005.966.3

**ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ПРОГРАММ  
АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

*Шульга И.Н.*

*Национальный аэрокосмический университет им.Н.Е. Жуковского «ХАИ»*

Статья посвящена вопросам формирования стратегического компонента иноязычной коммуникативной компетентности участников программ академической мобильности, важность которого возрастает в ситуации дефицита лингвистических ресурсов. Определена сущность компенсаторных стратегий. Описан алгоритм обучения таким стратегиям в основных ситуациях академического общения в ходе подготовки украинских студентов к обучению в зарубежных университетах.

**Ключевые слова:** академическая мобильность, иноязычная коммуникативная компетентность, коммуникативная ситуация, компенсаторные стратегии.

**ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ  
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
УЧАСНИКІВ ПРОГРАМ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ**

*Шульга І.М.*

*Національний аерокосмічний університет ім.М.Є. Жуковського «ХАІ»*

Статтю присвячено питанням формування стратегічного компонента іншомовної комунікативної компетентності учасників програм академічної мобільності, важливість якого зростає в ситуаціях дефіциту лінгвістичних ресурсів. Визначено сутність компенсаторних стратегій. Описано алгоритм навчання таких стратегій в основних ситуаціях академічного спілкування під час підготовки українських студентів до навчання в закордонних університетах.

**Ключові слова:** академічна мобільність, іншомовна комунікативна компетентність, комунікативна ситуація, компенсаторні стратегії.

**FORMING OF STRATEGIC COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE  
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ACADEMIC MOBILITY PROGRAMS  
PARTICIPANTS**

*Shulga I.N.*

*National aerospace university "KhAI"*

The article analyzes the questions of forming the strategic component of foreign language communicative competence of academic mobility programs participants. The importance of this component increases in situations of the language resources deficiency. The essence of compensator strategies has been defined. The algorithm of teaching these strategies in main situations of academic communication during preparation Ukrainian students to training in foreign universities has been described.

**Key words:** academic mobility, foreign language communicative competence, communicative situation, compensator strategies.

**Постановка проблеми в общем виде.** Развитие академической мобильности, увеличивающееся число украинских студентов, желающих пройти обучение в зарубежных

университетах на иностранном языке делает **актуальным** формирование стратегической иноязычной компетентности, т.к. достаточное развитие стратегических умений, особенно компенсаторных, позволяет выходить из ситуации дефицита лингвистических ресурсов, используя специальные языковые стратегии. Незрелая стратегическая компетенция вынуждает использовать стратегию отказа, что нарушает или прекращает коммуникацию [3, 5, 7], а значит, мешает достижению образовательных целей.

**Анализ последних исследований, в которых начато решение проблемы.** Как отмечают исследователи, стратегическая компетентность должна присутствовать в составе любой предметной и профессиональной компетентности [3]. Важно, что стратегические компетентности универсальны и могут быть перенесены из родного языка в изучаемый иностранный. Поэтому необходимо уделять внимание организации переноса уже сформированных стратегий для развития языковой личности студента в процессе изучения иностранного языка.

Стратегии определяют как действия, применяемые для получения, хранения и использования информации, улучшения знаний и понимания изучаемого языка [7]. Выделяются когнитивные стратегии – запоминание и манипулирование структурами изучаемого языка; метакогнитивные – управление и наблюдение (планирование, постановка целей и самоконтроль). Коммуникативные стратегии сосредоточены на участии в общении, понимании или выяснении, что имеет в виду собеседник.

Выделяют стратегии приобретения и хранения информации (стратегии овладения языком) и стратегии воспроизведения информации (стратегии использования языка) [7]. Стратегии соотносят с овладением лексическим, грамматическим, фонетическим аспектами языка, с видами речевой деятельности (рецептивные стратегии аудирования, чтения, продуктивные стратегии говорения или письма, трансформационные стратегии изменения объема и структуры текста и т.д.) [6; 8].

Различают следующие стратегии: 1) прямые: стратегии памяти (создание ментальных связей, образов, повторение); когнитивные (тренировка, получение и посылание сообщений, анализ и обдумывание, создание структур для ввода и вывода информации); компенсационные (догадка, преодоление препятствий при письме и говорении); 2) косвенные: метакогнитивные стратегии (умение сосредоточиться, планирование деятельности, оценка результата) [5]. В данной классификации большую часть стратегий можно отнести к общеучебным умениям.

Термины «коммуникативные» и «компенсационные/компенсаторные» стратегии иногда используются как синонимы, однако это не совсем верно. Коммуникативные стратегии подразделяются на два класса: стратегии компенсации, которые используются, чтобы справиться



с недостатком лингвистических ресурсов и продолжить коммуникацию, и стратегии воздействия, определяющие характер взаимодействия собеседников [3].

Речевой стратегией называют также комплекс «речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [4, с. 54], а ее эффективность определяется результатами коммуникативного взаимодействия.

Итак, коммуникативную стратегическую компетентность образовательного мигранта определяем как способность языковой личности преодолевать реальные / антиципируемые затруднения в академическом и социокультурном общении в иноязычной языковой среде зарубежного университета, возникающие в случае дефицита лингвистических ресурсов или же для достижения необходимого воздействия на собеседника. Компенсаторную компетентность считаем необходимой составной частью коммуникативной наряду с языковой, речевой, социокультурной, предметной и общеучебной компетенциями.

Как выяснено в ходе проведенного констатирующего эксперимента, недостаточная сформированность компенсаторных стратегий осложняет участие студентов в учебном процессе зарубежного университета, не позволяет добиться понимания собеседником высказываемой мысли или сформулировать собственные пожелания по уточнению воспринимаемой информации.

**Цель статьи** – описать алгоритм формирования стратегического компонента иноязычной компетентности участников программ академической мобильности.

**Изложение основного материала.** Обучение компенсаторным стратегиям необходимо осуществлять в рамках актуальных коммуникативных ситуаций, в которых наиболее частотно осуществляется общение.

Для описания лингвистических характеристик ситуаций целесообразно ориентироваться на следующее. Единицей обучения является текст, в котором представлен образец коммуникации. Текст служит источником информации, иллюстрацией грамматических структур, прагматических средств, коммуникативных и компенсаторных стратегий, поэтому именно текст может стать основой методической системы формирования стратегического компонента коммуникативной компетентности. Таким образом, разработка набора компенсаторных стратегий осуществляется на основе текстов, моделирующих основные академические ситуации. На материале таких текстов возможно обучение учащихся мыслительным и речевым действиям, которые они должны уметь осуществлять в актуальных коммуникативных ситуациях.

Обучение стратегиям представляет собой систему постепенного перехода от учебного процесса под руководством преподавателя к самостоятельным учебным действиям. Целесообразно использовать следующие алгоритмы развития стратегий: первоначальное моделирование (введение) стратегии преподавателем, сопровождаемое объяснением ее

применения и важности, обсуждением преимуществ ее использования, использование стратегии студентами под руководством преподавателя; определение, при каких условиях стратегия может быть использована; самостоятельное применение студентами данной стратегии; применение стратегии для выполнения новых учебных и коммуникативных заданий, оценка эффективности стратегии [3, 10, 12].

Для разработки системы упражнений и заданий, отвечающей названному алгоритму, считаем целесообразным использование специального типа заданий – заданий на трансфер. Важность подобных заданий определяется тем, что в реальном учебном процессе обучение, как правило, заканчивается на докоммуникативном уровне. Задания на трансфер являются «наиболее эффективной формой коммуникативного контроля. В психологическом плане такие задания опираются на продуктивную идею переноса приобретенных умений на новые виды деятельности: мы уверены, что учащиеся хорошо владеют учебным материалом, если они не затрудняются применить свои умения к решению задачи из другой сферы деятельности [1, с. 70]».

Согласимся с О.В. Любашенко, что обучение языку можно трактовать как управляемое овладение им, а лингводидактическая стратегия должна разрабатываться как инструмент управления названным процессом. Именно управляемая деятельность является первой ступенью к самоуправлению в освоении учебного предмета. Стратегия – проект деятельности, который создается в виде алгоритма операций на ориентировочном, исполнительском и контрольном этапах [6]. Основными этапами формирования стратегии являются определение цели деятельности, предмета и объема деятельности, выбор методов деятельности, согласование методов деятельности ее участниками.

Таким образом, лексико-грамматическое содержание обучения стратегиям включает описание актуальных академических коммуникативных ситуаций (предмет деятельности), языковой материал для обеспечения общения (объем деятельности) и обучение коммуникативным действиям, которые необходимо уметь выполнять в этих ситуациях (цель деятельности), алгоритмы обучения (методы деятельности).

Алгоритм обучения компенсаторным стратегиям иноязычной коммуникации, с нашей точки зрения, выглядит следующим образом.

*Цель деятельности:* формирование умений общения на иностранном языке в академических коммуникативных ситуациях.

*Предмет деятельности:* инвариантные тексты, описывающие актуальные академические ситуации + вариативные научные тексты для студентов определенной специальности.

*Объем деятельности:* интенции общения (восприятия и продуцирования высказывания) и языковой материал (инвариантный + вариативный) для их типовых реализаций комплексными речевыми действиями в академических ситуациях.

*Методы деятельности:* традиционные методы для освоения инвариантной части и интенсивные технологии – для вариативной части лексико-грамматического материала

Конкретные речевые действия, которые способствуют реализации стратегии, – речевые тактики [2]. «Стратегический замысел определяет выбор средств и приемов его реализации, следовательно, речевая стратегия и тактика связаны как род и вид [4, с. 60]». Речевые тактики обеспечивают оперативное реагирование на развитие ситуации академического общения.

Обучение стратегиям предполагает разработку программы тактик, проектирование коммуникативной деятельности в широком спектре коммуникативных ситуаций, использование дифференцированных речевых действий, моделирование характеристик видов речевой деятельности (рецептивный или продуктивный, устная или письменная речь), набор навыков и умений, которые необходимо сформировать.

Участие в актуальных коммуникативных ситуациях предполагает использование умений в различных видах речевой деятельности, которые выстраиваются в определенные последовательности. Значит, необходимо обучение наборам или комплексам тактик (комплексным речевым действиям) для реализации стратегий участия в выделенных ситуациях.

Как определено нами в предыдущих исследованиях [11], наиболее актуальными являются академические ситуации «лекция» и «семинар», что влечет необходимость их структурирования по указанному алгоритму для обучения коммуникативным и компенсаторным стратегиям и тактикам.

Студент должен уметь реагировать на неточные или неполные ответы с целью разъяснения, уточнения сообщаемого, а также разъяснять, уточнять отдельные положения своего высказывания. Таким образом, прослеживается динамика от требований повторить и уточнить информацию до формирования умений сделать это самому.

Некоторые предпосылки организации обучения общению в актуальных коммуникативных ситуациях, например, в ситуации «семинар», существуют в методике. Можно опираться на компенсаторные стратегии, предполагающие использование тактик сообщения собеседнику о непонимании; о неполном (неточном) понимании; уточнения воспринимаемой информации; реакцию на информацию собеседника о непонимании (неполном понимании) – объяснение, уточнение продуцируемой информации [10]. Названные тактики актуальны при общении в ситуации «семинар».

Участие в семинаре требует умения не только попросить уточнить непонятую информацию, но и умения помочь партнеру по коммуникации понять собственное

высказывание. Для этого важны тактики переспроса собеседника о понимании и уточнения собственного высказывания.

Достижение взаимопонимания в процессе общения на семинаре может потребовать использовать тактики согласия/несогласия.

В ходе предыдущих исследований нами было выяснено, что формулировка вопросов является одним из трудных коммуникативных действий. Поэтому важно обучение составлению различных видов вопросов: общих, специальных, разделительных.

Для обучения студентов стратегии формулировки высказывания в ответ на непонимание собеседника целесообразно использование упражнений на формирование следующих тактик: использование синонимов, антонимов, описание, использование контекста, использование родового слова, использование словообразовательного анализа, поиск незнакомого слова в словаре, а также переспрос, просьба о помощи, объяснение, оперирование описанием, перефразирование, аппроксимация, перенос, используемые в методике преподавания иностранных языков буквальный перевод, редуцирование первоначального плана высказывания, использование догадки, «гезитации», средств невербальной коммуникации [9].

На первом этапе освоения тактики осуществляется введение материала преподавателем, презентация правила, использование таблицы учебника. Это этап формирования когнитивной основы последующей коммуникативной деятельности, формирование языкового компонента коммуникативной компетентности.

На втором этапе используются упражнения на наблюдение, примеры, речевые образцы, выполнение языковых упражнений (имитативных, подстановочных, трансформационных). В ходе второго этапа целесообразно предусмотреть отработку лексического и грамматического материала. В частности, следует организовать освоение студентами глаголов-операторов, обозначающих компенсаторные действия, осуществляемые в коммуникативных академических моделируемых ситуациях.

На третьем этапе формируется речевой компонент коммуникативной компетентности, осуществляется выполнение речевых и коммуникативных упражнений с использованием языкового материала, освоенного на первых двух этапах.

Четвертый этап: перенос – применение тактики – использование данного грамматического явления, лексической единицы (речевого образца, типизированного средства речевого взаимодействия) в известной академической коммуникативной ситуации и новых ситуациях. На этом этапе осуществляется формирование стратегического компонента коммуникативной компетентности.

**Выводы.** После освоения тактик их применение как элементов стратегии компенсации начинается с осознания студентами проблемы непонимания, т.е. оценки ситуации как

проблемной. Дальнейшее развитие предложенного подхода видится в интерпретации интенций (привлечь внимание, спросить о мнении, уточнить), в разработке конкретных стратегий и наборов тактик для их реализации. Думается, что каждая академическая ситуация обучения в зарубежном университете может быть рассмотрена с точки зрения типичных стратегий, наборов тактик и их наиболее частотных сочетаний, что делает необходимой разработку блоков упражнений и заданий для обучения комплексным речевым действиям и формирования комплексных речевых умений на основе стратегического компонента коммуникативной компетентности.

### **Список литературы**

1. Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся (методическое пособие) / А.Р. Арутюнов. – М., 1989. – 98 с.
2. Верещагин Е.М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Ин-т рус. языка им. А.С. Пушкина, 1999. – 84 с.
3. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе / М.В. Давер. – СПб. : Златоуст, 2006. – 260 с.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – Изд-е 5-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
5. Каган О. Теория и практика написания личностно-ориентированного учебника русского языка как иностранного: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / О. Каган. – М., 1997. – 25 с.
6. Любашенко О.В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: монографія / О.В. Любашенко. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.
7. Мангус И.Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного (на примере учебников в эстонской школе): автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / И.Ю. Мангус. – М., 2001. – 45 с.
8. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методич. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
9. Толмачева Т.А. Методика обучения студентов коммуникативным стратегиям иноязычного речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного общения (языковой вуз, английский язык): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / Т.А. Толмачева. – Горно-Алтайск, 2009. – 22 с.
10. Ушакова Н.И. Многоаспектная модель учебника по русскому языку для иностранных студентов в вузах Украины: дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 – «теория и методика обучения (русский язык)» / Наталья Игоревна Ушакова. – Х., 2010. – 432 с.

11. Шульга І.М. Методика адаптивно-коригувального тренінгу з російської мови для іноземних студентів немовних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / І.М. Шульга. – Херсон, 2014. – 20 с.
12. Pearson P.D. Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Learning/ P.D Pearson, J.A Dole // Elementary School Journal. – 1988. – P. 151 – 165.

**ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ**

1. Загальний обсяг статті: 8-12 сторінок.
2. Матеріали подаються в паперовому та електронному варіантах (флеш-карта або CD-R).
3. Параметри сторінок: формат А4 (210 x 297 мм), орієнтація – книжна, береги: зверху та знизу – 2,5, зліва – 3 см, справа – 1 см; абзацний відступ – 1,25 см; інтервал між рядками – полуторний. Текст (шрифт «TimesNewRoman» розміром 14 пунктів).

Матеріали повинні містити наступні елементи: УДК (напівжирний шрифт, вирівнювання ліворуч), на наступному рядку визначається НАЗВА СТАТТІ (великими літерами, вирівнювання по центру), на наступному рядку – науковий ступінь, учене звання, повна назва навчального закладу (напівжирний шрифт, курсив, вирівнювання по центру).

Із нового рядка подаються назва, прізвище автора, анотація та ключові слова (українською, російською, англійською мовами). Необхідні елементи статті: постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями; аналіз досліджень і публікації із проблеми на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; виокремлення мети статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів, висновки з дослідження й перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Література оформлюється відповідно до ДОСТ. У тексті посилання позначаються квадратними дужками з указівкою в них порядкового номера джерела за списком та номера сторінки через кому. Посилання на кілька джерел із зазначенням сторінок розподіляються між собою крапкою з комою.

4. Текст набирати без переносів, лапки в тексті мають бути однакові («»). Тире має відрізнятися від дефісу.

5. На окремій сторінці додаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, адреса (домашня, робоча), мобільний телефон, e-mail.

6. Для аспірантів, здобувачів, магістрантів обов'язковою є наявність завіреної рецензії наукового керівника (якщо науковий керівник з науковим ступенем та/або вченим званням є співавтором публікації, то рецензія не обов'язкова).

УДК 371.135:81/233:371.213.2:372.4

**РОЛЬ ТЕХНІКИ МОВЛЕННЯ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*Рубан Л. І.,*

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка*

У статті розглядаються основні складові техніки мовлення та їх роль у системі педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи.

**Ключові слова:** техніка мовлення, виразне читання, словесна дія.

**Постановка проблеми.** Сьогодні українське суспільство здійснює перехід до цивілізованої ринкової економіки.



### **НАШІ АВТОРИ**

**Андрейко Яна В'ячеславівна** – здобувач, ст. викладач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської академії післядипломної освіти.

**Ануфрієва Ольга Федорівна** – аспірант кафедри «Теорії і методики професійної освіти» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Башкір Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Брик Т.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету післядипломного навчання Харківського університету Повітряних Сил ім.І. Кожедуба.

**Васильєва Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та ПВШ Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

**Васьков Юрій Вадимович** – професор, доктор педагогічних наук, доцент, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кафедра теорії та методики фізичного виховання.

**Вигранка Тетяна Василівна** – аспірант, старший лаборант кафедри педагогіки факультету психології ХНУ імені В.Н. Каразіна

**Гапон Владлен Іванович** – консультант кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

**Горовенко Оксана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Гусєва Ганна Георгіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови факультету іноземних мов ХНУ ім. В.Н. Каразіна

**Денисова Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, директор Балаклійської філії КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Евтифій Андрій Сергійович** – викладач кафедри фізичне виховання Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

**Єфремов Сергій Володимирович** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Харківського національного фармацевтичного університету

**Заря Лариса Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, ст. викладач КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Зюзько Вікторія Віталіївна** – ст. лаборант кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської академії післядипломної освіти.

**Іваненко Людмила Олександрівна** – начальник навчального відділу, доцент кафедри педагогіки факультету психології, кандидат педагогічних наук Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна.

**Кіриченко Світлана Володимирівна** – пошукувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Козіна Жанетта Леонідівна** – доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, завідувач кафедри спортивних ігор Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

**Коржавих Іраїда Миколаївна** – ст. викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Коченгіна Маріанна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач секції розвивального навчання кафедри методики дошкільної та початкової освіти, Харківської академії неперервної освіти.

**Крехно Тетяна Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та російської філології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Куценко Тетяна Володимирівна** – Пошукувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Лебошина Н.В.** – ст.викл. кафедри іноземних мов факультету післядипломного навчання Харківського університету Повітряних Сил ім.І. Кожедуба.

**Лешньова Наталія Олександрівна** – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

**Майнаєв Фарідун Якубджонович** – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Макарова Світлана Василіївна** – викладач кафедри іноземної філології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Марченко Ольга Геннадіївна** – доц. кафедри вищої математики Харківського університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, к. пед. н., доц.

**Мицюра Ірина Олександрівна** – ст. викладач кафедри української та російської філології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Мокроменко Олена Володимирівна** – доцент кафедри мовної підготовки ХНТУСГ ім. Петра Василенка, кандидат педагогічних наук зі спец. загальна педагогіка та історія педагогіки.

**Павлова Лариса Володимирівна** – викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

**Ремзі Ірина Владленівна** – доцент кафедри фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради; кандидат педагогічних наук, доцент.

**Репко Інна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології, проректор з науково-педагогічної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Рибалко Людмила Сергіївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Сергєєва Олена Анатоліївна** – Старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

**Сідельнікова Владислава Костянтинівна** – доцент кафедри економічної теорії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Слюсарев Віктор Федорович**– кандидат біологічних наук, доцент кафедри спортивно-педагогічних і біологічних дисциплін КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Сосюра Марина Олександрівна** – аспірант третього року навчання без відриву від виробництва кафедри соціальної педагогіки, Харківська академія культури, факультет соціальних комунікацій.

**Ульєва Галина Миколаївна** – ст. викладач кафедри іноземної філології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Упатова Ірина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Христосенко Вікторія Валентинівна** – здобувач, ст. викладач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської академії післядипломної освіти.

**Чернецька Юлія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Шульга Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»

**Юришева Лідія Вікторівна** – ст. викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.