

Наукові записки кафедри педагогіки Випуск 42, 2018

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

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ**

Випуск 42

Харків
2018

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

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ**

Збірник наукових праць

Випуск 42

Заснований 1996 року

Харків
2018

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.

Для науковців, аспірантів, викладачів вищих навчальних закладів, студентів, учителів.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки».

Затверджено до друку рішенням вченої ради факультету психології
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
(протокол № 1 від 19 січня 2018р.)

Редакційна колегія:

Пасинок В. Г. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету іноземної філології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна .

Пономарьова Г. Ф. – заступник головного редактора, доктор педагогічних 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, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Жукова О. А. – відповідальний редактор, кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

1. **Бойко А. М.** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
2. **Борзенко О. І.** – доктор філологічних наук, професор кафедри історії української літератури Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
3. **Вишневський М. І.** – доктор філософських наук, професор закладу освіти «Могильовський державний університет імені А. О. Кулешова», м. Могильов, Республіка Білорусь.
4. **Мягченков С. І.** – доктор педагогічних наук, професор, Академія педагогічних наук, м. Москва, Російська Федерація.
5. **Рассказова О. І.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
6. **Рибалко Л. С.** – доктор педагогічних наук, професор, декан природничого факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
7. **Роганова М. В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
8. **Ушакова Н. І.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мовної підготовки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

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, kaf_ped@i.ua

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

© Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, оформлення, 2017

© КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, оформлення, 2017

ЗМІСТ

<i>Балака Є.І., Лючков Д.С., Резуненко М.Є.</i> ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ОСВІТИ АБІТУРІЄНТІВ З СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ.....	6
<i>Бельмаз Я. М.</i> ВИКЛАДАЦЬКЕ ПОРТФОЛІО ЯК ОДИН З ПРОВІДНИХ МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ США.....	18
<i>Боченко О.В., Гвоздюк Я.В., Котелевець М.А.</i> ПРОБЛЕМА ГАРМОНІЗАЦІЇ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ МАЙУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	25
<i>Брик Т.О., Григорова І.Г.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ КУРСАНТІВ ВЗВО.....	33
<i>Бриндіков Ю. Л.</i> ПОТЕНЦІАЛ АКМЕОЛОГІЇ ТА АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКАМИ БОЙОВИХ ДІЙ ФАХІВЦЯМИ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ....	40
<i>Варганич Г. О.</i> ВЕРБАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ ДИРИГЕНТА З ХОРОМ - ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ЇХ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	49
<i>Василенко О. М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	55
<i>Голозубова О. В., Матенко Є. П.</i> САМООСВІТА ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ	65

Грицак Н. Р.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ОРГАНІЧНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ - ФІЛОЛОГІВ (НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ) 71

Дорош Т. Л.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 80

Комарова І. А., Спірін С. В.

РАЗРАБОТКА И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦКУРСА «ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ РАДИОЦИОННОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ» ... 86

Коржавих І. М., Юришева Л. В., Литвинова І. Є.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ..... 94

Котова А. В., Савченко Н. М.

ВИДИ ТА ЗМІСТЬ ЗАВДАНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 100

Лешньова Н.О., Павлова Л. В.

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ 106

Мицик Г. М.

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ (1945 – 1959 рр.) .
.....114

Онпиченко О. І.

РОЛЬ БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСКУСІЯХ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ..
.....124

Павинська Н. А.

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....133

Пономарьова Г. Ф.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОВИХОВАННЯ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 139

Радченко К.А.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ЮРИСТІВ
..... 145

Степанець І.О.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА
ЗАРУБІЖНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XVI – ПОЧАТОК
XX СТОЛІТТЯ) 153

Томаз І. А.

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ
ОСВІТИ – ЗАПОРУКА ЯКОСТІ ОСВІТИ 160

Цуранова О. О., Булгакова В. А.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА ДО ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 168

Яценко В. В.

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 174

Яцинік А. В.

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО
КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ 181

НАШІ АВТОРИ..... 188

УДК 372.851

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ОСВІТИ АБИТУРІЄНТІВ З СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Балака Є.І., Лючков Д.С., Резуненко М.Є.

Український державний університет залізничного транспорту

З року в рік на протязі останніх десятиліть спостерігається стійка тенденція зниження рівня знань з фізико – математичних і природознавчих дисциплін у випускників середніх шкіл, що вступають до технічних вишів.

Більшою мірою це стосується абітурієнтів, що отримали повну середню освіту в школах сільської місцевості. Наслідком цього є: суттєве зменшення зацікавленості серед сільської молоді в отриманні вищої технічної освіти; віддання переваги вишам гуманітарного напрямку; проблеми та складності, з якими стискаються випускники сільських шкіл при вивчанні математики, фізики на перших курсах технічних вишів.

Основними причинами цього є: по-перше, значні труднощі щодо укомплектуванні віддалених сільських шкіл високофаховими вчительськими кадрами внаслідок складних побутових умов і низької заробітної плати, а, по-друге – відсутність сучасних навчальних лабораторій, комп'ютерних класів, можливості користування мережею Internet в умовах вкрай обмеженого фінансування місцевими органами влади.

У статті наведено поглиблений аналіз цих причин, статистичні дані успішності студентів молодших курсів з фізико-математичних дисциплін – випускників сільських та міських шкіл, розглянуто досвід роботи української гімназії на початку ХХ століття. Обґрунтовано пропозиції щодо вирішення цих проблем на основі реструктуризації малокомплектних шкіл.

Ключові слова: школа, абітурієнти, фізика, математика, організація навчання, технічні виші.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ АБИТУРИЕНТОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Балака Е. И., Лючков Д. С., Резуненко М. Е.

Украинский государственный университет железнодорожного транспорта

Из года в год, на протяжении последних десятилетий наблюдается устойчивая тенденция снижения уровня знаний по физико – математическим и естественным дисциплинам у выпускников средних школ, поступающих в технические вузы.

В большей степени это касается абитуриентов, получивших полное среднее образование в школах сельской местности. Следствием этого являются: существенное уменьшение заинтересованности среди сельской молодежи в получении высшего технического образования; отдавание предпочтения вузам гуманитарного направления; проблемы и сложности, с которыми сталкиваются выпускники сельских школ при изучении математики, физики на первых курсах технических вузов.

Основними причинами цього являються: во-первых, значительные трудности по укомплектованию отдаленных сельских школ высоко профессиональными учительскими кадрами вследствие сложных бытовых условий и низкой заработной платы, а во-вторых – отсутствие современных учебных лабораторий, компьютерных классов, возможности пользования сетью Internet в условиях крайне ограниченного финансирования местными органами власти.

В статье приведены углубленный анализ этих причин, статистические данные об успеваемости студентов младших курсов по физико-математическим дисциплинам – выпускников сельских и городских школ, рассмотрен опыт работы украинской гимназии начала XX века. Обоснованы предложения по решению этих проблем на основе реструктуризации малокомплектных школ.

Ключевые слова: школа, абитуриенты, физика, математика, организация обучения, технические вузы.

RAISING THE LEVEL OF EDUCATION OF APPLICANTS FROM RURAL AREAS

Balaka E.I., Liuchkov D.S., Rezenenko M.E.

Ukrainian State University of Railway Transport

From year to year, over the past decades there has been a steady decline in the level of knowledge in physical, mathematical and natural disciplines among graduates of secondary schools entering technical universities.

To a greater extent, this applies to applicants who have completed a full secondary education in rural schools. The consequence of this is: a significant decrease in interest among rural youth in obtaining higher technical education; giving priority to higher education institutions of the humanitarian direction; problems and difficulties faced by graduates of rural schools in the study of mathematics, physics at the first courses of technical universities.

The main reasons for this are: firstly, the considerable difficulties in staffing remote rural schools with highly professional teachers due to difficult living conditions and low wages, and secondly, the lack of modern educational laboratories, computer classes, the possibility of using the Internet in an extremely limited financing by local authorities.

The article gives in-depth analysis of these reasons, statistical data on the progress of students in the lower courses of physical and mathematical disciplines - graduates of rural and urban schools, the experience of the Ukrainian gymnasium at the beginning of the 20th century is considered. The proposals for solving these problems based on the restructuring of small schools are substantiated.

Key words: school, university entrants, physics, mathematics, training organization, technical universities.

Постановка проблеми. Багаторічний досвід науково-педагогічної роботи в Українському державному університеті залізничного транспорту (УкрДУЗТ) дозволяє авторам стверджувати про стійку тенденцію зниження рівня знань в області комплексу дисциплін природознавчого характеру у випускників середніх шкіл, що вступають до технічних закладів вищої освіти.

З року в рік зменшується кількість абітурієнтів, які бажають отримати фізико-математичні та технічні спеціальності (окрім спеціальностей з інформаційних технологій),

проте, значно популярнішими серед них залишаються спеціальності гуманітарного напрямку.

Аналіз останніх публікацій Проблеми забезпечення якісної середньої освіти мали пріоритетне значення в педагогічному та науковому середовищах протягом століть. Аналіз публікацій з цих проблем показує, що основні дослідження проводились в двох взаємопов'язаних напрямках, а саме, перший з них охоплював комплекс питань методики викладання шкільних дисциплін, а другий – питання удосконалення навчального процесу в школі.

Розвитку методичних підходів викладання окремих предметів присвячено роботи К. Чайковського [1, с. 13–26], Ф. Кляйна [2, с. 39–57], Д. Лукіяновича [3, с.139–146], П. Франка [4, с. 176–181]. В останні десятиріччя ХХ ст. и до теперішнього часу значна увага приділялося питанням організації та методики викладання в малокомплектних сільських школах. Цім питанням присвячено дослідження Г. Аквилевої, О. Постникової, Г. Суворової [5], Н. Присяжнюка [6],

В. Шпиця [7], О. Савченко [8], В. Стрезикозин [9], Г. Юстус [10]. Проте, питання реструктуризації малокомплектних шкіл потребує більш глибокого дослідження.

Мета роботи. Окреслити проблеми освітнього процесу в середніх школах сільської місцевості та обґрунтувати концептуальні підходи організаційного характеру для їх вирішення на основі реструктуризації, що забезпечить більш високий рівень підготовки абітурієнтів до вступу в технічні виші і подальшого навчання в них.

Виклад основного матеріалу. Аналіз настроїв і прагнень абітурієнтів відносно отримання вищої освіти дозволяє зробити узагальнюючі висновки, що основними причинами, які стримують бажання випускників шкіл до вступу до технічних вишів, є:

– по-перше, стрімке скорочення обсягів промислового виробництва, насамперед в машинобудівній галузі, що обумовлює зменшення попиту на інженерно-технічних фахівців в секторі реальної економіки, та, як наслідок, проблеми з працевлаштуванням молодих інженерів, невисокі заробітні плати. Крім того, в разі потреби в технічних фахівцях роботодавці віддають перевагу претендентам, які мають досвід практичної роботи;

– по-друге, вкрай низький рівень базової підготовки абітурієнтів з природознавчих дисциплін, перш за все з математики, фізики, хімії, тобто з таких дисциплін, успішне освоєння яких вимагає системності, наполегливості, значних витрат часу, деяких навичок аналітичного та логічного мислення.

Тому, при проходженні зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), переважна більшість випускників шкіл обирає дисципліни гуманітарного характеру (автори ні в якому

разі не прагнуть зменшити їх суспільне значення, проте успішне засвоєння гуманітарних дисциплін більшості учнів дається легше).

Якщо перша причина носить суто об'єктивний характер по відношенню до випускників середніх шкіл і її вирішення цілком залежить від стратегії економічного розвитку України, що визначається керівними органами держави, то друга причина обумовлена як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами, які взаємопов'язані між собою. Слід зазначити, що в 2017 році умови прийому до багатьох технічних вишів не потребували зовнішнього незалежного оцінювання з фізики або з математики, але з 2018 року для вступу до всіх технічних вишів на бюджетну форму навчання запроваджується обов'язкове оцінювання знань з цих дисциплін.

За останні три роки, з 2014 по 2017, при відвідуванні професорсько-викладатським складом УкрДУЗТ шкіл, що розташовані в селах, селищах та невеликих містах Слобожанщини, з метою виявлення профорієнтаційних поглядів майбутніх випускників, відмічаються такі узагальнені тенденції:

– збільшення кількості учнів в середніх і 9-х класах та їх зменшення в випускних 11-х класах. Це говорить про те, що багато школярів після закінчення 9-го класу не продовжують навчання в середніх школах, а починають освоювати робочі спеціальності, працевлаштовуються на некваліфіковані робочі місця переважно в районних центрах, оскільки облаштування і проживання в обласних центрах коштує занадто дорого;

– випускники 11-х класів шкіл сільської місцевості більш орієнтовані на отримання гуманітарної освіти в зв'язку з недостатньою підготовкою з таких предметів як алгебра та геометрія, фізика, хімія, обчислювальна техніка, креслення та астрономія.

В даному випадку практично у переважній більшості шкіл сільської місцевості відсутні сучасні спеціальні технічні засоби, лабораторне обладнання для якісного викладання цих предметів.

Надто повільне зростання рівня комп'ютеризації таких шкіл не відповідає вимогам часу (так, в однієї з шкіл був тільки один комп'ютер у робочому стані, який використовувався переважно для друкарських робіт). Проте, треба зазначити, що керівництво шкіл і місцеві органи влади значну увагу приділяють покращенню стану шкільних приміщень і пришкільних територій.

У більшості шкіл, що відвідувались, проведено якісні ремонтні роботи як зовнішні, так і внутрішні приміщень. Школи, як зовні так і всередині, не виглядають знедоленими або кинутими напризволяще.

Привертає увагу, що практично кожна школа, навіть в дуже віддаленій від районного центру місцевості, має хороші спортивні майданчики та футбольні поля. Але ще раз хочеться відзначити, що в школах вкрай недостатньо спеціалізованих класів та лабораторій з природознавчих і фізико-математичних предметів, які, безумовно, могли б стати суттєвим мотивуючим фактором щодо орієнтації випускників шкіл на отримання вищої освіти з технічних спеціальностей, оскільки такі фахівці будуть неодмінно затребувані у недалекому майбутньому в постіндустріальній Україні. Так само бажано звернути увагу на негативні випадки щодо організації занять в окремих сільських школах з вкрай невеликою кількістю учнів різних вікових груп.

При відвідуванні деяких навчальних закладів доводилось спостерігати як в одному аудиторному приміщенні знаходились учні декількох класів, які одночасно вивчали різні предмети під керівництвом одного вчителя. Так, наприклад, в одній аудиторії окремих ряд парт займали учні 9-го класу, які вивчали геометрію, на другому ряду розміщувались учні 7-го класу, які вивчали фізику, і на третьому ряду знаходились учні 4-го класу, які вивчали українську літературу. Зрозуміло, що дане явище має вимушений характер і зумовлене об'єктивними соціально-економічними, демографічними та фінансовими обставинами і ще не набуло тенденції стійкого розвитку.

Проте, навіть такі поодинокі випадки свідчать про необхідність невідкладних докорінних змін в організації шкільної освіти дітей, які мешкають в сільській місцевості, започаткованих прийнятим Законом України «Про освіту» [11], який (перефразовуючи класика [12, с. 488–491] у відповідності до теми статті) слід сприймати не як догму, а в якості провідника щодо подальших дій з удосконалення організації і підвищення рівня середньої освіти.

Однак, незважаючи на нелегкі побутові умови життєдіяльності на селі та обмежені фінансові можливості більшості сільських родин, батьки учнів прагнуть максимально забезпечити всі необхідні матеріальні потреби дітей в комп'ютерній техніці та інформаційних засобах, можливості користування Internet-ресурсами, в сучасному одязі тощо.

Більшість дітей – суспільно адаптовані та виховані в патріархальному дусі, працьовиті, мають навички подолання побутових труднощів, наполегливі в досягненні поставленої мети. Це говорить про те, що ментально в них закладено соціально - інтеграційні і адаптивні якості для саморозвитку та самореалізації в житті, але в силу об'єктивних причин їх можливості щодо розкриття та реалізації притаманних ним природних і напрацьованих властивостей суттєво обмежені порівняно з однолітками – мешканцями великих міст.

Але, потрапляючи в сприятливе середовище, ці якості проявляються та реалізуються. Багаторічний досвід викладання авторами статті різних дисциплін на різних курсах і факультетах УкрДУЗТ, керівництво науковими роботами студентів і аспірантів, а також спостереження за кар'єрним зростанням колишніх випускників вишу переконливо свідчить, що на першому та другому курсах студенти-випускники міських шкіл показують більш високий рівень базових знань в межах програми середньої освіти.

Проте, на третьому і старших курсах ситуація докорінно змінюється на протилежну, а саме, кістяк студентів, які виявляють підвищений інтерес до навчання та наукових розробок, складають випускники обласних шкіл (в середньому – 54 % загальної кількості студентів), в той час, як випускники міських шкіл займають більш скромне місце, поступаючись їм на 8 % в цьому процесі.

Нижче наведено дані, що характеризують динаміку успішності студентів всіх курсів з базових і спеціальних дисциплін одного з провідних факультетів УкрДУЗТ.

**Середній рівень успішності студентів 1-5 курсів одного з факультетів УкрДУЗТ
(вимірюється за 100 бальною шкалою)**

Курс	Випускники міських шкіл						Випускники сільських шкіл					
	ВМ	ВТ	Ф	СП1	СП 2	СП3	ВМ	ВТ	Ф	СП1	СП2	СП3
1 курс	74	80	72				60	64	61			
2 курс	78	82					65	61	62			
3 курс				69	71	65				82	80	79
4 курс				71	69	73				85	87	82
5 курс				75	77	73				81	86	80

Примітка: ВМ - вища математика, ВТ - обчислювальна техніка, Ф - фізика, СП1, СП2, СП3 – відповідно, спеціальні предмети .

Вищенаведені дані переконливо свідчать про необхідність підвищення рівня знань випускників сільських шкіл в області фізико - математичних дисциплін та сучасних інформаційних технологій. На наш погляд, причинами недостатньої підготовки школярів з природознавчих наук є як недосконалі методи викладання, що традиційно застосовуються з покоління в покоління, труднощі в укомплектуванні сільських шкіл високопрофесійними вчителями з цих дисциплін, так і діюча організація навчального процесу, яка не відповідає

сучасним тенденціям розвитку сільської місцевості. Питання удосконалення методичних підходів щодо викладання математичних дисциплін в середніх школах, пропозиції, що дозволять їх випускникам краще адаптуватися до вимог технічних вишів розглянуто в [13, с. 97–107].

Відомо, що недостатній фаховий рівень окремих педагогів зумовлено насамперед низькою заробітною платою викладацького складу шкіл, що робить цю професію малопривабливою для талановитої і освіченої молоді. Крім того, штучно створюються полегшені умови вступу до педагогічних вишів для абітурієнтів з невисоким рівнем знань і, відповідно, низьким прохідним балом із ЗНО. Таким чином, слабкі студенти становляться слабкими педагогами, а слабкі педагоги не в змозі дати ґрунтовні знання учням. Круг замикається.

Іншим важливим чинником, що негативно впливає на фахову підготовку майбутніх вчителів, є діючі нормативні положення щодо відповідності штату викладачів вишів кількості студентів. У таких умовах виші зацікавлені в максимальному прийомі абітурієнтів (згідно з ліцензією), незважаючи на якісні показники їх рівня знань.

Крім того слід зазначити, що за роки незалежності Україні збільшилась кількість педагогічних вишів. Частина з них було створено переважно на базі педагогічних училищ, які існували за радянських часів навіть в невеликих містах. Тобто, в ці роки населення України зменшувалось, а кількість педагогічних вишів збільшувалось. Викликає сумнів, що деякі з них мають можливість залучати до роботи досвідчені професорсько-викладацькі кадри, створювати власну науково-педагогічну школу.

Якщо у великих містах у керівників середніх шкіл існують деякі можливості вибору вчителів за критеріями їх професійності і педагогічного досвіду, то в сільській місцевості має місце суттєвий дефіцит педагогічних кадрів. Тому рівень знань у вчителів міських шкіл в цілому вищий порівняно з їх колегами в сільських школах. Держава всіляко намагається урівняти можливості вступу до вишів абітурієнтів з сільської місцевості і мешканців великих міст, вводячи в законодавчому порядку коефіцієнт підвищення рівня ЗНО для випускників сільських шкіл. Безумовно, такий підхід дещо полегшує умови вступу до вишів сільської молоді, але зовсім не сприяє підвищенню якості їх середньої освіти і, відповідно, суттєво ускладнює освоєння ними навчальної програми вишів.

Таким чином, прагнення державних органів управління освітою створити умови соціальної справедливості по відношенню до абітурієнтів – випускників сільських шкіл не вирішує головного питання щодо якості отриманих ними знань. Виходячи з цього,

пріоритетним завданням в галузі освіти є забезпечення якісної підготовки сільської молоді до подальшого навчання у вишах, особливо технічного напрямку.

Для обґрунтування нижченаведених пропозицій щодо підвищення рівня якості знань випускників середніх шкіл, що мешкають в сільській місцевості, доцільно розглянути досвід роботи українських гімназій, що діяли в Західній Україні на початку ХХ століття [14].

Система шкільної освіти мала дворівневу структуру, де до першого рівня входили народні школи, в яких діти навчалися протягом чотирьох років (4 класи). Після їх закінчення діти мали можливість вступити до першого класу гімназії з терміном навчання вісім років (8 класів) у віці від 13 до 22 років. Таким чином, загальний термін навчання складав 12 років. Н. Даниш в статті «Житє молодіжи укр. Гімназії в Коломій» [14, с. 27–38] всебічно і ґрунтовно розглянув організацію навчального процесу в українських гімназіях на прикладі однієї з гімназій в місті Коломия, яку вважає типовою для Галичини початку ХХ століття.

Для вступу до першого класу гімназії випускники народних шкіл повинні були складати іспити. За даними, наведеними в [14, с. 30], до гімназії щорічно вступало 40-50 % випускників народних шкіл, а решта – переважно до «промислової, гончарної або шевської школи». Учні гімназії кожного року складали перехідні іспити. Якість знань учнів коломийської гімназії характеризується такими даними; «добрий поступ показали» 56.1 % учнів, «незадовільно» з одного предмету – 18.8 %, з двох предметів – 10.9 %, з трьох – 4.6 %, з чотирьох і більше – 9.6 %.

За соціальним походженням 62.1 % учнів-вихідці з сільських родин, 8.8 % – з родин священників, 6.5% – з родин міщан і «ремісників», решта – з родин урядників, вчителів, купців тощо [14, с. 31].

За умовами проживання учні української гімназії в м. Коломия поділялися на три групи: а саме, мешкало у родичів 26.8 %, орендувало житло 47.9 %, мешкало в бурсах гімназії 25.8 % учнів. Слід зауважити, що найгірші умови проживання були в учнів, які орендували житло [14, с. 31]. Саме на умови проживання в бурсах необхідно звернути увагу.

До складу коломийської гімназії входило чотири бурси, що мали назви: «Інститут Товариства «Шкільна Поміч», бурса «Філії Руського Педагогічного Товариства», бурса проф. Л. Гнатишака, Свято-Михайлівський Інститут.

У роботі [14] докладно описано організацію побуту школярів в бурсі «Інститут Товариства «Шкільна Поміч», яку було створено в складі гімназії коломийською українською громадою в 1892 р. з метою «давати матеріальну поміч, а зглядно ціле удержане українській молодіжи будьто в окремім інституті, будьто поза інститутом» [14, с. 34]. Вже з першого року Товариство виділяло гроші на підмогу ученикам гімназії

(«одіж, шкільні книжки, харч, шкільна оплата»). У 1899 р. Товариство переносить «бурсу – Інститут» в спеціально придбані і відповідно оздоблені два будинки з прибудинковою територією, «де учні мають всяку вигоду, поміч в науці та педагогічний нагляд» [14, с. 35]. У 1905–1906 навчальному році Інститут зайняв перше місце серед аналогічних навчальних закладів Коломиї за осначеністю та кількістю учнів, а в 1910 р. Товариство придбало третій будинок для поліпшення побутових умов вихованців.

Умови проживання учнів в «бурсі–Інституті» характеризуються такими показниками [14, с. 37]:

- кількість будинків – 3;
- середня площа кімнати на одного учня – 5,07 м²;
- середній об'єм кімнати на одного учня – 15,22 м³;
- середня висота кімнати – 3,02 м;
- площа їдальні на одного учня – 0,31 м².

Викликає цікавість раціон школярів [14, с. 37]. На сніданок кожен учень отримував 0,25 л. молока, булку та шматок хліба. У неділю і у святкові дні учні отримували другий сніданок і шматок хліба з бринзою або маслом, повидлом або медом. Обід і вечеря складались з таких різноманітних блюд:

- неділя: «росіл з макараном, мясо з картоплею й огірками, риж з яблуками; на вечеру ковбаса з картоплею або з капустою» ;
- понеділок: « борщ із сметаною або з костий і шницлі, на вечеру солодке (у літї квасне) молоко з кулешою або кулеша зі сиром і солониною»;
- вівторок: «росіл з рижом, мясо з картоплею і сосом, каша з краківських круп з розинками або гречана каша зі солониною; на вечеру ковбаски з картоплею»;
- середа: «фасоляна зупа або капуста, пироги зі сиром і бриндзеою; на вечеру затирка на молоці (у літї квасне молоко з картоплями)»;
- четвер: «росил з ірисиком, мясо з хріном або цвіклою і картоплею, бухти або голубці з мясом; на вечеру шницлі або гуляш»;
- п'ятниця: «картофляна зупа, клюски зі сиром або випіканий макаран; на вечеру кулеша з молоком»;
- субота : «горохова зупа та волова печеня; на вечеру кишки або хліб з бриндзеою і гербата».

Середньодобовий раціон учнів складав: мука-200 г.; хліб – 420 г.;булка – 1 шт.; м'ясо – 250 г.; сир – 17 г.; бринза, мед, повидло – 25 г.; смалець, масло – 36 г.; картопля – 450 г.;

квасоля, горох – 27 г.; рис – 30 г.; крупи – 23 г.; яблука – 25 г.; яйця – 0,7 шт.; цукор –10 г., а також капуста, цибуля, буряки, огірки.

У штаті «бурси – Інституту» працював лікар, який проводив огляд учнів і надавав їм медичну допомогу. Для уникнення хвороб серед учнів керівництво Інституту приділяло пильну увагу дотриманню порядку в кімнатах, провітрюванню приміщень, якості харчування. У холодну пору року учні систематично відвідували парну, влітку закалялися купанням в Пруті. Кожного дня організовувались походи за місце в супроводі наставників. У бурсі існувала велика бібліотека шкільних книжок, якою користувались не тільки учні Інституту, а більша частина учнів української гімназії [14, с. 38].

На наш погляд, підвищити рівень підготовки школярів – мешканців сільської місцевості можливо шляхом удосконалення організації освітянського процесу на умовах реструктуризації малокомплектних шкіл. У теперішній час держава значно активізувала практичну роботу в цьому напрямку, а саме, замість шкіл в малонаселених селах з невеликою кількістю учнів різних вікових груп створюються опорні школи, куди учнів доставляють шкільними автобусами, а після закінчення занять розвозять по домівках. При цьому приміщення сільських шкіл закриваються, а вчителі ризикують втратити роботу.

Авторами пропонуються різні організаційні підходи щодо навчання учнів сільської місцевості молодших, середніх і старших класів, сутність яких спирається на принцип роз'єднання місця їх навчання і створення найбільш сприятливих умов для отримання якісних знань.

Доцільно для дітлахів молодших класів проводити навчання безпосередньо в селах, де вони мешкають. Такий підхід на концептуальному рівні можна аргументувати наступними чинниками:

– по-перше, проведення занять в молодших класах не потребує великих приміщень і обладнаних лабораторій, а в селах переважно збереглися приміщення закритих шкіл;

– по-друге, навчальний процес в молодших класах не потребує великого штату вчителів-предметників, бо в кожному класі він забезпечується одним вчителем, а весь педагогічний колектив може складатися з кількох педагогів;

– по-третє, малечі не доведеться в ранній час від'їжджати автобусом до опорної школи та повертатися додому тільки після закінчення занять у старшокласників. З'являється можливість при невеликій кількості учнів молодших класів створювати зручний для них розклад занять в залежності від пори року;

– по-четверте, молодші школярі більше часу зможуть знаходитися у родинному колі, мати своєчасне якісне домашнє харчування, тобто створюються психологічно кращі умови для їх адаптації до шкільного життя.

Для учнів середніх класів доцільно зберегти діючу форму організації навчального процесу, доставляючи їх з села до опорної школи і додому шкільним автобусом.

Навчальний процес учнів старших класів, що мешкають в сільській місцевості, на нашу думку, слід організувати відповідно до умов навчання в сучасних військових ліцєях (кадетських корпусах) або в ліцєях дореволюційного періоду, що діяли в Україні до 1917 року, досвід роботи яких докладно розглянуто в статті Н. Даниша [14, с. 27-38]. Тобто, старшокласники мусять проживати за місцям навчання при опорній школі і мати можливість приїхати додому у вихідні і святкові дні, а також в період шкільних канікул. Звісно, що при такій формі навчання штат школи слід доповнити педагогами-вихователями. Це дозволить учням старших класів більше часу приділяти якісному виконанню домашніх завдань, самопідготовці, користуватися мережею Internet, оперативно отримувати консультації вчителів в разі необхідності, користуватися шкільними бібліотеками, займатися спортом, краще організувати культурне дозвілля.

Ми вважаємо, що найбільший ефект від таких організаційних змін буде досягнуто в умовах створення окремих опорних шкіл для дітей середнього і старшого шкільного віку. Побоювання, що старшокласники у віці 15-17 років психологічно не готові до проживання поза родину не мають підстав, оскільки багато студентів технікумів тієї ж вікової групи проживають в гуртожитках і вимушені самостійно вирішувати більшість питань побутового характеру, також це підтверджується досвідом навчання в діючих військових ліцєях.

Не викликає сумніву, що сумісними зусиллями обласних держадміністрацій, центральних органів державної влади, Міністерства науки і освіти України можливо і доцільно організувати навчальний процес старшокласників – мешканців сільської місцевості шляхом втілення означених концептуальних підходів. За нашою оцінкою це не потребує значних капітальних вкладень і відчутного навантаження на державний та місцеві бюджети у вигляді поточного фінансування цих заходів. В сучасних умовах можна розглядати різні форми отримання освіти і, відповідно, джерела її фінансування, а саме, бюджетне, за контрактом, змішане, залучення позабюджетних фондів. Якщо такі організаційні заходи втілювались в Україні більш ніж сто років тому за кошти місцевих громадських об'єднань, то економічні можливості сучасної України XXI ст. тим більш дозволяють це зробити. Основним мотиваційним фактором повинно стати бажання органів влади всіх рівнів інвестувати в інтелектуальне майбутнє нашої держави.

Висновки. Вищенаведене дає підставу констатувати, що в Україні понад сто років тому накопичено значний досвід організації різних форм отримання шкільної освіти. Насамперед привертає увагу умови шкільного навчання дітей найбідніших (соціально незахищених) родин з сільської місцевості, які мали можливість здобути якісну освіту, проживаючи в навчальних закладах на повному забезпеченні за рахунок місцевих громад.

На наш погляд, в теперішніх умовах неминучого зменшення сільського населення, і, відповідно, скорочення сільських шкіл, доцільно розвивати і удосконалювати минулий досвід. Передусім слід сконцентрувати увагу на можливості організації навчання дітей молодших класів безпосередньо в сільській місцевості за місцем проживання родини, а старшокласників – на умовах проживання та харчування в опорних школах. Спроможності нашої держави не викликають сумнівів, оскільки запропоновані заходи не потребують відчутних капітальних вкладень. Уявляється, що наведені вище пропозиції з організації навчального процесу дозволять створити умови для досягнення головної мети – поступового подолання різниці в рівні знань між випускниками сільських та міських шкіл.

Статистика свідчить, що біля 50-60% першокурсників технічних вишів складають випускники сільських шкіл. Втілення вищезначених концептуальних підходів до організації шкільної освіти дітей з сільської місцевості на прикладі «бурси – Інститута» дозволять випускникам шкіл краще підготуватися до ЗНО, а українським технічним вишам - отримати першокурсників, підготовлених для подальшої освіти.

Перспективи подальших досліджень. Для визначення можливих результатів від впровадження вищенаведених пропозицій корисно організувати пілотний проект хоча б в окремій сільській місцевості. Для цього передусім доцільно здійснити що найменше такі основні заходи: визначити кількість старшокласників, бажаючих отримувати освіту на зазначених умовах за різними формами фінансування; оцінити потребу в матеріально – технічних і фінансових ресурсах; визначити джерела фінансування опорної школи.

Список використаних джерел:

1. Чайковський К. Наука моралі в школах. *Наша школа*. Науково-педагогічний журнал. Кн. 2. Орган Товариство українських вчителів середніх і вищих шкіл. Учительська громада у Львові. Львів, 1910. 90 с.

2. Кляйн Ф. Наука геометрії. *Наша школа*. Науково-педагогічний журнал. Кн.2. Орган Товариство українських вчителів середніх і вищих шкіл. Учительська громада у Львові. Львів, 1910. 90 с.

3. Лукіянович Д. Ділова мова в гімназії. *Наша школа*. Науково-педагогічна часопись. Р.V. – Зш. 3. Орган Товариство українських вчителів середніх і вищих шкіл. «Учительська громада» у Львові і «Тов. ім. Сковороди» у Чернівцях. Львів – Чернівці, 1913. 192 с.

4. Франко П. Фізичне вихованє в укр. серед. школах у 1911/12 р. *Наша школа*. Науково-педагогічна часопись. Р. V. – Зш. 3. Орган Товариство українських вчителів середніх і вищих шкіл. «Учительська громада» у Львові і «Тов. ім. Сковороди» у Чернівцях. Львів – Чернівці, 1913. 192 с.
5. Аквилева Г.Н. Преподавание природоведения в малокомплектной школе : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 96 с.
6. Присяжнюк Н. Особенности работы в классе-комплекте. *Начальная школа*. 1999. № 2. С. 3–36.
7. Шпица В. Учю в малокомплектной. *Начальная школа*. 2000. № 10. С. 22–24.
8. Савченко О.Я., Суворова Г.Ф. Учебно-воспитательный процесс в малокомплектной школе : пособие для учителя. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1988. 232 с.
9. Стрезикозин В. П. Урок в сельской малокомплектной школе. Москва : Просвещение, 1972. 80 с.
10. Юстус Г. В. Организация учебной деятельности учащихся 10-11 классов сельских школ в современных условиях. URL : <http://www.dissercat.com/content> (дата звернення 11.11.2017)
11. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017р. URL : zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення 07.10.2017).
12. Маркс К. Соч. Т. 36. Москва, 1964. 884 с.
13. Альошинський Є.А. Підході до проблеми адаптації шкільного курсу математики до вимог вищої школи. Збірник наукових праць за ред. О.Г. Романовського. Вип 45 (40): в 2-х ч. 4.9. Харків : НТУ ХТТУ, 2016. 206 с.
14. Дониш Н. «Жіте молодіжі української гімназії в Коломиї». *Наша школа*. Науково-педагогічний журнал. Кн. 2. Орган Товариство українських вчителів середніх і висших шкіл. Учительська громада у Львові. Львів, 1910. 90 с.

УДК 178.73

**ВИКЛАДАЦЬКЕ ПОРТФОЛІО ЯК ОДИН З ПРОВІДНИХ МЕТОДІВ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ США**

Бельмаз Я. М.

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

Статтю присвячено аналізу поняття «викладацьке портфоліо». Автор зазначає, що портфоліо викладача – це певний етап його професійного розвитку. Створення та використання портфоліо у ЗВО України є об'єктивною необхідністю сьогодення. У роботі представлено розуміння поняття «викладацьке портфоліо» американськими науковцями (Дж. Мюррей, Ф. Урбах, К. О'Нейл, А. Райт). У процесі аналізу низки праць автор доходить висновку, що викладацьке портфоліо – це комплексний феномен, який охоплює різні аспекти; це засіб для документування процесу викладання, відбиття взірців викладацької практики, визначення головної місії ЗВО, а головне – для мотивації індивідуального професійного розвитку кожного члена професорсько-викладацького складу.

Ключові слова: викладач, вища школа, портфоліо, професійний розвиток, рефлексія, професійна діяльність.

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЕ ПОРТФОЛИО КАК ОДИН ИЗ ВЕДУЩИХ
МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ США**

Бельмаз Я. Н.

***Коммунальное заведение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета***

Статья посвящена анализу понятия «преподавательское портфолио». Автор отмечает, что портфолио преподавателя – это определенный этап его профессионального развития. Создание и использование портфолио в вузах Украины является объективной необходимостью сегодняшнего дня. В работе рассматривается понимание понятия «преподавательское портфолио» американскими учеными (Дж. Мюррей, Ф. Урбах, К. О'Нейл, А. Райт). В процессе анализа ряда работ, автор приходит к выводу, что преподавательское портфолио является комплексным феноменом, который охватывает различные аспекты – это средство для документирования процесса преподавания, отражение образцов преподавательской деятельности, определение главной миссии ВУЗов, а главное – для мотивации индивидуального профессионального развития каждого члена профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: преподаватель, высшая школа, портфолио, профессиональное развитие, рефлексия, профессиональная деятельность.

**TEACHING PORTFOLIO AS ONE OF THE LEADING WAYS OF HIGHER
EDUCATION TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT
IN THE USA**

Belmaz Y.

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

The article deals with the issue of teaching portfolio. The author examines American educators' understanding of essence «teaching portfolio». It is mentioned that teaching portfolio is a certain stage of professional development of higher education teachers. In Ukraine, this method is in the testing stage, however, in the United States, the portfolio of teachers is actively used in a large number of higher education institutions. Working with this method is an objective necessity of the present.

It is pointed that there are many definitions of the portfolio, but the main positions from which this phenomenon is considered are portfolio-technology and portfolio-product. The author suggests John Murrey's definition of teaching portfolios who defines teaching portfolio in four perspectives, taking into account the main purposes. Therefore, a portfolio can be defined as a tool for documenting teaching with an emphasis on achievements; empowering professors and teachers to gain dominion over their professional activities; providing higher educational institutions with the means of demonstration that teaching is an institutional priority; and individualizing faculty professional development.

The author highlights that most scholars who are addressing the problem of portfolio in higher education agree that the potential of the teaching portfolio lies in the ability of teachers to control their professional development. The main perspectives of higher education lecturers' portfolios are distinguished such as: receiving credits for effective teaching, improving teaching performance, receiving awards or merit pay for high-level teaching, and obtaining a different position.

Summing up, the author considers the teaching portfolio as a complex phenomenon that covers all of the above-mentioned aspects – a means for documenting the teaching process, reflecting patterns of teaching practice, emphasizing the main mission of the university, and most importantly – as motivation of the individual professional development of each faculty member. However, as noted by academic teachers, it is important to present not only an ideal experience, but also to describe problem situations, reflect on the way of their solution, on the causes of their occurrence, and others like that.

Keywords: teacher, higher education, portfolio, professional development, reflection, professional activity.

Introduction. Teaching portfolio is a certain stage of professional development. In a broad sense, the portfolio method can be used for any practical and productive activity. Portfolio is a systematic and specially organized collection of evidence that serves as a means of systematic

reflection on own activities and presenting its results in one or more spheres for the current assessment of competencies or competitiveness in the labor market.

The need to use the method of portfolio in education, and in particular in higher education, arose due to increased requirements for the quality of education. In Ukraine, this method is in the testing stage, however, in the United States, the portfolio of teachers is actively used in a large number of higher education institutions.

The creation and use of a portfolio in higher education is an objective necessity of the present, which is characterized by the following trends in the development of society and education:

- constant increase of requirements to higher education in general and to the activity of a higher education teacher in particular;
- Ukraine joining the Bologna Process;
- the transition to a post-industrial information society, which requires the development of competences and the ability to learn;
- the use of new forms and methods of learning and teaching, including person-centered learning;
- search for new ways of personal development.

The problem of formation and development of teacher professionalism is a national problem for many countries. In our time, there are many reforms in the field of higher education, and a higher education teacher is one of the main figures in this process. The teacher is in such conditions, when mastering research and reflection skills is a mandatory criterion for the formation of a highly professional teacher.

In American pedagogical science, there are many works devoted to the study of portfolio issues in general and in higher education in particular.

The aim of the article. The purpose of this article is to examine and analyze the understanding of the concept «teaching portfolio» in American pedagogy, its main tasks in higher education.

Basic materials presentation. Portfolio is one of the means for fulfilling the tasks arising from the modern trends in the development of education and society.

There are many definitions of the portfolio, but the main positions from which this phenomenon is considered are:

- 1) portfolio-technology, based on the method of authentic evaluation of the results of educational and professional activities;

2) portfolio-product (translated from the Italian «folder with documents», «specialist folder»), i.e. a working file folder containing various information that documents the experience gained and the achievement of the professional activity subject.

Creating a portfolio may also have a number of specific tasks:

- 1) to trace the evolution of the professional activity of each teacher;
- 2) to systematize teaching materials and work experience for demonstration to the employer;
- 3) to demonstrate own achievements to less experienced colleagues;
- 4) to offer a way of organizing one or another training course;
- 5) to serve as the basis for participation in competitive and grant programs;
- 6) to promote the expansion of the methodological range of the educational institution.

John Murrey suggests defining teaching portfolios in four perspectives, taking into account the main purposes. Therefore, a portfolio can be defined as a tool for:

- documenting teaching with an emphasis on achievements;
- empowering professors and teachers to gain dominion over their professional activities;
- providing higher educational institutions with the means of demonstration that teaching is an institutional priority;
- individualizing faculty professional development [5, p. 9].

Most scholars tend to focus on the first understanding of the teaching portfolio – as a tool for documenting achievements in the professional field.

F. Urbach notes that the purpose of the teacher portfolio is to describe, during a certain period of time, the full range of teacher`s abilities as a college teacher [9, p. 71].

According to K. O'Neil and A. Wright, the teaching portfolio is a comprehensive record of teaching activities and achievements of a professor [7, p. 6].

Waterman defines the teaching portfolio as a document that a faculty member creates to communicate teaching goals, to summarize the achievements, and to convey the quality of teaching [4, p. 217].

Moreover, many scholars emphasize the ability of the teaching portfolio to emphasize the best in the teaching activities of professors:

«The teaching portfolio focuses on the characteristics of exemplary teaching and the best way to document and display them» [4, p. 217].

«The teaching portfolio is a factual description of the main strengths of the professor and teaching achievements. It provides documents and materials that represent the work of the teaching staff in the best possible way ...» [8, p. 3].

Some scholars argue that the portfolio should extend to all traditional aspects of the activity of a higher school teacher. According to D. De Fillips, the higher education teaching portfolio is a comprehensive presentation of the work, activities and achievements of the teacher in all major areas of activity of a higher education teacher activity: teaching, research, and services. This is an integral portrait of a professional [2, p. 11].

However, some scholars (for example, J. Meacham) fear that under such a comprehensive approach teaching will again be eliminated on the background of research [3, p. 45].

As for the second aspect of the portfolio, it provides an opportunity for each faculty member to determine for himself the path of development, i.e. in which direction to develop, what knowledge, skills and abilities to master, etc.

The teacher himself decides what should be included in his / her personal portfolios. He / she reveals his / her philosophy of teaching, the ways of putting it into practice, the criteria for assessing students, the standards on which his / her own success is determined. The teacher becomes a professional teacher who understands that the standardized way of professional development often impedes the development of creativity [6, p. 36].

Teaching portfolio can encourage faculty members to improve their teaching by identifying strengths and weaknesses. Portfolio is a tool for examining each particular moment of teaching, as well as reflections on their own activities and student learning activities. The process of introspection used in portfolio development enables teachers to think and evaluate their teaching activities in accordance with professional values and beliefs [5, p. 11].

Consequently, the teaching portfolio provides a special strength to higher education teachers to reflect on their own teaching activities.

The third definition of the teaching portfolio proposed by J. Murray focuses on the ability of this method to highlight teaching as a priority in higher education. When the administration of the institution encourages the teaching staff to create the teaching portfolio itself, a dialogue is held at the university on the quality of teaching [2, p. 11].

If at first many higher educational establishments used a portfolio to enhance the status of teaching activities in higher education, then later the greater potential of the portfolio was to be the professional development of the teaching staff [1, p. 231].

Therefore, if universities and colleges try to use a portfolio to emphasize the importance of teaching and learning, then the entire faculty will understand the value of a portfolio for their professional development.

Hence the fourth understanding of the portfolio by American scholars, namely – as a means of individual development of higher education teachers. In this context, the following insights into the essence of the portfolio are offered:

«Portfolio is a carefully assembled collection of work samples and reflective comments that has emerged as an effective vehicle to document what they know and do as teachers, while also promoting individual reflection and improvement» [10, p. 4].

«Portfolio is a gathering of documents and other materials highlighting the professor's classroom teaching and suggesting its scope and quality... It is flexible enough to be use ... to provide stimulus and structure for self-reflection about teaching areas in need of improvement» [8, p. XI].

«Portfolio begins the process of improvement ..., and is the starting point for better teaching in higher school» [5, p. 12].

Perry sees the value of portfolio development as a requirement to establish and evaluate the basic assumptions of teaching and learning in higher education [303, p. 12].

Most scholars who are addressing the problem of portfolio in higher education agree that the potential of the teaching portfolio lies in the ability of teachers to control their professional development.

In the opinion of J. Zubizarreta, the portfolio can assist the professor:

- to identify specific duties of a course and to correlate them with his / her own model of teaching;
- to clearly formulate the philosophy of a particular course;
- to describe, analyze and evaluate educational materials, model, results of the course;
- to consider in detail the objectives of the training course and the competence of students;
- to study the responses of students and colleagues and identify ways to improve their teaching activities;
- to approve for him/herself concrete aims of teaching;
- to submit the necessary documentation with his / her achievements in teaching [5, p. 14-15].

Hence, most US higher education lecturers use portfolios for the following perspectives: 1) receiving credits for effective teaching; 2) improving teaching performance; 3) receiving awards or merit pay for high-level teaching; 4) obtaining a different position [5, p. 15].

In general, the teacher uses a portfolio throughout his / her career, although at different times this process has its own peculiarities.

Conclusions. Thus, the teaching portfolio provides the faculty with the opportunity to demonstrate one's achievements, to reflect on one's teaching, to outline a perspective plan for professional development.

To sum up, the teaching portfolio is a complex phenomenon that covers all of the above-mentioned aspects – a means for documenting the teaching process, reflecting patterns of teaching practice, emphasizing the main mission of the university, and most importantly – as motivation of the individual professional development of each faculty member. However, as noted by academic teachers, it is important to present not only an ideal experience, but also to describe problem situations, reflect on the way of their solution, on the causes of their occurrence, and others like that.

References:

1. Braskamp I. A. Assessing faculty work: enhancing individual and institutional performance. *Higher and adult education series*. San Francisco : Jossey Bass, 1994. 333 p.
2. De Fillips D. C. Professional portfolios: the New York college model for faculty development, evaluation and rewards, achievements and aspirations: a case study. Jamaica, New York : York College, 1999. 199 p.
3. Meacham J. Class dismissed: universities should start caring about how well – how much – teachers teach. *Washington Monthly*. 1993. May. P. 42–46.
4. Millis B. J. Putting the teaching portfolio in context. *To improve the academy*. 1991. № 10. P. 215–229.
5. Murray J. P. Successful faculty development and evaluation: the complete teaching portfolio. Washington : The George Washington University, 1997. 144 p.
6. Murray J. Why teaching portfolios? *Community college review*. 1994. № 22. P. 33–43.
7. O'Neil C. Recording teaching accomplishment: a Dalhousie guide to the teaching dossier. Halifax, Nova Scotia: Dalhousie University, 1992. 87 p.
8. Seldin P. The teaching portfolio. Bolton. Mass : Anker Publishing Co, 1991. 402 p.
9. Urbach F. Developing a teaching portfolio. *College teaching*. 1992. № 40. P. 71–74.
10. Use of faculty portfolios growing. *Academic leader*. 1993. July. P. 4.

УДК 378.018.1(477)

ПРОБЛЕМА ГАРМОНІЗАЦІЇ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Боченко О.В., Гвоздюк Я.В., Котелевець М.А.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Стаття присвячена аналізу поглядів студентів вищого навчального закладу до створення сімейних відносин у сучасному просторі.

Матеріал статті окреслює проблеми сучасної молоді родини та робить спробу здійснити педагогічну допомогу у підготовці студентів до сімейного життя.

Стаття цікава тим, що написана разом зі студентами Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, які вважають необхідним розглядання проблеми формування вищим навчальним закладом не тільки висококваліфікованого фахівця, а формування щасливої та успішної особистості, яка комфортно себе почуває не тільки на роботі, а й у сім'ї.

Ключові слова: егалітарна, традиційна, авторитарна, демократична сім'я.

ПРОБЛЕМА ГАРМОНИЗАЦИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Боченко О.В., Гвоздюк Я.В., Котелевец Н.А.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Статья посвящена анализу взглядов студентов высшего учебного заведения к созданию семейных отношений в современном пространстве.

Материал статьи определяет проблемы современной молодой семьи и пытается осуществить педагогическую помощь в подготовке студентов к семейной жизни.

Статья интересна тем, что написана вместе со студентами Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, которые считают необходимым рассмотрение проблемы формирования высшим учебным заведением не только высококвалифицированного специалиста, а и формирование счастливой и успешной личности, которая комфортно себя чувствует не только на работе, но и в семье.

Ключевые слова: эгалитарная, традиционная, авторитарная, демократическая семья.

THE PROBLEM OF FUTURE PROFESSIONALS' FAMILY RELATIONS

Bochenko O., Hvozdiuk Y., Kotelevets M.

Kharkiv National University named after V. Karazin

The article is devoted to the analysis of institution of higher education students' views on family relations creation in the modern world.

The content of the article covers the problems of a new modern family and makes an attempt to give pedagogical help in preparation of students for family life.

The article is of special interest because it has been written in collaboration with the students of Kharkiv National University named after V. Karazin, who find it necessary to study the issue of formation by an institution of higher education not only a highly qualified specialist but also a happy and successful personality who feels comfortable both at work but and in a family.

One of the tasks of institutions of higher education is preparing of the young people for happy family life as well as for independent active working life.

To prepare the students – future institutions of higher education graduates for family life it is important to examine and realize the understanding of family by young people, their view on how it should be built and what family happiness depends on, what kind of family is of a particular interest for modern young people.

A modern family sets a number of difficult questions before young people. For example, a question about durability of love, marital compatibility, the ratio of material and spiritual values etc. In search of answers to the mentioned questions the everyday consciousness of the young turns to the experience of the older generations although this experience despite all its value doesn't always meet the new demands of the modern life. This is why scientific awareness of the process of family development and its tendencies are so important.

Having examined the questionnaires of the students of Kharkiv National University named after V. Karazin we came to the conclusion that despite the development of the modern society it is considered that the basis of a happy and strong family is love and mutual understanding and that introduction of specialized optional subjects concerning harmonization of family relations, creation of psychological-pedagogical service (a club, an organization etc.) for helping and supporting young students families in higher educational establishments are necessary.

Key words: egalitarian, traditional, authoritarian, democratic family.

Постановка проблеми: перебуваючи у стадії оновлення, сучасна вища освіта все більш орієнтується на педагогічний результат: формування успішної щасливої особистості висококваліфікованого фахівця. Чим щасливіша особистість, тим більше користі вона принесе і майбутнім поколінням і державі в цілому. Однією з ланок життя є створення дружної щасливої родини, в якій кожний почуває себе комфортно, та яка сприяє розвитку та удосконалення його особистості, тому проблема успішності як у професійному, так і у родинному просторі є дуже актуальною.

Мета: вивчити різні форми сімейних відносин; розглянути проблеми з якими стикається молода студентська родина в Україні; дослідити погляди майбутніх фахівців до відношень у сім'ї в сучасному просторі.

Вивченням проблем підготовки молоді до сімейного життя займались у різні часи такі фахівці: Реан А. А., Семенова В. Є., Шахненко В. І., Марущенко О. А., Балцевич В. А., Бурова С. М., Воднева А. К., Токтаров Г. Т., Чередниченко В. І., Навроцька Г. Г., Верещагіна Н. С., Яковлева Г. В., Панкова Л. М., Дейнега Г. Ф., Макаров В. І. та багато інших.

Сучасна історія української сім'ї та інших країн світу, в цілому пов'язана з історією усього суспільства. Вона бере свій початок з далекої давнини та переплітається з однією з найважчих та дискусійних областей науки – історією первісного суспільства. Історія родини пов'язана з становленням людини та виникненням соціуму. Не було ні спільного господарства, ні сімейного житла. Родові групи не пов'язані спільним проживанням, спільною власністю, діяльністю та виховуванням дітей. При народженні діти належали родовій громаді. Вся родова громада займалася вихованням дітей: усі дорослі жінки та чоловіки. Батько як соціальне поняття було відсутнє. Так усе, що тим чи іншим чином мало відношення до сімейного устрою, не мало ніякого відношення до родини, це лише атрибути роду.

Форми сімейного життя в усіх станових групах змінювалися поступово. О. О. Любар, М. Г. Стельмахович та Д. Г. Федоренко вважають, що сім'я є групою людей до складу якої входять: жінка, чоловік, діти та інші близькі родичі, котрі проживають разом на одній території. Сім'я на Україні мала назву рід та нараховувала приблизно, від двадцяти до тридцяти чоловік. Рід займався спільним господарством, було спільне майно, худоба. Велика сім'я придбала широке поширення з часу Київської Русі. Сини не від'єднувалися, вони займалися господарством разом, керував усім процесом хтось з старших. Ця традиція збереглася до XIV–XVI століття. Тільки з XVII сторіччя сім'я стала більш індивідуальною.

Найважливішою цінністю держави, на етапі сучасного розвитку суспільства є сім'я. Сама держава зацікавлена у збереженні свого народонаселення. Саме положення сім'ї, а також тенденції, що характеризують її стан, і є найважливішим показником справ в державі. Зв'язок сучасної сім'ї з суспільством дещо ослаб, що насамперед вплинуло і на сім'ю, і на суспільство, котре вже давно відчуває потребу в відновленні сімейних цінностей і організації практичної діяльності для підготовки, сучасної молоді до щасливого сімейного життя.

Оскільки центральною особистістю вищого навчального закладу є студент, а особливою категорією – сімейний студент, то педагогічний склад навчального закладу являє собою організаторів та керівників усього навчального процесу, виховної та громадської діяльності студентів.

Студентські сім'ї будуються та розвиваються за загальними законами. Тому багато проблем студентської сім'ї розглядаються крізь призму спільних рис сучасної сім'ї.

Головне питання, з котрим стикаються студенти, які одружуються, це матеріально-побутові труднощі. До них відноситься фінансова та житлова проблема.

Фінансова проблема. Основним прибутком студентської сім'ї є зарплата молодого спеціаліста, стипендія чи допомога на дитину; вторинний заробіток є не постійним та мінімальним. Студентська сім'я сьогодні живе в дуже складному матеріальному становищі. Велика кількість молодих людей на початку свого сімейного життя стикається з проблемами, про які вони, раніше можливо і знали, але не вирішували. Маленький бюджет, який має у своєму розпорядку сім'я, потребує значні знання у ретельності ведення домашнього господарства. Адже матеріальні труднощі студентської сім'ї часто погіршуються невмінням молоді родини розподіляти свій сімейний бюджет.

Надання кімнати у гуртожитку молодій сім'ї на пряму залежить від матеріального забезпечення вузу. Лише декілька молодих студентських сімей має змогу жити в окремій квартирі. В деяких випадках найкращим є варіант-проживання зі своєю родиною. Цей варіант не є найгіршим для молоді сім'ї, це дає змогу покращити матеріальне становище у родині, це дуже допомагає у вихованні дітей, також молоді батьки мають змогу і час для вторинного заробітку, навчання, дозвілля.

Тож проблеми які стоять на першому місці на шляху до зміцнення молоді сім'ї, це житлове забезпечення та матеріальне становище у сім'ї.

Труднощі з пошуком робочого місця для молодого спеціаліста, маленька платня, особливо на державних засадах, не задоволеність вторинним заробітком підштовхують молодих спеціалістів до пошуків роботи в іншому місті і навіть їхати за кордон. Але робота, яка пов'язана з тривалою відсутністю вдома, не дуже сприяє зміцненню сімейних відносин, створенню в ній атмосфери кохання, взаєморозуміння, доброзичливості.

Труднощі, що пов'язані з медициною. Неякісне статеве виховання молоді людини проявляється не сформованістю культури інтимних відносин між чоловіком та жінкою, неусвідомленим відношенням молодих людей до репродуктивної поведінки. Складність отримання медичної допомоги полягає в її платності, а студентські сім'ї економічно нестабільні та менш самостійні.

Проблеми психологічного характеру. До них відноситься емоційні відношення між людьми, сумісність двох різних характерів. Молодим людям доводиться звикати до індивідуальних особливостей кожного.

З народженням дитини починається новий етап у розвитку родини. У молодого подружжя змінюється об'єм вільного часу, зростає психологічне навантаження, збільшуються грошові витрати та інше. Погіршується становище тим, що перші справжні труднощі зв'язані з відповідальним періодом у закладі вищої освіти: спеціалізація, курсова та дипломна робота, перший науковий пошук та вибір направлення в роботі.

Труднощі, що пов'язані з народженням дитини, ускладнюються тим, що багато подружніх пар є невідповідними стосовно догляду за дитиною. Невміння та відсутність елементарних навичок призводить до зростання конфліктних ситуацій.

Міжособистісні відношення у родині особливо важливі для розвитку дитини. У процесі спілкування вона отримує навички спілкування, мислення, предметних дій. Розвиток дитини знаходиться в залежності від індивідуальних особливостей членів сім'ї. Діти орієнтуються на батьків, як на образ власних дій. Тому дуже важливою є поведінка, образ та дії дорослих.

Наступною, не менш важливою проблемою, є конфлікти. У період шлюбної адаптації формуються загальне уявлення подружжя про шлюб та родину. Суперечки в молодій сім'ї відбуваються саме через наявність у молодого подружжя уявлення про сімейне життя.

Студентська родина потребує комплексної психолога-педагогічної підтримки, але, на жаль, як правило, така робота в вузах не проводиться.

Основною метою психолога-педагогічної підтримки є створення педагогічних та соціально-психологічних умов, необхідних для комфортного розвитку щасливої студентської сім'ї в стінах вузу, а також надання можливості для здійснення учбової діяльності та її активної участі в культурно-дозвільному житті вузу.

Однією з проблемних задач, що стоять перед вищими навчальними закладами, є підготовка молодих людей не тільки до самостійного, активного та трудового життя, але й щасливого сімейного.

Сучасна педагогічна наука, в цьому плані, не завжди враховує вимоги, що пред'являє суспільство до молоді у сучасному світі. Якщо профорієнтаційна робота ведеться у середній школі, то питання підготовки молоді до сімейного життя у вищій школі змушує бажати кращого.

Для того щоб підготувати студентів, майбутніх випускників вищих навчальних закладів до сімейного життя, потрібно розібратися та усвідомити, що ж означає для сучасної молоді сім'я, як на їх думку вона повинна будуватися, та від чого залежати сімейне щастя. На який вид родини більше зверне увагу сучасна молодь.

Сучасна сім'я ставить перед молодими людьми ряд складних питань, наприклад про довговічність кохання, подружньої сумісності, співвідношення матеріальних

та духовних цінностей та інше. В пошуках відповіді на ці питання буденна свідомість молоді звертається за досвідом старших поколінь, однак, цей досвід при всій своїй цінності, не завжди відповідає новим умовам сучасного життя. Ось чому необхідно наукове усвідомлення процесу розвитку сім'ї та його тенденції.

Сім'я найважливіший феномен, котрий супроводжує людину на протязі життя. Значимість та її вплив на особистість людини, її складність, обумовлює велику кількість різних шляхів до вивчення сім'ї, а також визначень, котрі ми зустрічаємо літературі. Предметом вивчення є сім'я як соціальний інститут, мала група чи система взаємовідносин. А.А. Реан доктор психологічних наук вважає, що у сучасної молоді сім'я займає перше місце. Також було встановлено, що більшість з них вважають, що необхідно спеціально готувати молодь до сімейного життя. При цьому тільки третина з опитаних, вважають що це потрібно робити спеціальним курсом в вузі по питанням сім'ї та сімейного життя.

У дослідженнях В. Семенова встановлено, що для більшості молоді нинішня, родинна сім'я не є орієнтиром та образом для них, що найбільший вплив на молодь в процесі виховання надає мати. Батько, займає друге місце. Родина незмінно входить у трійку найбільш важливих цінностей для сучасної молоді. Виходячи з цього можна сказати, що найголовнішими цінностями сучасної молоді є: сім'я, друзі, здоров'я.

Традиційно родину ми можемо розділити на декілька видів:

– Егалітарна сім'я – це рівноправ'я полів, рівноправ'я чоловіка та жінки, сексуальне рівноправ'я-концепція, що припускає досягнення рівності у правах між чоловіком та жінкою у сімейних та інших відношеннях, комфорт та щасливе життя дітей.

– Традиційна – це сім'я, до складу якої входить двоє людей, чоловік та жінки, які офіційно зареєстрували свої відносини та спільно виховують дітей. Традиційний уклад сім'ї має на увазі повне верховенство чоловіків, розподілення обов'язків на суто чоловічі, та суто жіночі, одноосібне прийняття рішень.

– Демократична сім'я – цей тип родини вважається найприйнятнішим у 21 сторіччі, тому що він враховує потреби та інтереси усіх членів родини.

– Демократична сім'я – це умовний звіт правил, котрі прийнятні як для чоловіка та жінки, так і для їх дітей.

– Авторитарна сім'я – зустрічаються авторитарні сім'ї дуже часто, тут чоловік (патріархат) чи жінка (матріархат) має абсолютну владу над іншими членами родини. У випадку авторитарної сім'ї немає такого поняття як рівність.

Також існують і більш сучасні види сімей:

– Полігамні сім'ї – до складу яких входить наприклад, один чоловік та багато жінок (багатоженство) чи одна жінка та багато чоловіків (поліандрія). З'єднання багато жінок та багато чоловіків має назву багатосторонності.

– Ендогамні – коли подружжя з одного суспільства.

– Екзогамні – подружжя з різних громад. Наприклад, чоловік мусульманин, а жінки християнка.

Для того, щоб дізнатися як студенти вищої школи відносяться до сімейних відносин, нами було проведено письмове анкетоване дослідження студентів з першого по п'ятий курс факультету радіофізики, біомедичної електроніки та комп'ютерних систем Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. У дослідженні прийняли участь 62 студента. Дослідження проводилися анонімно. Були запропоновані анкети з наступними питаннями:

1. Як Ви вважаєте, що таке сім'я ?
2. Ваше відношення до браку ?
3. В якому віці Ви плануєте побратися ?
4. Як Ви вважаєте, чи можливий шлюб в студентські роки ?
5. Як Ви ставитесь до «вільних» (сексуальних) відносин між чоловіком та жінкою?
6. Як Ви вважаєте, з якими труднощами стикається сучасна молода родина?
7. На Вашу думку, на чому засновується міцна родина?
8. Чи вважаєте Ви кохання та демократичні відносини у родині необхідною умовою для створення щасливої сучасної родини?
9. Чи збираєтесь Ви мати дітей у подружньому житті? Якщо так то скільки?
10. Чи ходили б Ви на факультативи з такими назвами як: «Основи сімейних відносин», «Основи догляду та виховання дітей»?

Після обробки отриманих даних маємо такі результати:

1. На питання, що таке сім'я, відповідали наступним чином: 10% – казали що «це соціальний осередок суспільства»; 29% – відповіли, що «родина це коли двоє людей, які кохають один одного, живуть разом»; 61% – відповів що родина це «коли є мати, батько та дитина».

2. Позитивно віднеслися до браку 35% студентів. Негативно – 15%. Також 50% – утрималися від відповіді.

3. 47% – студентів вважали, що найкращій вік для одруження це 25 років. 23% – вважали що спочатку треба «міцно триматися на ногах, заробляти й мати змогу жити окремо

від своїх батьків», десь у віці 40 років. 30% – студентів утрималися від відповіді. Тобто середній вік для вступу у шлюб 25–40 років.

4. Відношення студентів до шлюбу в студентські роки було розділено: 15% - за, проти - 40%, не відповіли на це питання – 45%.

5. За «вільні відносини» були – 23 %, проти – 32% студентів, 45% – не відповіли на це питання.

6. Складності, з якими зустрічається молода родина, були розділені: матеріальні – 32%, житлові – 50%, побутові – 18%.

7. 96% – студентів відповіли, що «міцна родина» ґрунтується, на взаєморозумінні та прийнятті люблячої людини такою якою вона є. 4% – студентів не відповіли на це питання.

8. Кохання як необхідна складова для створення родини, вважають – 70% студентів, 30% – вважають, що кохання не обов'язково.

9. 25% – студентів бажають завести одну дитину, 60% – вважають, що дітей буде стільки, скільки їх буде, і 15% – сказали про те, що вони взагалі не бажають мати дітей.

10. 96% – студентів відповіли, що вони відвідували би факультативи такого плану. Такі факультативи необхідні для вищих навчальних закладів. І лише 4% – утрималися від відповіді.

Проаналізувавши анкети студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, можна зробити висновки, що більшість студентів вважають:

1. Щаслива родина є основою розвитку як особистості так і суспільства .

2. Майбутні фахівці відкидають зовсім авторитаризм та збираються влаштовувати свої сімейні відносини тільки на демократичних засадах.

3. Не дивлячись на сучасний розвиток суспільства, для багатьох молодих людей основа, на якій потрібно будувати щасливу сім'ю, є кохання.

4. Багато студентів вважають, що їм необхідна допомога для розвитку щасливих сімейних відносин.

Список використаних джерел:

1. Бондарчук А. И., Шинкарева Л. В., Иванова Т. И. К вопросу о подготовке студентов вуза к семейной жизни. *Сибирский педагогический журнал*. 2011. №3. С. 138–148.

2. Реан А. А. Отношение молодежи к институту семьи и семейным ценностям. *Национальный психологический журнал*. 2016. № 1(21). С. 3–8.

3. Кравченко А. И. Глава 16: Семья и брак. *Социология*. Москва : Проспект, 2010. С. 272–352, С. 544.

4. Заиграева Н. В. Актуальные проблемы подготовки современной молодежи к семейной жизни. *Современные проблемы высшего образования* : Материалы

VII Международной научно-методической конференции. Юго-Зап. гос. ун-т. Курск, 2015. С. 223–228.

5. Андреева Т. В. Семейная психология : учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 244 с.

6. Коряковцева О. А., Рожков М. И. Комплексная поддержка молодой семьи: учеб.-метод. пособие для студентов вузов. 2008. С. 213.

7. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. Москва, 2007. С. 315.

8. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української педагогіки. Київ, 2006. 447 с.

9. Світленко С. І. Світ модерної України. Днепропетровськ, 2007. 457 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Брик Т.О., Григорова І.Г.

Харківський національний університет Повітряних Сил імені І. Кожедуба

У статті проводиться аналіз особливостей професійно-орієнтованого вивчення іноземної мови курсантами ВЗВО. Автори зазначають необхідність застосування особистісного підходу, який дає можливість сформувати новітню парадигму вищої військової освіти, яка спрямована на реалізацію ідей гуманізації, гуманітаризації та інформатизації, що веде за собою загальну гармонізацію та фундаменталізацію системи навчання у військових навчальних закладах. Зроблено висновок, що предметом вивчення стає мова не лише як лінгвістичне явище, а й як мовленнєва діяльність, в яку входить і соціокультурний аспект, результатом застосування якого є пізнання світової культури в цілому.

Ключові слова: майбутні офіцери, іноземна мова, стандарти НАТО, професійний розвиток.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧЕРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Брик Т. О., Григорова И. Г.

Харковский национальный университет Воздушных Сил имени И. Кожедуба

В статье проводится анализ особенностей профессионально-ориентированного изучения иностранного языка курсантами ВВУЗ. Авторы отмечают необходимость

применения личностного подхода, который дает возможность сформировать новейшую парадигму высшего военного образования, которое направлено на реализацию идей гуманизации, гуманитаризации и информатизации, что ведет за собой общую гармонизацию и фундаментализацию системы обучения в военных учебных заведениях. Сделан вывод, что предметом изучения становится язык не только как лингвистическое явление, но и как речевая деятельность, в которую входит и социокультурный аспект, результатом применения которого есть познание мировой культуры в целом.

Ключевые слова: будущие офицеры, иностранный язык, стандарты НАТО, профессиональное развитие.

PECULARITIES OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR CADETS OF HIGHER MILITARY ESTABLISHMENTS

Brik T.O., Grigorova I.G.

Kharkov National Air Force University named after I. Kozhedub

In the article the authors analyzed features of professionally-oriented learning foreign language by the cadets of higher military institutions. Teaching subject «Foreign Language» in non-linguistic institutions needs to coincide with the directions of development of State educational standard which implies taking into consideration of professional specificity in teaching foreign language for each separate speciality and even specialization. The authors note the necessity to use personal approach which gives opportunity to form a new paradigm of higher military education which is aimed at the realization of humanization and informatization ideas which are followed with general harmonization and fundamentalization of educational system in higher military institutions. The technique «from knowledge – to skills» turns into the technique «from active actions – to knowledge and skills» which is the base humanized model of study in any professional sphere. The conclusion is made that the language not only as a linguistic phenomena is the subject of study but also as speech activity which includes sociocultural aspect. The result of its use is cognition of world culture in general. Professionally oriented knowledge of foreign language becomes a foreground direction also in the update of military education according to NATO standards which are international ones.

There must be the following components of studying foreign language:

- spheres of communicative activity, topics, situations and language material which consider professional direction of cadets' education;
- language material (phonetic, lexical, grammar, orthographic), rules of its use and skills of its use;
- complex of special (speech) skills which show the level of practical knowledge of foreign language as means of communication in particular in intercultural situations;
- system of knowledge of national and cultural peculiarities of the country the language of which the learners study.

Key words: prospective officers, foreign language, NATO standards, professional development.

Постановка проблеми. На сучасному етапі переформування Збройних Сил України перед військовослужбовцями та перед майбутніми офіцерами, які зараз отримують

професійну освіту, постають новітні завдання використання іноземної мови у професійному середовищі. Це стає важливим етапом євро адаптації та можливої інтеграції до стандартів НАТО, де англійська мова стає мовою міжнародного професійного спілкування під час проведення миротворчих операцій контингентом з різних країн. Крім того, англійська мова є мовою міжнародної науки, а випускники військових вузів також можуть долучатися до міжнародного наукового процесу, в якому професійне спілкування стає базою для майбутніх відкриттів та розвитку наукового процесу в цілому. Тому викладання дисципліни «Іноземної мова» у немовних вузах, та у військових вузах відповідно, набуває необхідності співпадати з напрямками розвитку Державного освітнього стандарту, який передбачає врахування професійної специфіки у викладанні іноземної мови для кожної окремої спеціальності, або навіть спеціалізації.

Аналіз проблеми. В процесі аналізу багатьох досліджень проведених у цій галузі стає зрозумілим, що це є соціокультурне замовлення держави і суспільства, яке має реалізовуватися у сфері військової освіти наступним чином:

1) формування елементів адекватної сучасному рівню розвитку суспільства професійної кадрової військової інфраструктури для використання у внутрішній і зовнішній сфері;

2) підвищення якості військово-професійної освіти у відповідності до потреб застосування військового контингенту на міжнародній арені та співучасті у миротворчих операціях НАТО;

3) випереджувальний розвиток системи вищої професійної військової освіти, яка здатна мобільно забезпечити підвищення професійної відповідності та застосовності на рівні держави та міжнародному рівні;

4) підвищення гнучкості структури військово-професійної освіти і можливості її адаптації до актуальних та перспективних потреб ринку праці, що постійно змінюється, коли навички, здобуті у військовій сфері можуть застосовуватися у цивільному житті військовослужбовців після виходу на пенсію;

5) впровадження соціокультурної компоненти у вивчення іноземної мови з урахуванням відкритості суспільства, його швидкої інформатизації, входження у світовий економічний, оборонний та інформаційний простір;

6) забезпечення соціалізації в багатомовному середовищі миротворчого контингенту за допомогою набутих соціальних навичок, практичних цілей навчання у сфері вивчення іноземної мови для подальшого використання у міжнародних відносинах.

Формування мети статті. Беручи до уваги вищезазначені елементи формування основ для вивчення іноземної мови у військово-професійному середовищі, слід зазначити необхідність застосування особистісного підходу, про який говориться у дослідженнях А. М. Алексюка, Г. О. Балла, Г. С. Костюка та інших. Таким чином, ми бачимо, що використання особистісного підходу дає можливість сформуванню новітньої парадигми вищої військової освіти, яка спрямована на реалізацію ідей гуманізації, гуманітаризації та інформатизації, що веде за собою загальну гармонізацію та фундаменталізацію системи навчання у військових вищих навчальних закладах, що забезпечує нову систему соціально-професійної адаптації до новітніх умов професійної застосовності та реалізації. Актуальною проблемою стає гуманізованість професійних умінь і навичок у військовій сфері, яка досягається за рахунок всебічного розвитку особистості в якості майбутнього фахівця, в нашому випадку у військовій сфері. Таким чином, ми бачимо, що методика «від знань – до вмінь» перетворюється на методику «від активних дій – до знань і вмінь», що є основою гуманізованої моделі навчання у будь-якій професійній сфері, включаючи військову. Отже, ми приходимо до визнання того факту, що «мова – невід’ємна частина людського розуму і, отже, тільки взаємодія всіх розумових структур і процесів (сприйняття, розуміння, пам’яті) забезпечує її функціонування» [1, с. 28]. Тому стає зрозумілим, що знання іноземної мови стає невід’ємною компонентою професійного володіння майбутньою професією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність змін у військово-професійній освіті полягає у зміні викладання іноземної мови у неможливому вузі з метою навчання навичкам спілкування і безпосереднього застосування мови у військово-професійному середовищі з урахуванням потреб професійного мислення і подальшого професійного розвитку. Тобто предметом вивчення стає мова не лише як лінгвістичне явище, а й як мовленнєва діяльність, в яку входить і соціокультурний аспект, результатом застосування якого є пізнання світової культури в цілому.

Як бачимо, професійно-орієнтоване знання іноземної мови стає пріоритетним напрямком і у оновленні військової освіти відповідно до стандартів НАТО, які є міжнародними. Іншомовне спілкування для майбутніх військовослужбовців стає безпосередньою компонентою їх професійної застосовності у подальшій службі. Аналіз педагогічних та методичних джерел дає можливість зрозуміти повне різноманіття новітніх методик, методів, підходів та платформ до вивчення іноземної мови у військово-професійному середовищі, коли іноземна мова стає не лише засобом спілкування, але й набуття знань у професійній сфері за фахом. Розглядаючи іноземну мову як засіб формування професійної спрямованості майбутнього фахівця, варто зазначити, що під час

вивчення професійно-орієнтованого мовного матеріалу встановлюється двосторонній зв'язок між намаганням студента (курсанта) отримати спеціальні знання зі своєї майбутньої професії та успішністю оволодіння мовою [6, с. 79].

Викладання дисципліни «Іноземна мова» зумовлене специфікою напрямку, в якому спеціалізується майбутній фахівець, у нашому контексті офіцер. Л. С. Виготський зазначав, що оволодіння іноземною мовою йде шляхом, протилежним тому, яким йде розвиток рідної мови. Дитина засвоює рідну мову, не усвідомлюючи цього, ненавмисно, а іноземну мову – починаючи з усвідомлення та розуміння наміру. Тому можна сказати, що розвиток рідної мови йде знизу вгору, тоді як розвиток навичок іноземного мовлення – зверху вниз [2]. Крім того мова є не лише засобом, а й метою навчання у гуманізованій системі освіти, коли вивчення мови починається з простіших для засвоєння мовленнєвих структур та продовжується засвоєнням більш складних на тому етапі, коли мова стає засобом навчання. Ще важливою особливістю мови є її безпредметність, тобто вона лише засіб висловлення та формування думок, в той же час мова є безмежною, тобто її не можна вивчити повністю, вона завжди вивчається у обсязі, необхідному для застосування її у тій чи іншій сфері, тому навчальний матеріал обмежується програмою [1, с. 28]. В той же час унікальність дисципліни «Іноземна мова» полягає і в тому, що на відміну від інших предметів професійного середовища, які вивчають майбутні військовослужбовці з точки зору теоретичної бази та подальшого практичного використання, у вивченні мови їм потрібні розвинуті навички і вміння володіння мовою. Теоретичні знання взагалі опускаються і залишаються лише фонові знання про структуру рідної мови.

Тому, на даному етапі перезавантаження вищої освіти в цілому та переробці системних підходів до викладання іноземної мови майбутнім офіцерам виникає необхідність більш ретельно підходити до аналізу і подальшого впровадження практичних навичок і вмінь у процес навчання. Не викликає сумнівів важливість глибинного аналізу під час встановлення міжпредметних зв'язків між різними дисциплінами, що допоможуть розважливо і максимально точно підібрати матеріал необхідний для навчання військових необхідних ним навичок у застосуванні мови у їх професійній діяльності. Тобто перед викладачами іноземної мови у військових ЗВО стає необхідність «професійної орієнтованості» набутих навичок і вмінь у військово-професійній сфері та інтеграції їх у вивчення профільних предметів. Отже, можна розглядати зміст навчання іноземних мов у немовних ЗВО як сукупність того, що студенти (курсанти) повинні вивчити у процесі навчання, щоб якість та рівень володіння іноземною мовою відповідали їхнім вимогам і цілям, а також меті певного рівня освіти [3]. Тобто, необхідно знову звернутися і ретельно

проаналізувати змістовну складову для дисципліни «Іноземна мова». Таким чином, складовими змісту навчання іноземної мови мають бути:

- сфери комунікативної діяльності, теми, ситуації та мовний матеріал, що враховують професійну спрямованість навчання студентів (курсантів);
- мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його застосування та навички його використання;
- комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, які показують рівень практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування, зокрема в міжкультурних ситуаціях;
- система знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мову якої вивчають [5, с. 206].

Такий підхід дає можливість виявити компоненти моделі структурної складової навчання іноземній мові у ВЗВО. Серед них можна вирізнити:

оволодіння військовослужбовцями та майбутніми офіцерами навичками говоріння, письма, читання та аудіювання у обсязі необхідному для отримання 2 рівня STANAG на момент завершення навчання у ВЗВО, та подальшої можливості навчання на мовних курсах в Україні та за кордоном на здобуття рівня STANAG 3. При цьому, під отриманням 2 рівня STANAG ми розуміємо оволодіння мовою на рівні достатньому для використання військовослужбовців у міжнародних місіях, коли спілкування ведеться у побутово-військовій сфері, а здобуття STANAG 3 передбачає вже науково-професійні елементи у застосуванні мови. В той же час, випускникам ВЗВО надається можливість розвитку навичок письма у об'ємі потрібному для початкової наукової діяльності, яка полягає у навчанні їх написанню анотацій та авторефератів до дипломних та магістерських робіт. При цьому кількість курсантів, які захищаються на іноземній мові постійно зростає. Так, у нашому дослідженні була використана статистика за останні два роки. У наведених діаграмах ми бачимо, що у 2016 році кількість курсантів, що захищали свої дипломні роботи на іноземній мові, рахувалася звичайними цифрами. В 2017 році кількість курсантів, що обрали можливість захисту своєї дипломної роботи на іноземній мові зросла, і обчислювалася відсотковим співвідношенням курсантів по кожному факультету в залежності від загальної кількості курсантів на кожному з них.



Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

З'ясовано, що особливості професійної підготовки майбутніх офіцерів зумовлюються підпорядкованістю цілей і завдань військової служби соціальному замовленню суспільства. Ці особливості та світові інтеграційні процеси всіх сфер суспільної життєдіяльності зумовлюють необхідність застосування професійно орієнтованого навчання іноземній мові курсантів ВЗВО.

Встановлено, що вміння іншомовного професійного спілкування дозволяють одержувати відповідну іншомовну інформацію на професійні теми, використовувати її для професійного самовдосконалення, компетентно висловлювати свою думку в процесі вербальної і невербальної взаємодії з іншими суб'єктами у процесі професійної діяльності.

Подальших наукових пошуків потребує покращення системи професійно орієнтованого навчання іноземній мові курсантів ВЗВО у процесі поза аудиторних занять та на заняттях із самопідготовки курсантів з урахуванням специфіки військової підготовки.

Список використаних джерел:

1. Бондар С. М., Єгорова Н. Н., Орач Ю. В. Фреймова репрезентація знань як спосіб підвищення ефективності викладання англійської мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць / Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Харків : Константа., 2006. Вип. 10. С. 26–31.
2. Выготский Л.С. Развитие речи и мышление. Собрание сочинений. В 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 213–215.
3. Загороднюк С. В. Развитие управлінського спілкування в системі підготовки державних службовців : автореф. ... дис. канд. наук з держ. упр. Київ, 2003. С. 345.
4. Опрятний С. М. Основні напрями вдосконалення професійного навчання державних службовців ділової англійської мови. *Університетські наукові записки*. 2005. № 1–2 (13–14). С. 312–316.

5. Сура Н. А. Методичне забезпечення та організація навчання курсу професійно орієнтованого спілкування іноземною (англійською) мовою у ВНЗ. *Вісник ЛДПУ ім. Т.Г. Шевченка*. 2003. № 7 (63). С. 205–207.

6. Теляшенко В. Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі. *Теорія та практика державного управління*. Вип.4. Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах : матеріали наук.-практ. конф., 20 травня 2003 р. Харків : Магістр, 2003. С. 78–81.

УДК 159.923:364-057.36

**ПОТЕНЦІАЛ АКМЕОЛОГІЇ ТА АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ
РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ
БОЙОВИХ ДІЙ ФАХІВЦЯМИ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ**

Бриндіков Ю. Л.

Хмельницький національний університет

У статті розглянуто сутність реабілітації як наукової категорії. Проаналізовано потребу проведення реабілітаційної роботи фахівцями соціальних служб з військовослужбовцями – учасниками бойових дій. Обґрунтовано доцільність використання потенціалу акмеологічного підходу під час реабілітаційної діяльності з комбатантами. Головна увага зосереджена на висвітленні сутності та характеристики конкретних практичних моделей, що базуються на акмеологічному підході. Зокрема, проаналізовано практичні аспекти таких моделей, як: навчання життєвим навичкам, мотивації, афективного навчання, копінг-поведінки, самоефективності, соціальної підтримки.

Ключові слова: реабілітація, комбатанти, акмеологія, акмеологічний підхід, практичні моделі.

**ПОТЕНЦИАЛ АКМЕОЛОГИИ И АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ОРГАНИЗАЦИИ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ – УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ СПЕЦИАЛИСТАМИ
СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ**

Бриндиков Ю. Л.

Хмельницкий национальный университет

В статье рассмотрена сущность реабилитации как научной категории. Проанализированы необходимость проведения реабилитационной работы специалистами социальных служб с военнослужащими – участниками боевых действий. Обоснована

целесообразность использования потенциала акмеологического подхода при организации реабилитационной деятельности с комбатантами. Главное внимание сосредоточено на освещении сущности и характеристике конкретных практических моделей, основанных на акмеологическом подходе. В частности, проанализированы практические аспекты таких моделей: обучение жизненным навыкам, мотивации, аффективного обучения, копинг-поведения, самоэффективности, социальной поддержки.

Ключевые слова: реабилитация, комбатанты, акмеология, акмеологический подход, практические модели.

**POTENTIAL OF ACMEOLOGY AND ACMEOLOGIC APPROACH IN
THE ORGANIZATION OF REHABILITATION ACTIVITIES OF THE SERVICEMEN
THE COMBATANTS BY THE SOCIAL SERVICES'S SPECIAISTS**

Brindikov Y. L.

Khmelnytsky National University

The experience gained during the fighting has a negative impact on the combatants. As a result, after returning to a peaceful life, they often can not adapt to a peaceful life, they are not always understood by their relatives, they also have difficulty communicating, it is difficult to self-actualize and there are conflicts in their families. Often the combatants themselves can not cope with these changes, therefore they need qualified assistance, which involves the organization of rehabilitation activities. It is considered in the article the essence of rehabilitation as a scientific category in pedagogical literature. As practice shows, servicemen the combatants require increased social attention and organization of the system of complex rehabilitation from the social services' specialists. It is substantiated that the methodological basis of acmeology provides opportunities for qualitative organization of rehabilitation activities with the combatants, and the acmeological approach is one of the most promising, which allows transferring rehabilitation activities from the regime of simple functioning in social services to the mode of creative development. The main focus is on highlighting the essence and characterization of specific practical models based on the acmeological approach. In particular, there are outlined the content is analyzed and the practical aspects of such practical models as life skills training, motivation, affective learning, coping behavior, self-efficacy and social support. The use of practical models will help to intensify the internal capabilities of the combatant and facilitate the use of all resources. On their basis, the combatant will be able to restore his status in the process of adaptation to the conditions of peace after the effects of military conflict. A social specialist, mastering in his practical activity, innovations based on the acmeological approach is an innovator free from stereotypes. The acmeological approach contributes to the formation of a high level of moral duty and responsibility to each participant in military operations, who sought rehabilitation assistance in social services.

Key words: rehabilitation, the combatants, acmeology, acmeological approach, practical models.

Постановка проблеми. Актуальність надання фахівцями соціальних служб реабілітаційної діяльності визначається необхідністю реалізації Законів України («Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії», «Про соціальні послуги»,

«Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»), Наказу Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати» та інших нормативно-правових актів, що регулюють правовідносини у цій сфері, та міжнародних договорів України. Нині особливої уваги потребують «такі нові для нашої країни категорії осіб, допомогу яким повинні надавати соціальні реабілітологи, як: учасники антитерористичної операції та їх сім'ї, постраждалі військовослужбовці і їх родини, переселенці» [1, с. 41]. Як доводять науковці [2; 3], при всій багатогранності військових конфліктів система психологічної допомоги та реабілітації спрямована на збереження психічного й соматичного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що загальні аспекти реабілітації представлені у роботах Л. Вакуленка, Т. Добровольської, М. Фролова, С. Харченка, Л. Яковлевої та ін. Правові аспекти організації реабілітаційної діяльності з інвалідами схарактеризовані у публікаціях В. Андрєєва, Я. Безуглої, Н. Болотіної, П. Пилипенка, Л. Шумної та ін. Теоретичні та практичні аспекти реабілітації військовослужбовців вивчали В. Алещенко, В. Лесков, М. Маслова, Н. Пономаренко, О. Савченко, О. Хміляр та ін. Зважаючи на те, що такі клієнти соціальних служб, як воїни, що були учасниками військових дій, – комбатанти – є доволі новими, то існує чимало аспектів, що доцільно з'ясувати. Так, потребують більш ґрунтовного вивчення питання, які передбачають упровадження у реабілітаційну діяльність комбатантів акмеологічного підходу.

Означені питання потребують більш ґрунтовного вивчення, що й було покладено в основу статті. **Мета** – проаналізувати сутність та зміст реабілітації та дослідити потенціал акмеологічного підходу під час організації реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями – учасниками бойових дій.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основу нашого дослідження було покладено визначення наукової дефініції «соціальна реабілітація» у баченні І. Зверєвої як комплекс заходів, спрямованих на налагодження (відтворення) порушених (втрачених) особою (групою осіб) суспільних зв'язків і відносин; формування (відновлення) її соціального статусу; забезпечення соціальної адаптації та реалізації у суспільстві; досягнення певної соціальної незалежності [5, с. 384]. Реабілітація, на думку В. Шпак [8], передбачає встановлення довірливих взаємин, створення ситуації успіху, формування позитивної самооцінки, мотивації досягнення, надання індивідуальної допомоги, розвиток моральних уявлень, вироблення адекватних навичок поведінки і спілкування, підвищення

рівня саморегуляції. Узагальнюючи, наголосимо, що реабілітація (відновлення) має широке змістовне розуміння і вживається практично у всіх сферах діяльності людини.

Насамперед, ми виходили з тих перспектив, що надання реабілітаційної допомоги клієнтам фахівцями соціальних служб повинна базуватися на професіоналізмі, невідкладності, простоті, наступності, надійності, індивідуальності [4, с. 36]. Як доводить Т. Мосійчук, неодмінною умовою соціальної реабілітації є культурна самоактуалізація особистості, її активна робота над своєю соціальною досконалістю. Та якими б сприятливими не були умови, результати соціальної реабілітації залежать від багатьох обставин, а також від професіоналізму фахівців, які допомагатимуть особистості змінюватись [6, с. 80].

Як свідчить сумна статистика, лише за останні 25 років ми стали свідками таких війн, як Південноосетинська війна (1990 – 1992 рр.), громадянська війна в Грузії (1990 – 1993 рр.), Карабахська війна (1991 – 1994 рр.), війна в Хорватії (1991 – 1995 рр.), збройний конфлікт у Придністров'ї (1992 р.), продовження громадянської війни в Афганістані (1992 – 2001 рр.), осетино-інгушський конфлікт (1992 р.), Грузино-абхазька війна (1992 – 1993 рр.), Боснійська війна (1992 – 1995 рр.), Перша чеченська війна (1994 – 1996 рр.), Косівська війна (1998 – 1999 рр.), Друга чеченська війна (1999 – 2009 рр.), війна в Грузії (2008 р.), війна на сході України (2014 – до сьогодні), Сирійська війна (2011 – до сьогодні) та ін. Як доводять військові психологи, незвичайний перебіг цих сучасних воєн свідчить про необхідність розгляду та врахування не тільки й не стільки суто військових аспектів, скільки політичних, соціокультурних, економічних, інформаційних, геополітичних фреймів конфліктів. Як наслідок, до традиційних соціальних груп, що є клієнтами соціальних служб, приєдналися нові категорії громадян (демобілізовані військовослужбовці, тяжкопоранені, дезадаптовані молоді люди, сім'ї та діти, які постраждали унаслідок військових дій). Отже, як бачимо у переліку тих категорій клієнтів, який вкрай необхідна допомога вагому роль посідають комбатанти. На доцільності спеціально організованої діяльності з учасниками бойових дій наголошує Т. Матвійчук [7], який зазначає, що на сучасному етапі важливим є «розуміння необхідності процесу соціально-психологічної реабілітації та адаптації учасників бойових дій для профілактики дезадаптації військовослужбовців та допомоги їм у період відновлення» [7, с. 150]. Погоджуємося із автором у тому, що адаптація учасників бойових дій до мирного життя необхідно розглядати як виклик перед суспільством та державою, які виявилися в значній мірі не готові належним чином забезпечити успішну реабілітацію бійців АТО. Після повернення до мирного життя комбатанти переживають нові стреси, пов'язані з нерозумінням близьких, соціальною адаптацією, труднощами в спілкуванні,

відсутністю можливості максимально реалізувати усі свої потенційні можливості через професійне самовизначення. Усі ці явища утворюють внутрішні передумови дезадаптації в нових умовах соціуму. Як показує практика, військовослужбовці ЗСУ, які брали участь у бойових діях, потребують підвищеної соціальної уваги та організації системи комплексної реабілітації з боку фахівців соціальних служб.

На основі узагальнення напрацювань науковців ми розуміємо реабілітацію комбатантів як процес організованого, поступового й неконфліктного та нетравмуючого повернення їх у систему соціальних зв'язків та відносин мирного часу. Вважаємо, що реабілітаційну діяльність необхідно здійснювати з усіма учасниками бойових дій із метою профілактики розвитку у них постравматичних стресових розладів, дезадаптації, конфліктів із оточуючими. Варто брати до уваги й той факт, що реабілітаційні заходи необхідно розпочинати здійснювати вже в ході бойових дій із військовослужбовцями, які надходять в медичні пункти та пункти (центри) психологічної допомоги та реабілітації і тривають протягом тривалого часу в процесі мирного життя. На основі узагальнення встановлено, що комплекс реабілітаційних заходів здійснюється на госпітальному, санаторному й амбулаторно-поліклінічному етапах. Так, на першому етапі здійснюється навчання людей з інвалідністю методам психічної саморегуляції, проводяться психофізичні тренування зі зняття м'язових затисків, неактуальної психічної напруги. Велике значення має працетерапія, яку доцільно використовувати з самого початку реабілітації. На другому етапі необхідно системно здійснювати допомогу комбатантам у розв'язанні психологічних проблем. Тоді як третій етап присвячується особистісному зростанню, розвитку активності, формуванню комунікативної компетентності. Вагому роль на третьому етапі відіграють створення емоційно-підтримуючої атмосфери для здійснення індивідуальної та групової реабілітації. У практичній площині виокремлюють медичну, фізичну, психологічну, соціальну, педагогічну та професійну реабілітацію. Серед зазначеного переліку фахівці соціальних служб повинні ґрунтовно опанувати передові технології й інноваційні методи проведення соціальної, педагогічної, психологічної та професійної реабілітації. Зокрема, ми схилиємося до позиції, що організовуючи професійну реабілітацію комбатантів, доцільно використовувати надбання акмеології та максимально використовувати акмеологічний підхід.

Передусім ми виходили з тих міркувань, що сутність акмеології передбачає системний розгляд у єдності процесів професійного й особистого розвитку особистості людини й аналіз найбільш сприятливих шляхів досягнення професійної майстерності на основі максимальної реалізації творчого потенціалу особистості. Акмеологію можна розглядати як науку,

що виникла на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін, вивчає закономірності та механізми розвитку людини на ступені її зрілості, особливо при досягненні найбільш високого рівня розвитку. На основі аналізу напрацювань С. Пальчевського [11] було з'ясовано, що серед невирішених завдань акмеології особливої уваги потребує: розробка психотехнік самовизначення особистості; дослідження проблем, пов'язаних із механізмами формування фахової мотивації, потреб в актуалізації особистісного та фахового потенціалу; розробка конкретного методичного інструментарію.

Визнаємо, що акмеологія як галузь наукового пізнання дозволяє по-новому підійти фахівцям соціальних служб до організації реабілітації комбатантів, які отримали доволі важкий досвід. Притримуємося позиції про те, що у кожного військовослужбовця є своя вершина, так би мовити, власний «Олімп», кожен прагне досягнути найвищої точки в цій праці. Однак у загальному контексті кінцевий результат залежить від уміння отримати перемогу над собою. У цьому контексті вбачаємо, що методологічна база акмеології дає можливість для якісної організації реабілітаційної діяльності з комбатантами, тоді як акмеологічний підхід дозволяє перевести реабілітаційну діяльність з режиму простого функціонування в режим творчого розвитку. Як доводять науковці [9; 10; 12], в основу реалізації реабілітаційної діяльності комбатанта соціальний фахівець може покласти практичні моделі, що базуються на акмеологічному підході, а саме: навчання життєвим навичкам; мотивації; афективного навчання; копінг-поведінки; самоефективності; соціальної підтримки.

Отже, модель розвитку життєвих навичок, як встановлено, базується на формуванні вміння розвивати у комбатантів конкретні життєві навички. Зокрема, необхідно представити інформацію про якість, стиль, здоровий спосіб життя, способи зміцнення здоров'я. Під час практичної діяльності фахівець соціальної служби має зробити головний акцент на формуванні особистих навичок управління поведінкою. У цьому контексті необхідно сфокусувати увагу на розвитку вміння фіксувати вибір подальшого стилю життя; розробити план самовдосконалення; розвинути навички особистісного контролю, а також допомогти комбатанту в оволодінні найефективнішими стратегіями прийняття доленосних рішень у своєму особистісному та професійному житті. Вагому роль відіграють і такі життєві навички, як зниження тривоги, психосоматичної саморегуляції і релаксації; навчання соціальним навичкам (комунікації, відстоювання своїх позицій, налагодження соціальних контактів). Важливою у практичній роботі з військовослужбовцями, які були учасниками бойових дій, є використання моделі мотивації, в основу якої покладено переконання про те, що без розуміння особою необхідності зміни свого мислення та стилю життя, якість її життя

не буде високою і вона буде приречена на психологічну та соціальну дезадаптацію, що з часом призведе до руйнування власного духовного світу. У цьому контексті важливою є робота із мотивацією комбатанта, з підвищенням у нього самоефективності щодо відновлення втраченого сенсу життя.

У найбільш загальному контексті, зміст програм афективного навчання полягає в тому, щоб навчити комбатантів регулювати власний емоційний стан. Причому доцільно робити головний акцент на тому, що комбатант повинен не вдаватися до різних форм саморуйнівної поведінки, а поступово та системно відновити свій втрачений статус та легко повернутися до мирного життя. Внутрішня активізація потенціалу особи передбачає постійне підкріплення активного і позитивного світосприймання, розвиток здібностей і ресурсів, спрямованих на досягнення індивідуальних і суспільних цілей; розширення знань і вдосконалення практичних умінь і навичок, які допомагають критичному сприйманню соціальних відносин та соціального оточення, встановленню контролю щодо способу життя та розширенню можливостей для життєвого та професійного самовизначення. Використання моделі копінг-поведінки, в контексті нашої проблеми, полягає в розумінні необхідності актуалізації ефективних копінг-стратегій, які пов'язані із використанням внутрішніх ресурсів особистості і середовища. Отже, науковці доводять, що вагомим потенціалом володіють особистісні копінг-стратегії, які безпосередньо базуються на використанні позитивної Я-концепції, підвищенні рівня емпатії та вдосконаленні внутрішнього локус-контролю, тоді як соціальні копінг-стратегії охоплюють практичну діяльність, що передбачає соціальну підтримку, яка забезпечується членами сім'ї, друзями, іншими значущими для комбатантів особами, а також соціальними мережами.

В основі моделі самоефективності лежить розуміння того, що станом свого особистого благополуччя, професійних здобутків, здоров'я людина може ефективно управляти самостійно. У практичній площині, щоб управляти життям необхідно бути обізнаним, вмотивованим, мати віру в себе, бути переконаним у своїй здатності керувати подіями, які впливають на життя та здоров'я, ефективно діяти. Висока результативність діяльності, зазвичай, виявляється пов'язаною з високою самоефективністю, яка виступає найкращим предиктором поведінки, що сприяє ефективній реалізації колишнього військовослужбовця у мирному житті. Відзначимо, що набуття та підвищення самоефективності особи в кризових умовах існування можна досягти або шляхом саморозвитку, або під впливом ззовні, наприклад, в результаті переконання іншою значущою (авторитетною) особою та під впливом групи (відчуття групової ефективності), як переконання людей у тому, що їхні спільні зусилля можуть спричинити соціальні зміни. Модель соціальної підтримки визначає,

що соціальна підтримка, як функціональна складова міжособистісних відносин, може бути поділена на чотири широких види підтримуючої поведінки: емоційна (прояв емпатії, любові, довіри та турботи); інструментальна (реальна допомога іншим); інформаційна (сприяння у вирішенні проблем шляхом надання важливої інформації, поради, пропозицій); зворотній зв'язок (підтримка у формі оцінки поведінки, ефективності вирішення проблем, інформації, яка важлива для підтримки позитивної самооцінки). Ми переконані у тому, що соціальні стосунки можуть сприяти психологічній, соціальній адаптації, засвоєнню форм здорової поведінки і відновленню, якщо вони мають характер підтримки та можуть ефективно впливати на вдосконалення особистісних та професійних якостей колишніх військовослужбовців, які були учасниками військових дій.

У нашому баченні фахівець, який опановує та ефективно використовує у своїй практичній діяльності інновації, що базуються на акмеологічному підході, є новатором, вільним від стереотипів, йому притаманний високий рівень морального обов'язку та відповідальності за результати своєї професійної діяльності перед кожним учасником військових дій, який звернувся за реабілітаційною допомогою у соціальні служби. Практичне використання наведених вище практичних моделей допоможе в активізації внутрішнього потенціалу комбатанта та сприятиме у використанні всіх ресурсів особи, завдяки яким вона самостійно зможе підтримувати і відновлювати свій статус в процесі адаптації до умов мирного життя після наслідків воєнного конфлікту.

Висновки. Чинна система заходів з реабілітації військовослужбовців, ветеранів бойових, учасників АТО доволі часто носить лише фрагментарний характер. Як наслідок, зростає незадоволеність військовослужбовців своїм становищем у суспільстві, відбувається зростання суїцидальної поведінки, підвищується психологічне неблагополуччя. Задля зменшення прояву негативних явищ пропонуємо використовувати надбання акмеології та практично впроваджувати акмеологічний підхід через використання конкретних практичних моделей, що базуються на акмеологічному підході (навчання життєвим навичкам, мотивації, афективного навчання, копінг-поведінки, самоефективності, соціальної підтримки). У подальших напрацюваннях зупинимося на конкретних результатах, які були отримані від впровадження інновацій, що базуються на використанні акмеологічного підходу.

Список використаних джерел:

1. Олексюк Н. С. Професійна підготовка фахівців соціальної реабілітації в Україні як вимога часу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Сер. : Педагогічні науки, 2016. № 6 (303) жовтень, 2016. Ч. III. С. 40–47.
2. Рева Г. В., Врублевський В. К., Ксьонзенко В. П., Мариніч І. В. Український соціум : загрози екстремальних ситуацій: монографія / за ред. проф. В. К. Врублевського. Київ : Інформаційно-видавничий центр «Інтелект», 2003. 206 с.
3. Миронець С. М. Особливості психологічного забезпечення міжнародних гуманітарних місій. Матеріали 16-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції рятувальників (23-24 вересня 2014 р.). Київ : ІДУЦЗ, 2014. 193 с.
4. Миронець С. М. Сучасні проблеми психологічної допомоги та захисту населення в умовах надзвичайних ситуацій та збройних конфліктів. *Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі* : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (Мукачєво, 17–18 травня 2017 р.). Вид-во МДУ, 2017. С. 35–37.
5. Зверєва І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
6. Мосійчук Т. Є. Поняття соціальної реабілітації та його соціологічне обґрунтування. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. Міжвузівський збірник. Вип. 6-7. Одеса : Астропринт, 2000. С. 77–86.
7. Матвійчук Т. В. Проблеми соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій до мирного життя. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька та ін.]. Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 150–151.
8. Шпак В. П. Реабілітаційна педагогіка : навч. пос. Полтава : АСМІ, 2006. 328 с.
9. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
10. Яковлева Н. В. Метажизнедеятельность: опыт применения метасистемного подхода к анализу жизнедеятельности человека. *Прикладная юридическая психология*. 2011. № 2. С. 18–22.
11. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Кондор, 2008. 398 с.
12. Коробка Л. М. Самовизначення особи та спільноти щодо здоров'я в контексті проблеми адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2016. №6 (303) жовтень, 2016. Ч. III. С. 263–271.

УДК 7.071.2:781.1(045)

ВЕРБАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ ДИРИГЕНТА З ХОРОМ – ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ЇХ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Варганич Г. О.

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

У статті аналізується значення і роль вербального спілкування диригента з хором. Визначено структурні компоненти вербального спілкування диригента з хором. Автор вважає, що вербальне спілкування повинно відбуватися у формі діалогу, де два партнери – хор і диригент – ведуть мову на музичному рівні засобом співу. Більш детально розглядається питання форм вербального спілкування, а саме: пояснення, розповідь, ілюстрація, зауваження, команди, прохання. Ці форми автор статті розглядає двобічно, а не тільки з боку диригента. Суб'єктом спілкування диригента виступає хоровий колектив, а спілкування між диригентом і хором не відбудеться, якщо між ними не включена знакова система – партитура музичного твору. На закінчення статті автор робить важливі висновок, що вербальне спілкування диригента з хором розглядається як один із найважливіших методів у диригентській діяльності, який потребує спеціального навчання.

Ключові слова: диригент хору, вербальне спілкування, хор, репетиційний процес, діалог, партитура музичного твору, знакова система.

ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ ДИРИЖЕРА С ХОРОМ – ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Варганич Г. А.

*Комунальное заведение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного сонета*

В статье анализируется значение и роль вербального общения дирижера с хором. Определены структурные компоненты вербального общения дирижера с хором. Автор считает, что вербальное общение дирижера с хором происходит в форме диалога, где два партнера – хор и дирижер – ведут беседу на музыкальном уровне с помощью пения. Более детально рассматриваются формы вербального общения, а именно: пояснение, рассказ, иллюстрация, замечание, команда, просьба. Эти формы общения автор статьи рассматривает двухсторонне, а не только с позиции дирижера хора. В роли субъекта общения дирижера выступает хоровой коллектив. Общения не будет между дирижером и хором, если отсутствует знаковая система – партитура музыкального произведения. Таким образом, вербальное общение дирижера с хором рассматривается как один из важных методов дирижерской деятельности, который требует специального обучения.

Ключевые слова: дирижер хора, вербальное общение, хор, репетиционный процесс, диалог, партитура музыкального произведения, знаковая система.

**VERBAL COMMUNICATION OF THE CONDUCTOR WITH THE CHORUS AS THE
MAIN TOOL OF THEIR INTERACTION
IN THE PROCESS OF CONDUCTING ACTIVITIES**

Varganich G. O.

*Municipal establishment «Kharkiv humanitarian-pedagogical academy»
of Kharkiv regional council*

In this article the importance and role of verbal communication of the conductor with the choir are analyzed. The structural components of verbal communication of conductor with chorus are determined.

The solution to this problem allows us to consider the «language of the conductor» in more detailed way, and with the help of this «language» the conductor's activity is carried out. The author notes that the subject of the communication of the conductor is the choir collective, and communication between them will not occur, unless the sign system – the score of the musical composition is included.

The author believes that verbal communication takes place in the form of a dialogue, where two partners – the choir and the conductor – are holding a conversation by means of singing at the musical level.

Conducting, as a kind of communication between the conductor and the performer, is considered in contemporary musicology as the art of managing the collective performance of a musical work (orchestra, choir). The art of conducting is a specially designed system of gestures, facial expressions.

The sign system of conducting in the textbooks began to be named conductor's technique. The technique of conducting is the language on which the conductor turns to the chorus or orchestra. The conductor must own it, the orchestra and the choir must understand it.

The author of the article distinguishes a number of functions that must be performed by the conductor. Among them are: organizational functions, functions of the educator, functions of the artist, functions of the interpreter.

In order to cover our problem of communication between conductor and performers, there two functions are important for us:

- creation of intra-auditory imagination about a musical composition;
- translation of your musical imagination into a sign action, sign system.

Conductor takes possession of a sign system of musical text to overcome the intra-auditory imagination of the sound of a musical work.

In the article, the author emphasizes that the lack of a score musical composition deprives the conductor of the possibility to conduct. At the same time, the lack of musical material for the performers does not give an opportunity to communicate with the conductor.

The signs of conducting are the language of the conductor, that helps him «to speak» with the performers, and therefore the knowledge of the language by the performers is obligatory, and in the process of working with the collective the conductor teaches to it, which makes it possible to perform the function of the interpreter of musical works.

The author emphasizes that the conductor in the rehearsal process constantly uses verbal communication with the choir as the most accessible form of explanation of numerous musical notions about the score, about the sign system of conducting. All processes of work with a choir need to be explained by word.

The forms of the verbal communication are analyzed, namely: explanation, narration, illustration, demonstration, remarks, commands and requests. All forms are considered by the author of the article in two ways, and not just from the conductor`s point of view.

At the end of the article the author makes a conclusion that the verbal communication of the conductor with the choir is regarded as one of the most important methods of conducting activity that requires special training.

Key words: choir conductor, verbal communication, chorus, rehearsal process, dialogue, musical score, sign system.

Процес диригування є складною психофізичною діяльністю людини, яка недостатньо досліджена як музичною педагогікою, так і психологічною наукою. З цього приводу О. Поляков відзначав, що «дослідження з питань диригування можна порахувати на пальцях, навчальних посібників і методичних рекомендацій надзвичайно мало» [6, с. 3]. І це зауваження справедливе. Тому наше звернення до важливої функції учителя диригента, до його спілкування з хоровими колективами різних вікових категорій, його взаємодії з ними постає перед нами як важлива наукова педагогічна проблема. Розв'язання цієї проблеми, хоча б частково, дасть змогу більш детально розглянути «мову диригента».

Мета статті – розглянути вербальне спілкування диригента з хором як важливий елемент диригентської культури.

Диригування, як вид спілкування між диригентом і колективом виконавцем, розглядається в сучасному музикознавстві як «мистецтво управляти колективним виконавством музичного твору (оркестром, хором)... Мистецтво диригування – спеціально розроблена система жестів, міміки...» [8, с. 157].

Знакова система диригування в навчальних посібниках стала називатися диригентською технікою. Шарль Мюнш із цього приводу заявляв, що перш ніж узяти на себе сміливість командувати... «треба набути техніку, яка не приходить сама по собі» [5, с. 19].

«Техніка диригування – це мова, на якій диригент звертається до хору чи оркестру. Диригент повинен володіти нею, оркестр і хор повинні її розуміти», – вказував М. Малько [2, с. 86].

Техніка диригування виражена в знаковій системі і виступає як засіб спілкування між диригентом і колективом виконавців. Цю знакову мову мусять досконально знати як диригент, так і виконавці, а наслідком такого спілкування є виконання музичного твору – музика.

«Щоб говорити музикою, потрібно не тільки володіти цією мовою, але й мати, що сказати», – зазначив Б. Теплов [7, с. 49]. Щоб говорити музикою чи диригуванням, треба вміти не тільки думати і відчувати, а й висловлювати свої думки й почуття.

Диригентська практика виділяє ряд функцій, які необхідно виконувати диригенту.

Серед них:

- організаторські функції;
- функції вихователя;
- функції виконавця;
- функції інтерпретатора.

Для висвітлення нашої проблеми спілкування між диригентом і виконавцями важливими є дві функції:

- створення внутрішньо-слухової уяви про музичний твір;
- переклад своєї музичної уяви на знакову дію, знакову систему.

Диригент оволодіває знаковою системою нотного тексту, щоб подолати внутрішньо-слухову уяву звучання музичного твору. Ноти – це знакова система, яка організована в ритм, і звучання нот у висотному положенні в умовах ладу є тією першоосновою, яку диригент вивчає і створює слухові образи у звуках. Усе це викладено композитором у партитурі твору. Суб'єктом спілкування диригента виступає колектив виконавців – хор.

Відсутність партитури музичного твору позбавляє диригента можливості диригувати. Одночасно відсутність нотного матеріалу у виконавців не дає змоги спілкування з диригентом. Представлення певного нотного тексту виконавцям є обов'язковим першим актом диригентського управління. Для спілкування диригента з хором необхідне детальне вивчення партитури, її знакової системи, що дасть можливість створити внутрішньо-слухові уяви про музичний твір. Функцію виконавця у процесі вивчення і виконання музичного твору здійснюють і диригент, і хор. Диригент перекладає знання і уяву про музичний твір у диригентську знакову систему, а хоровий колектив під керівництвом диригента відтворює нотну знакову систему і на її основі здійснює виконання музичного твору, його звучання.

Знаки диригування є мовою диригента, з допомогою якої він «говорить» із виконавцями, а тому знання цієї мови виконавцями є обов'язковим, і в процесі роботи з колективом диригент навчає їх, що дає можливість здійснювати функцію інтерпретатора музичних творів.

Музична термінологію у процесі спілкування відіграє надзвичайну роль. З її допомогою диригент дає вказівки, звернення, команди, здійснює свої управлінські функції як диригента, так і колективу.

Відомо, що кожен диригент – творча особа. Крім загальноприйнятої мови диригентських знаків, він створює свою мову знаків, яка базується на емоційній сфері та індивідуального сприйнятті ним музики. Із цього приводу І. Мусін зазначав: «що не

диригент – то своя система» [4, с. 3]. Диригування – це творча дисципліна. Проте цю творчість не спрямовують на вирішення завдань викладання диригування, а чільне місце посідає процес спілкування диригента з хором, яке, на наш погляд, часто випадає з поля зору. Проблеми спілкування диригента з хором привернули увагу психологів, педагогів, мистецтвознавців, музикантів. Так, А. Мархлевський у праці «Практичні основи роботи у хоровому класі» (1986 р.) піддав аналізу хорову термінологію й основи спілкування з хором. О. Поляков у роботі «Язык дирижирования» аналізує диригентську знакову систему; Т. Єржемський у дослідженні «Психологія диригування» (1988 р.) розглядає взаємодію диригента з музичним колективом.

Завдання диригента – організувати роботу колективу (хору) на спільну діяльність, наслідком якої буде музичне виховання. Безперечно, така діяльність розпочинається з організації виконавства, проби сил колективу спільного музикування, визначення мети такої діяльності. На перший план цієї діяльності виступає спілкування як засіб передачі інформації за допомогою усної мови.

Усна мова – це вербальне (словесне) спілкування за допомогою мовних засобів (слів), які сприймаються слухачем і несуть у собі інформацію [1, с. 5].

Диригент у репетиційному процесі постійно застосовує **вербальне спілкування** з хором як найбільш доступну форму пояснення слухомузичних уявлень про партитуру, про знакову систему диригування. Усі процеси роботи з хором необхідно пояснити словом.

І. Мусін уважає, що «мова диригента повинна бути лаконічна, коротка, стисла і обов'язково яскрава, образна» [4, с. 321]. І. Маркевич закликає: «Намагайтеся і на репетиціях говорити як можна менше» [3, с. 9]. Ще більшого вербального спілкування вимагає робота над літературним текстом диригентів-хормейстерів, коли праця над змістом поетичного слова є одним із критеріїв уяви музичних образів виконавцями. Вербального спілкування вимагає музична мова, пов'язана зі звучанням хору, оркестру, знакової системи партитури. Воно відбувається у формі діалогу, де два партнери – хор і диригент. У цьому діалозі відбувається акт слухання один одного.

Вербальне спілкування між диригентом і хором необхідне і його треба вміти проводити у тих формах, які виробила диригентська практика. Найчастіше вербальне спілкування відбувається у формі діалогу. Він виконує певні функції:

- обмін інформацією, пов'язаною з вирішенням завдань музичного виконавства;
- обмін інформацією, яка необхідна для розуміння знакової мови диригента;
- обмін інформацією з метою планування спільної репетиційної, концертної діяльності, а також підбору репертуару.

Діалог між диригентом і хором вербальними засобами може здійснюватися за допомогою: **пояснення, розповіді, ілюстрації, зауваження, вказівки, вимога, команда, прохання, бесіда**. Ці форми вербального спілкування необхідно розглядати як двобічні, а не тільки з боку диригента. Таким чином, діалог між диригентом і колективом виконавців може бути комплексним, вербально-музичним і музично-вербальним, що й буде перетворюватися у діалог.

Діалог вербально вербальний повинен бути «лаконічним» (І. Мусін), проте у хоровому співі, де мучний текст накладено на слово, ця вимога порушується з боку виконавця.

Пояснення диригентом музичних образів, історичних подій, засобів музичної виразності – звичайне явище у диригентській практиці. Воно повинно бути продуманим, лаконічним, точним і цікавим, тоді у виконавців пробуджується інтерес до музичного твору, викликати виникають або точне розуміння явища.

Розповідь – вид діалогу диригента з хором, якому притаманна яскрава образність, емоційність, динамічність, цікавий опис подій людського буття або фантазії про нього.

Ілюстрація – важливий вид діалогу, який забезпечує показ диригентом наочних засобів навчання: таблиць, партитур, фонограм, музичних творів, особисте диригування, гру партитури, спів партій. Ця форма спілкування базується на вербальному методі і збагачує виконавців живими уявленнями, зміцнює зв'язок життя з навчанням. Під час проведення індивідуальних занять з диригування, репетицій хору диригент, ілюструючи зразки техніки чи співу, дає вербальний супровід, входить в сферу спостереження студента. Диригент ілюструє часто негативні і позитивні зразки виконавства, що дає змогу включити у виконавця зорове та слухомоторне сприйняття.

Зауваження – вербальне спілкування диригента з хором, виражене лаконічно, чітко, обдуманно. Така форма діалогу застосовується диригентом досить часто на репетиції.

Вимога – вид діалогу диригента з хором, побудований на вербальній основі, за допомогою якого диригент вольовими прийомами вимагає точного виконання тих чи інших дій. Якщо ця точність відсутня, то в репетиційних умовах відбувається повтор. Ця форма спілкування привчає колектив до виконавської дисципліни.

Вказівка – мовне спілкування або звернення уваги на ті позначення, які поставлені композитором у партитурі. Дуже часто диригент пропонує позначення, які студенти вносять у партитури, і вони супроводжуються мовним поясненням.

Команда – чітка мовна форма звертання диригента до виконавців, споріднена з військовою термінологією: «Увага!», «Стоп!», «Повтор!». Такі команди подаються голосно,

виразно, коротко, по-вольовому й передбачають застосування їх як репетиційний засіб спілкування.

Прохання – форма спілкування з хором, яка передбачає виконання тих чи інших прохань диригента. Наприклад: диригент просить співати твір весело, сумно, піднесено.

Бесіда – форма діалогу диригента з хором, яка будується за допомогою запитань і відповідей. Диригент проводить бесіду про музичну творчість композитора, твір якого буде виконувати хоровий колектив. Вступна бесіда готує хоровий колектив до сприйняття нового музичного матеріалу.

Отже, **вербальне мовлення**, як найбільш доступна форма, широко застосовується у спілкуванні диригента з хором і є основним засобом їх взаємодії у процесі виконавської діяльності.

Вербальне спілкування у диригентській діяльності найбільш актуальне у процесі роботи диригента над *дикцією поетичного тексту музичного твору*. Слід зазначити, що мовлення є індивідуальним і носить відбиток суб'єктивного бачення.

Процес вербального спілкування вимагає від диригента таких якостей:

- добре володіти рідною мовою;
- вивчати значення усіх слів, які зустрічаються у поетичному тексті;
- виразно з інтонацією читати поетичні тексти хорових творів;
- уміти правильно ставити наголос, щоб мовні наголоси співпадали з музичними;

Таким чином, вербальне спілкування диригента з хором розглядається нами як один із найважливіших методів, що потребує спеціального навчання, для підготовки вчителя музики до диригентської діяльності.

Список використаних джерел:

1. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства. Київ : Либідь, 1991. 173 с.
2. Малько Н. А. Основы техники дирижирования. Москва : Музыка, 1965. 220 с.
3. Маркевич И. О. О науке дирижирования. Москва : Музыка, 1970. 235 с.
4. Мусин И. Техника дирижирования. Ленинград : Музыка, 1967. 352 с.
5. Мюнш Ш. Я – дирижер. Москва : Музыка, 1960. 62 с.
6. Поляков О. Язык дирижирования. Київ : Музична Україна, 1987. 95 с.
7. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. Москва : Музыка, 1947. 222 с.
8. Энциклопедический музыкальный словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1991. 671 с.

УДК 378.011.3-051:37.013.42]:613-053.5

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ**

Василенко О. М.

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

У статті розглядаються актуальні практичні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дошкільниками, зокрема до використання здоров'язбережувальних технологій. Автором доведено, що підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками буде ефективною, за умови формування в майбутніх фахівців цілісних уявлень про суть, структуру та соціальне значення здоров'язбережувальної діяльності, використання у процесі їх підготовки засобів ситуаційної педагогіки, інтерактивних форм і методів навчання.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбереження, підготовка майбутніх соціальних педагогів, дошкільники, педагогічні умови.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ**

Василенко Е. Н.

*Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета*

В статье рассматриваются актуальные практические аспекты проблемы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с дошкольниками, в частности к использованию здоровьесберегающих технологий. Автором доказано, что подготовка будущих социальных педагогов к использованию здоровьесберегающих технологий в работе с дошкольниками будет эффективной при условии формирования у будущих специалистов целостных представлений о сути, структуре и социальном значении здоровьесберегающей деятельности, использования в процессе их подготовки средств ситуационной педагогики, интерактивных форм и методов обучения.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, подготовка будущих социальных педагогов, дошкольники, педагогические условия.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE
SOCIAL TEACHERS TO THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES AT WORK
WITH PRE-SCHOOLERS**

Vasylenko O. M.

*Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» Kharkiv
Regional Council*

The article deals with actual practical aspects of the problem of professional training of future social teachers for work with pre-schoolers, in particular the use of health-saving technologies. The purpose and tasks of scientific work is the presentation of specially designed conditions that have been experimentally tested with students of II-IV courses of the corresponding specialty. The author has proved that the training of future social teachers to the use of health-saving technologies in work with preschool children will be effective under certain conditions. It is the formation of the notion about the essence, structure and social significance of health-saving activities. In addition, it is the practice of situational pedagogy's means, interactive forms and teaching methods in the process of future specialists' training.

The criterions for assessment of the proposed conditions' effectiveness have been worked out. They are cognitive and informative, motivational and valuable, personal and actionable. All these criterions have confirmed the validity of the presented pedagogical conditions accordingly the qualitative indicators. They have also specified their applicability both in the course of specialists' training in the field of social pedagogy and for the upbringers of pre-school educational establishments.

The author's experience in realization of the indicated conditions in practice has been presented thoroughly in the article. The effectiveness of the application of various forms and methods of work destined to ensure achievement of the determined aim has been analyzed. The definition of such concepts as health-saving technologies, pedagogical conditions, preparation and readiness of the social teacher for the introduction of health-saving technologies in work with pre-schoolers. In the process of the experiment, quantitative indicators of the levels of students' readiness for the introduction of health-saving technologies in work with pre-schoolers have been detected. They have been revealed as a result of qualitative and quantitative processing and analysis of the obtained empirical data. Pedagogical diagnostics of the state of future social teachers' training for the use of health-saving technologies in work with preschool children has been carried out on the basis of the selected criteria.

Key words: health, health-saving, preparation of future social teachers, pre-schoolers, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Глобальними політичними, економічними, культурними та соціальними трансформаціями, що відбулися в Україні в останні роки, зумовлено кардинальні зміни траєкторій виховання молодого покоління, домінування в сучасних педагогічних концепціях гуманістичних, людиноцентриських ідей, що спрямовують виховний процес на прищеплення молодому поколінню здоров'язбережувальних цінностей, розуміння найвищої значущості людського життя та здоров'я.

Загальновідомо, що антропогенне й техногенне навантаження на природне й соціальне середовище в нашій країні в кілька разів перевищує відповідні показники в розвинутих країнах світу, більш гострими є і соціальні ризики, що супроводжують розвиток дітей та молоді в Україні. При чому, через свої анатомо-фізіологічні та психолого-соціальні особливості діти більшою мірою, ніж дорослі, зазнають впливу негативних екологічних, техногенних, соціальних чинників на тлі несформованості навичок збереження власного життя та здоров'я. Необхідність посилення позитивного соціально-виховного впливу на особистість дитини всупереч негативній дії несприятливих чинників її соціалізації обумовлює зосередження процесу соціального виховання молодого покоління, основним суб'єктом якого в закладах освіти є соціальний педагог, на питаннях здоров'язбереження з упровадженням відповідних соціально-педагогічних технологій.

Україна прийняла світову тенденцію щодо створення в державі умов для поліпшення стану здоров'я населення завдяки освіті дітей, формування в них із раннього віку знань, умінь та цінностей здоров'язбережувальної поведінки, про що зазначається в багатьох державних документах: Конституції України ст.3, Законах України «Про дошкільну освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Конвенцію про права дитини, Концепції загальнодержавної цільової програми «Здорова нація». Стратегічні напрямки принципи реалізації соціального виховання дошкільників, зокрема в напрямі здоров'язбереження накреслені в Законі України «Про дошкільну освіту», Положенні про психологічний кабінет дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладів (наказ Міністерства освіти і науки України від 19.10.2001р. № 691), наказ Міністерства освіти і науки від 28.12.2006 р. № 864 «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів системи Міністерства освіти і науки України», а також наказах «Про застосування Державних санітарних норм та правил до освітніх закладів», «Влаштування, обладнання, утримання дошкільних навчальних закладів та організації життєдіяльності дітей», «Про вдосконалення організації медичного обслуговування дітей у дошкільному навчальному закладі», Державні санітарні правила й норми безпеки іграшок та ігор для здоров'я дітей тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками досліджується в контексті міждисциплінарної розробки проблем здоров'язбереження особистості (О. Богініч, Ю. Варданян, Н. Гавриш, Н. Кузьміна, О. Кузьміна, Л. Хоружна, О. Шиян). У межах педагогічної та соціально-педагогічної науки (Ю. Галагузова, В. Горашук, Н. Зимівець, С. Омельченко, Г. Пономарьова, Н. Тарасенко, О. Шароватова) вивчаються питання формування здорового способу життя.

Проте здійсненими дослідженнями не вичерпується всі питання щодо основ підготовки спеціалістів нової генерації, особливо це стосується професійної підготовки соціальних педагогів до роботи в дошкільному освітньому просторі, зокрема, малодослідженим є питання професійної освіти майбутніх соціальних педагогів у напрямі використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Формування цілей статті. Метою нашої статті є обґрунтування і експериментальна перевірка педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками.

Виклад основного матеріалу. порушена проблема має складний, комплексний характер, який породжує нині значне розмаїття аспектів її вивчення у різних галузях знання. Здоров'язберезувальні технології у роботі соціального педагога з дошкільниками це сукупність методів, засобів і прийомів, а також алгоритмів створення здоров'язберезувального середовища ДНЗ, у якому відбувається розвиток соціальності вихованців через прищеплення їм знань про здоров'я та шляхи підтримання його належного стану, здоров'язберезувальних вмінь та навичок, цінностей здоров'я; стратегій поведінки щодо збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Підготовка соціального педагога – одного з важливих суб'єктів здоров'язберезувальної діяльності в закладах освіти – до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками визначена нами як процес формування у студентів теоретичної й практичної готовності до відповідної соціально-педагогічної діяльності на основі засвоєння системи професійних знань, усвідомлення їх особистісного змісту, формування основних загальнопедагогічних і спеціальних технологічних умінь у галузі здоров'язберезувальної діяльності з дітьми дошкільного віку, розвитку найважливіших професійно-особистісних якостей для становлення майбутніх фахівців як суб'єктів соціального виховання дошкільників.

У власну чергу готовність соціального педагога до упровадження здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками може визначатись як теоретичне та інструментальне володіння фахівцем сукупністю здоров'язберезувальних методів, засобів і прийомів, а також алгоритмів створення здоров'язберезувального середовища ДНЗ, де закладається фундамент основ збереження життя та зміцнення здоров'я дитини, вихованці оволодівають необхідними знаннями, навичками та стратегіями ведення здорового способу життя.

Діагностика готовності соціального педагога до упровадження здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками має здійснюватися за допомогою

відповідної критеріальної бази. На нашу думку основними критеріями готовності можна вважати когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-діяльнісний.

Показниками когнітивно-пізнавального критерію є: повнота та системність знань тезаурусу з проблеми, знань понятійно-дефініційної основи процесу організації різних видів здоров'язбережувальної діяльності; зацікавленість проблемою використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками; професійно-педагогічні знання загальних основ технологізації соціально-педагогічної діяльності, розвиненість технологічного мислення.

Другий критерій – мотиваційно-ціннісний – оцінюється за такими показниками: ступінь усвідомлення особистісної та соціальної значущості здоров'язбережувальних технологій; наявність потреби у здобутті психолого-педагогічних знань; аксіологічне ставлення студента до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками; умотивованість до використання здоров'язбережувальних технологій на практиці.

Третій критерій – особистісно-діяльнісний – виражається в таких показниках: сформованість педагогічних умінь щодо використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками на практиці; розвиненість професійно значущих якостей, що визначають здатність соціального педагога до здійснення здоров'язбережувальної діяльності.

Ми також виходимо з усталеного в педагогіці підходу, що полягає у виокремленні трьох рівнів сформованості показників за кожним із трьох критеріїв: низький, достатній, високий.

Питання, що цікавили нас у процесі дослідження, ми зібрали в опитувальнику «Методика діагностики рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками». Питання опитувальника були побудовані так, щоб вони відповідали розробленим критеріям та урахували їх показники.

У процесі експерименту у результаті якісної і кількісної обробки отриманих емпіричних даних та їх аналізу виявлено числові показники рівнів готовності студентів до упровадження здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками. Проведена педагогічна діагностика стану підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками за трьома виділеними критеріями як в експериментальній, так і в контрольній групах показала переважно достатній

(КГ 41,3%, ЕГ – 40,1%) та низький (КГ 50,2%, ЕГ – 52,3%) рівні відповідної готовності практично за всіма показниками.

Отримані емпіричні дані та зроблені в результаті теоретико-методологічного аналізу досліджуваної проблеми висновки стали підґрунтям для подальшої дослідно-експериментальної діяльності щодо обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками.

Педагогічні умови можуть бути визначені як особливості організації освітнього процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості в певному освітньому просторі. У цілому, *педагогічні умови* можемо визначити як спеціально створені за допомогою комплексу засобів соціально-педагогічні ситуації, що утворюють певний освітній процес, зокрема, процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками, у якому всі його компоненти (мета, завдання, принципи, зміст, форми, методи тощо) упорядковані та спрямовуються на розвиток професійно-педагогічних характеристик студентів у питаннях здоров'язбереження. Зазначимо, крім того, що досліджувані нами педагогічні умови поєднуються в певне соціально-педагогічне середовище, у якому професійна та особистісно-смилова готовність студентів формується під впливом навчальних та безпосередньо здоров'язберезувальних чинників, існує й розвивається. Серед педагогічних умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками ми визначили такі:

- здійснення рефлексивно-середовищного підходу до відбору змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів для формування в них цілісних уявлень про суть, структуру та соціальне значення здоров'язберезувальної діяльності фахівця й основні засади технологізації такої діяльності у здоров'язберезувальному середовищі;

- забезпечення суб'єктної позиції майбутніх фахівців до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками шляхом застосування у процесі професійної підготовки засобів ситуаційної педагогіки, інтерактивних форм і методів навчання;

- спрямування виховного потенціалу позааудиторної діяльності на задоволення індивідуальних потреб майбутніх фахівців у питаннях здоров'язбереження, збагачення їх персонального здоров'язберезувального досвіду.

Визначені педагогічні умови становлять цілісну сукупність, подальше їх упровадження в підготовку майбутніх соціальних педагогів відбувалося в комплексі й, зокрема передбачало: підготовку всіх суб'єктів педагогічного процесу до реалізації розроблених умов, проектування й планування цього процесу, унесення змін до змісту освіти майбутніх соціальних педагогів, розробку та збагачення необхідного методичного забезпечення, прогнозування результатів та безпосередню реалізацію експериментальної діяльності.

Відзначимо, що у процесі підготовки до реалізації першої умови, що передбачала збагачення змісту освіти студентів – майбутніх соціальних педагогів на основі рефлексивно-середовищного підходу, з метою підвищення рівня володіння викладачами теоретичними питаннями в галузі здоров'язбереження проводилися міжвузівські та регіональні семінари: «Підготовка майбутнього педагога в здоров'язбережувальному просторі вищого навчального закладу», «Актуальні питання підготовки та роботи фахівців соціальної й педагогічної сфер в умовах сучасних соціокультурних трансформацій», «Формування ціннісної сфери майбутнього фахівця в умовах підвищення соціальної цінності здоров'я та здоров'язбереження», під час яких висвітлювалися питання щодо теоретико-методологічних основ створення здоров'язбережувального простору навчального закладу.

Робота з реалізації першої умови проводилася підготовленими викладачами шляхом внесення відповідних змін до робочих програм дисциплін з урахуванням необхідності посилення здоров'язбережувального напрямку підготовки, оновлення та розробки текстів лекцій, переліків питань семінарських занять, підготовки методичних рекомендацій до проведення практичних і лабораторних занять, а також педагогічної практики майбутніх фахівців, створення системи завдань для самостійної роботи. Так, у ході експериментальної роботи було внесено зміни в робочі програми навчальних дисциплін («Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Основи інклюзивної освіти», «Соціально-педагогічна робота з сім'єю»), запроваджено в освітній процес два авторські спецкурси, спрямовані на підготовку майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності – «Соціально-педагогічні технології збереження та відновлення здоров'я людини» та «Здоров'язбережувальні технології у роботі соціального педагога з дошкільниками», а також уведено новий вид навчальної практики – «Соціально-виховна практика в ДНЗ», для проведення якої використовувалася авторська програма.

Упровадження другої умови розпочиналося з підготовки суб'єктів педагогічної діяльності до впровадження в освітній процес ЗВО засобів ситуаційної педагогіки, інтерактивних форм і методів навчання, зокрема: ознайомлення педагогів із основами

проектування і специфікою застосування відповідних форм, методів, засобів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; накопичення викладачами арсеналу активних методів і засобів навчання; організацію методичної самоосвіти педагогів. Було проведено інтерактивні семінари для викладачів професійно-педагогічних дисциплін на теми: «Навчання здоров'язбереженню – основа якісної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери», «Здоров'язбережувальні технології: міждисциплінарний підхід», «Основи виховної роботи щодо збереження здоров'я кожного студента: прищеплення здорового способу життя та профілактика адиктивної поведінки» тощо.

Особливо дієвим виявилися: захист соціально-педагогічних проектів здоров'язбережувального змісту; рольові ігри й особливо їх різновид – гра живої дії («Обираю здоров'я», «Чи варто боятися лікарів?» тощо); тренінги («Який я спеціаліст?», «Комунікативна компетентність працівників соціальної сфери в роботі з дошкільниками», «Соціально-педагогічна взаємодія з батьками дошкільників», «Соціально-педагогічні аспекти роботи соціального педагога з дітьми з вадами здоров'я в ДНЗ» тощо); творчі ситуації тощо. Під час проходження соціально-педагогічної практики добре себе зарекомендували творчі завдання, що потребували від майбутніх фахівців пошуку нових управлінських, організаційних і методичних рішень щодо роботи в напрямі здоров'язбереження молодого покоління.

Підготовка до реалізації третьої умови забезпечувала: включення викладачів у творчу й дослідницьку діяльність, колективне обговорення й осмислення проблем виховання студентської молоді в дусі збереження особистісного та професійного здоров'я; навчання педагогів використанню передового педагогічного досвіду з питань організації виховання та самовиховання студентів у зазначеному напрямі; підготовку кураторів академічних груп до роботи з прищеплення студентам навичок здорового способу життя в позааудиторних формах студентської активності. Для формування у викладачів знань, умінь і позитивної мотивації щодо здійснення необхідної виховної роботи зі студентами на підготовчому етапі запроваджувалися: методичні семінари, спрямовані на поглиблення знань і вмінь викладачів з питань організації виховної роботи зі студентами, диспут з елементами тренінгу «Організація позааудиторного навчання студентів здоров'язбережувальній поведінці», вебінар «Позааудиторна діяльність викладача з мотивації студентів до вдосконалення власного здоров'я», творчі зустрічі з обміну досвідом щодо організації позааудиторної роботи зі студентами, майстер-клас «Студентський шеф-кухар: їмо здорово», круглі столи на теми: «Інноваційні форми виховної роботи зі студентами в напрямі формування здорового способу життя», «Здоров'язбережувальна компетентність особистості: реалії сучасного

суспільства», засідання «Клубу кураторів», де обговорювалися питання здоров'язбереження студентської молоді.

Безпосереднє впровадження третьої умови було пов'язане з реалізацією потенціалу позааудиторної роботи задля стимулювання особистісного зростання майбутніх фахівців, збагачення їхнього персонального здоров'язбережувального досвіду. Майбутні соціальні педагоги долучалися до участі в різноманітних позааудиторних заходах, серед яких: благодійні ярмарки, соціально-педагогічні акції («Подаруй життя», «Бути здоровим – модно!» тощо), флешмоб із захисту прав дітей «Діти мають право на здоров'я», фестиваль для дітей-інвалідів «Серцем до серця», конкурси, круглі столи та студентські конференції відповідного спрямування; просвітницькі заходи.

Якісний аналіз результатів проведеної роботи з впровадження визначених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками свідчить, що в ході експерименту було поглиблено знання студентів про сутність здоров'язбережувальних технологій, основи використання таких технологій у роботі з дошкільниками, забезпечено формування усвідомленої особистісної та соціальної позиції майбутніх фахівців у питаннях значущості здоров'язбережувальних технологій у житті людини, емоційно-оцінного сприйняття цінностей здоров'язбереження, підвищення рівня сформованості у майбутніх соціальних педагогів професійних умінь щодо застосування здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками, накопичення досвіду суспільно-корисної та продуктивної діяльності, творчого підходу до вирішення професійних ситуацій.

Упровадження визначених у дослідженні умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками позитивно вплинуло й на кількісні зміни оцінок за визначеними критеріями в експериментальній групі (табл.1).

Таблиця 1

Порівняння рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів експериментальної і контрольної груп до та після проведення експерименту до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками (у %)

Рівні	Критерії											
	когнітивно-пізнавальний				мотиваційно-ціннісний				особистісно-діяльнісний			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Високий	6,8	30,0	7,4	8,2	6,1	25,6	6,9	7,2	5,9	26,8	6,9	7,4
Достатній	51,0	50,0	53,0	55,2	39,0	36,6	39,9	42,1	40,0	51,0	41,3	43,8
Низький	42,2	20,0	39,6	36,6	54,9	37,8	53,2	50,7	54,1	22,2	51,8	48,8

У цілому, аналіз результатів експерименту дає підстави стверджувати про ефективність розроблених нами педагогічних умов.

Висновки. Отже, підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками буде ефективною, за умови здійснення рефлексивно-середовищного підходу та формування в майбутніх фахівців цілісних уявлень про суть, структуру та соціальне значення здоров'язбережувальної діяльності, забезпечення суб'єктної позиції майбутніх соціальних педагогів, використання у процесі їх підготовки засобів ситуаційної педагогіки, інтерактивних форм і методів навчання, а також спрямування виховного потенціалу позааудиторної діяльності на задоволення індивідуальних потреб майбутніх фахівців у питаннях здоров'язбереження, збагачення їх персонального здоров'язбережувального досвіду.

УДК 378: 37.011.31:37.041

САМООСВІТА ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Голозубова О. В., Матенко Є. П.

Балаклійська філія Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

У статті самоосвіта розглядається як необхідна умова особистісного та професійного саморозвитку вчителя, визначено її значення для професії педагога. Наголошено, що особливістю педагогічного розуміння самоосвіти є розгляд її як процесу, що вимагає спеціального педагогічного забезпечення; процесу, який не виникає стихійно, а лише в результаті спеціально організованого педагогічного впливу. Розкрито специфічні функції та напрями самоосвіти. Висвітлено форми самоосвітньої діяльності педагога.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність, особистісний та професійний саморозвиток, самовдосконалення, особистість педагога, функції, форми та напрями самоосвіти.

САМООРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Голозубова Е. В., Матенко Е. П.

Балаклейский филиал Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета

В статье самообразование рассматривается как необходимое условие личностного и профессионального саморазвития педагога, определено его значение для профессии учителя. Отмечено, что особенность педагогического понимания самообразования состоит в рассмотрении его как процесса, требующего специального педагогического обеспечения; процесса, не возникающего стихийно, а лишь в результате специально организованного педагогического воздействия. Раскрыты специфические функции и направления самообразования. Охарактеризованы формы самообразовательной деятельности педагога.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательная деятельность, личностное и профессиональное саморазвитие, самосовершенствование, личность педагога, функции, формы и направления самообразования.

SELF-EDUCATION OF THE TEACHER AS A CONDITION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Holozubova O.V., Matenko E.P.

Balakleya branch of the Municipal institution «Kharkiv humanitarian-pedagogic Academy» of Kharkiv regional Council

The goal of the Ukrainian education system is to create conditions for the development and self-realisation of each individual, the formation of generations that are able to learn during lifetime. This approach takes on special significance in the formation of the personality of the future teacher, who will subsequently influence on the formation of the personality of his/her students. Teacher self-education is one of the ways to achieve this goal.

In the article self-education is considered as a necessary condition for the personal and professional self-development of the teacher, its importance for the pedagogical profession is defined. It is noted that the peculiarity of the pedagogical understanding of self-education consists in considering it as a process requiring special pedagogical support; a process that does not occur spontaneously, in a natural way, but only as a result of a specially organized pedagogical influence.

The structure of a teacher's self-education (self-assessment, self-determination, self-organization, self-realization, self-criticism, self-control, self-development) is defined. Specific functions of self-education are revealed, such as: the function of forming the perfect personality of the teacher; function of developing the ability to choose; function to improve the level of the teacher's qualification; function of development of specific psychological qualities of the teacher.

The author identifies the main directions of the process of self-education. The main is the direction of self-education, stemming from the main professional and pedagogical tasks. The direction of self-education is important for teachers, due to the modern features of the pedagogical

profession. primary, basic secondary and full secondary education are characterized. The role of self-education in enhancing the professionalism of a modern teacher is revealed. Forms of self-educational activity of teachers of primary, basic secondary and full secondary education are characterized.

Key words: self-education, self-educational activities, personal and professional self-development, self-improvement, personality of teacher, functions and directions of self-education.

Постановка проблеми. Соціальним замовленням сучасного українського суспільства є особистість конкурентоспроможного педагога, зорієнтованого на безперервний саморозвиток і самовдосконалення. Поза самоосвітою ідея особистісного й професійного саморозвитку вчителя є недосяжною. Вчені-соціологи твердять, що необхідним напрямом розвитку суспільства є перетворення діяльності у самодіяльність (загальносоціологічний закон), розвитку – в саморозвиток, освіти – у самоосвіту.

Самоосвіта є потребою творчих і відповідальних людей різного фаху, особливо професій з підвищеною духовною та соціальною відповідальністю. Саме такою є професія педагога. Для педагога самоосвіта – ще й необхідна умова його професіоналізму, підвищення педагогічної майстерності. На жаль, визначення ролі самоосвіти як складової саморозвитку педагогів досі не знайшли свого розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самоосвіти педагога є багатогранною. Її значимість розглядали ще класики: Ф. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Організація самоосвітньої діяльності педагогів була предметом дослідження багатьох сучасних дослідників: І. Зязюна, А. Малихіної, М. Рогозиної, В. Лозової, І. Скляренко, О. Прокопової, Т. Шестакової та інших.

Формулювання мети статті. Метою статті є визначення ролі самоосвітньої діяльності вчителя та обґрунтування функцій і напрямів самоосвіти педагога як складової особистісного та професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Більшість науковців стверджують, що самоосвіта – це здійснювана людиною пізнавальна діяльність, як, по-перше, є добровільною (тобто здійснюється з власної волі самої людини), по-друге, керування нею здійснюється самою людиною, по-третє, є необхідною для вдосконалення будь-яких якостей людини, і сама людина це усвідомлює.

Самоосвіта давно та широко вивчається цілою низкою наук, таких як філософія, акмеологія, психологія, соціологія та ін. Особливістю педагогічного розуміння самоосвіти є розгляд її як процесу, що вимагає спеціального педагогічного забезпечення; процесу, який не

виникає стихійно, природним чином, а лише в результаті спеціально організованого педагогічного впливу.

На думку В. Фрицюк, самоосвіту педагога можна визначити як сукупність кількох «само»:

- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – вміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, усвідомлювати власні інтереси;
- самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність;
- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати перевагу та недоліки власної роботи;
- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти [2, с. 248].

Самоосвіта – це важливий етап у професійній діяльності педагога. «Учитель живе до тих пір, доки вчиться, як тільки він припиняє вчитися – в ньому вмирає вчитель», – стверджував К. Ушинський [5, с. 112]. Ф. Дістервег писав: «Він (учитель) лише до тих пір здатний насправді виховувати й навчати, поки сам працює над власним вихованням і освітою» [1, с. 95].

У професії сучасного педагога самоосвіта здійснює цілком специфічні функції:

1) фахова діяльність педагога є дещо специфічною: педагог працює з Людиною. Особистість педагога при цьому є потужним «робочим інструментом». І чим досконалішою та багатшою є ця особистість, тим більш повноцінно вона впливає на особистість учня. Якраз у професії педагога особистісне зростання, самоосвітня діяльність стає обов'язковою умовою досягнення високого рівня професійної майстерності, показником якої, зокрема, будуть виступати здобутки учнів;

2) зміни у сфері освіти за останні двадцять років такі, що педагог майже завжди опиняється у ситуації вибору – навчальної програми, підручника, педагогічної технології або методики діагностики знань учнів. Ситуація педагогічного вибору передбачає розуміння всієї панелі вибору. Таке знання можна досягти тільки шляхом безперервної самоосвіти;

3) порядок атестації педагогів сьогодні є таким, що безперервна самоосвітня діяльність кожного вчителя є одним з необхідних чинників кар'єрного зростання;

4) значущість самоосвіти для педагогічної професії має і психологічні аспекти. Психологи підкреслюють, що окремі особливості професійної діяльності можуть викликати деструкційні зміни в особистості педагога.

Однією з характерних рис традиційної діяльності педагога є його надмірна монологічність. Педагог для учня є одним з багатьох джерел інформації, він ставить питання й оцінює відповіді учнів, педагог є авторитетом априорі. Подібна позиція часто приводить до ситуації, при якій, звикнувши до домінуючої ролі, педагог лише частково сприймає та розуміє особистість дитини. Самоосвіта дозволяє педагогу більш повно зрозуміти свого вихованця, пізнати його індивідуальність та зорієнтувати на нього власну діяльність.

Ще одним чинником, який є причиною деструкційних змін в особистості педагога, є спрощений підхід до вирішення проблем. Справді, така якість є необхідною: гарний вчитель повинен вміти просто та зрозуміло пояснювати навчальний матеріал. Але це може спричинити надмірну прямолінійність і спрощеність мислення педагога. Самоосвіта повністю «нейтралізує» означену тенденцію, бо у процесі самоосвіти людина постійно стикається з чимось новим і непізнаним, що активізує розумові процеси.

Негативною рисою педагогічної професії є те, що викладання навчального предмета протягом багатьох років призводить до утворення певних стереотипів подачі навчального матеріалу, стереотипів мислення, впевненості у безпомилковості своєї позиції. Самоосвіта буде сприяти незгасному інтересу до чогось нового, готовності його сприймати, бачити позитивне тощо.

Здійснений теоретичний аналіз й узагальнення практичного досвіду та змісту науково-педагогічних джерел дозволив виокремити основні напрямки, відповідно до яких педагог має спрямовувати процес самоосвіти, зокрема такі:

1) зумовлений основними професійно-педагогічними завданнями. Самоосвітня діяльність викликає бажання долати труднощі, з якими педагог стикається у повсякденній викладацькій роботі. Наприклад, для молодих вчителів часто значною проблемою стає невміння підтримувати дисципліну серед учнів. Щоб вирішити цю проблему, педагог звертається за допомогою або до колег, або до різноманітних джерел інформації, з яких може знайти один із варіантів вирішення цієї проблеми (лекції, семінари та тренінги з психології, методична література тощо). Отже, в межах цього напрямку розглядаються ті проблеми, вирішення яких (у тому числі завдяки самоосвіті) дозволяє стати гарним педагогом, успішно пристосуватися до умов школи, особливостей педагогічної професії;

2) зумовлений сьгоднішніми особливостями педагогічної професії. Однією з основних суттєвих ознак сучасних освітніх стандартів є фіксація в них кінцевого результату

(вимог до рівнів підготовки учнів на різних ступенях процесу навчання), а також деяких нормативних організаційних і змістовних умов досягнення таких результатів (зокрема, максимальне тижневе навчальне навантаження, опис мінімуму змістовного наповнення освітніх галузей). Вибір тих чи інших шляхів виконання освітніх стандартів стає проблемою для кожного навчального закладу, а отже, і для кожного педагога.

Упровадження державних стандартів не означає підпорядкування освітнього процесу жорсткому шаблону, а, навпаки, відкриває значні можливості для педагогічної творчості. З метою реалізації вимог державних освітніх стандартів педагог повинен вивчити й оволодіти різноманітними технологіями, методами та прийомами навчання.

Крім того, сучасним освітнім стандартам властива функція гуманізації освіти. Її суть полягає в чіткому визначенні мінімальних обов'язкових вимог до підготовки учнів, що відкриває реальні перспективи для індивідуально-диференційованого підходу у навчанні. Такий підхід звільняє учнів від непосильного сумарного навантаження та дозволяє максимально реалізовувати власні схильності й інтереси.

Означені особливості стандартів освіти зумовлюють необхідність не тільки розроблення індивідуально орієнтованих освітніх програм, пошуку нових педагогічних технологій, а й використання різноманітних методик діагностики як поточних, так і підсумкових результатів навчання.

Аналіз проблем в освітній галузі дозволив виділити такі форми самоосвіти педагогів:

– для початкового рівня освіти: вивчення технологій особистісно-орієнтованого навчання; технологій педагогічної підтримки учнів у процесі навчання; здоров'язберігаючих технологій тощо;

– для рівня базової середньої освіти: вивчення методів проектного навчання та дослідницької роботи, інформаційно-комунікативних технологій; можливостей застосування різнорівневих навчальних програм, інтегрованих міжпредметних навчальних курсів; урахування небезпек і ризиків для здоров'я учнів від надмірного навчального навантаження та можливості його коригування;

– для рівня повної середньої освіти: вивчення технологій профільного навчання та дослідницької роботи, з'ясування особливостей допрофесійної підготовки учнів старших класів, організація соціальних проб тощо;

3) зумовлений індивідуальними якостями педагога. Два попередніх напрямки зумовлені нагальною потребою вчителя якісно та добросовісно виконувати свою роботу. Однак кожен педагог, перш за все, є індивідуальністю. Отже, у будь-кого може з'явитися свій неабиякий інтерес у межах професійної діяльності, або проблема, вирішення якої є

цікавим, а головне, важливим для самого себе процесом. Результатом вирішення цієї проблеми може стати набуття нових знань, умінь і професійних навичок. Педагог може знайти і власне авторське вирішення проблеми. Таким шляхом створюються нові авторські освітні програми, педагогічні технології, методики педагогічної діагностики й оцінювання рівня знань тощо.

Аналіз педагогічної діяльності й самостійне з'ясування педагогом своїх професійних проблем, або, за висловом П. Щедровицького, вміння «дискваліфікуватися», засумніватися, є одним із важливих мотивів, які змушують засвоювати нові знання й ідеї. Чим вищий рівень розвитку рефлексії педагога, тим вищою є його здатність до трансформації власної системи установок відповідно до ситуації, яка швидко змінюється. Рефлексивна діяльність дає можливість педагогу не стільки усвідомити власну професійну діяльність, скільки здійснити перехід з позиції «реагування» до позиції «самоорганізації». Як зазначила М. Костенко, «він повинен вчитися себе навчати: визначати межі свого знання або незнання та самому відкривати умови для подолання власних обмежень у педагогічній професії, розвиваючи власну професійну мобільність» [2, с. 12].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Результати нашого дослідження переконують, що саморозвиток та самовдосконалення педагога можливі лише за умови безперервної самоосвіти. Напрямки, з яких має здійснюватися самоосвітня діяльність, зумовлені основними професійно-педагогічними завданнями, індивідуальними особливостями педагога та сучасними особливостями педагогічної професії. Самоосвіта педагога – запорука успішної роботи кожного навчального закладу.

У подальших дослідженнях плануємо обґрунтувати єдину систему принципів самоосвітньої діяльності педагога.

Список використаних джерел:

1. Зайченко І. В. Історія педагогіки. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки: навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 624 с.
2. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків : [б. в.], 2004. 20 с.
3. Лекции по педагогике / Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 11. Москва : Педагогика, 2007. 400 с.
4. Сметанський М. О. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя. *Рідна школа*. 2005. № 5. С. 26–28.
5. Ушинський К. Д. Твори: у 6 т. Т. 1. Київ : Радянська школа, 1990. 449 с.

6. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток як психолого-педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький : ХГПА, 2015. Вип. 18. С. 248–254.

УДК 372.882

**САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ОРГАНІЧНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ
ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
(НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ)**

Грицак Н. Р.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

У статті розкрито та теоретично обґрунтовано поняття «самостійна робота» студентів вищої школи, розглянуто різні підходи до організації самостійної роботи. Автор доводить, що актуальними питаннями у системі вищої освіти є роль та значення самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах України. Проаналізовані основні традиційні й альтернативні форми і види проведення самостійної роботи студентів. Запропоновано види і форми самостійної роботи із зарубіжної літератури, які могли б бути ефективною формою організації навчальної діяльності студентів-філологів у процесі вивчення зарубіжної літератури. Результати дослідження є практичними, надані рекомендації можуть використовуватися при подальшому вивченні заявленої проблеми.

Ключові слова: самостійна робота, творчі здібності студента, самоосвіта, форми та види самостійної навчальної роботи, вища школа.

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОРГАНИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)**

Грицак Н. Р.

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова

В статье раскрыто и теоретически обосновано понятие «самостоятельная работа» студентов высшей школы, рассмотрены разные подходы в организации самостоятельной работы. Автор доказывает, что актуальными вопросами в системе высшей школы являются роль и значение самостоятельной работы в высших учебных заведениях Украины. Проанализированы основные традиционные и альтернативные формы и виды проведения самостоятельной работы студентов. Предложены виды и формы самостоятельной работы по зарубежной литературе, которые могли бы быть эффективной формой организации учебной деятельности студентов-филологов в процессе изучения зарубежной литературы. Результаты исследования являются практическими, предложенные рекомендации могут быть использованы при дальнейшем изучении данной проблемы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, творческие способности студента, самообразование, форма и виды самостоятельной учебной работы, высшая школа.

**SELF-ASSESSMENT WORK AS AN INTEGRAL COMPONENT OF PROFESSIONAL
PROGRESS OF STUDENTS-PHILOLOGISTS (BASED ON WORLD LITERATURE
EDUCATION)**

Hrytsak N. R.

National Pedagogical Dragomanov University

Modern attitude to the concept of «self-assessment work» of the students of higher educational establishment is theoretically defined and described in this article. Different approaches of the organization of self-assessment work of higher educational establishments are analysed focusing on the leading role of the teacher in the educational and evolving impact on the students in the conditions of reforming higher education in Ukraine. The state of scientific research of the problem of self-assessment work of the students-philologists at higher school is investigated. The author of this work proves that the role and importance of self-assessment work of the students at the higher educational establishments of Ukraine is the topical question in the system of higher education in the conditions of credit-module system. Self-assessment work of the students is the principal form of organisation of the educational process of higher school which helps to develop and promote students' creative potential, forms professional competence and stimulates needs in self-education and self-improvement.

Increasing of the functions of self-assessment work in the educational process of higher school needs the development of the complete complex of tasks, problems, tests and exercises, searching the effective ways, methods, techniques and forms of intensification of self-assessment work during the educational process which have to make the most comfortable and optimal environment for the development and self-realisation of every student is offered. The main traditional and alternative forms and kinds of students' self-assessment work are analysed. The principal role of drawing to self-assessment work is defined by didactic factors. Types and forms of self-assessment work on world literature as the effective form of organisation students-philologists' education in the process of world literature education are proposed. Offered experience of using self-assessment work of students-philologists during the process of education, quality and effective self-assessment work influence on the increasing of students' motivation to study, promotion of learning reviewing and gaining skills and knowledge and to use them in professional activity.

Results of the investigation are practical, given recommendation can be used in further research of the declared problem.

Key words: self-assessment work, student's creative skills, self-education, forms and types of self-assessment work, higher school.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Реалії сьогодення ставлять перед вищою школою нові задачі і вимоги, зокрема підготувати високопрофесійного, конкурентоспроможного і креативного фахівця, який буде прагнути до самовдосконалення і здатний навчатися протягом усього

життя. Вміти систематизувати матеріал і творчо застосовувати отримані знання, володіти сучасними інформаційними технологіями і знаходити потрібну інформацію, бути самостійним у прийнятті рішень і здатним працювати у команді, прагнути до саморозвитку і реалізовувати нові ідеї – це ті домінуючі якості нової генерації спеціалістів, які формуються лише у процесі навчання.

Саме тому актуальними питаннями у системі вищої освіти є роль та значення самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах України. В умовах кредитно-модульної системи в нових навчальних планах ЗВО здійснено перерозподіл аудиторних годин (частка самостійної роботи становить 50–60 %), що, відповідно, вимагає зміщення акцентів у ланці «викладач – студент». Посилення функцій самостійної роботи в навчальному процесі потребує розробки цілісного комплексу завдань, питань, тестів і вправ, які повинні створити найбільш комфортне й оптимальне середовище для розвитку та самореалізації кожного студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації самостійної роботи не є новою у науково-педагогічних колах. Так, підґрунтя теорії самостійної роботи закладені в працях Аристотеля, Сократа, Платона. Подальше своє втілення знайшла у дослідженнях відомих педагогів, а саме А. Дістервега, Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, К. Ушинського та ін. Наприклад, у праці «Керівництво до освіти німецьких учителів» А. Дістервега знаходимо думку «... розвиток і освіта ні одній людині не можуть бути дані чи повідомлені. Кожний, хто бажає до них долучитися, повинен досягнути цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Зі ззовні він може отримати тільки збудження» [1, с. 118]. Як бачимо, до кінця XIX століття педагоги дійшли висновку, що у процесі навчання вагому складову посідає самостійна робота учня/студента, адже від цієї правильно організованої форми навчально-пізнавальної діяльності залежить фундаментальність та глибина знань майбутнього фахівця.

Однією із перших ґрунтовних теоретичних праць із вивчення суті самостійної роботи у XX століття вважається книга Р.М. Мікельсона «Про самостійну роботу учнів у процесі навчання» (1940 р.). Дослідник, узагальнюючи педагогічний досвід, сформулював визначення самостійної роботи, зокрема «під самостійною роботою ми розуміємо виконання учнями заданій без допомоги зі сторони, але під безпосереднім наглядом вчителя» [3, с. 26].

Протягом 50–60-х років XX століття з'являється низка праць, присвячених проблемам організації самостійної роботи. Вченими були обґрунтовані основні положення організації самостійної роботи, запропоновані класифікації за джерелами знань, формами виконання і методами навчання, за характером і структурою діяльності, ступенем активності і

самостійності студентів, за структурою дидактичних цілей і за типами виконуваних завдань (Л. Аристова, Є. Голант, М. Данілов, Б. Єсіпов, М. Морозова, М. Кашин, Р. Срода та ін.).

У 70–80-ті роки минулого століття новаторськими стають праці, автори яких вивчають шляхи оптимізації методів керування самостійною роботою у ЗВО, розглядають питання ролі викладача в організації пізнавальної діяльності студентів (В. Безпалько, М. Вейт, Л. Вяткін, А. Громцев, А. Матюшкін та ін.). Інший вектор досліджень спрямований на активізацію творчої пізнавальної діяльності учнів (Ю. Кулюткін, Н. Нікандров, О. Нільсон, М. Скаткіна, П. Підкасистий, Г. Щукіна та ін.).

В останні десятиріччя ХХ століття вчені розробляють моделі концепції структури і способів організації самостійної роботи, основні організаційно-методологічні аспекти особистісно-орієнтованого керування самостійною роботою (С. Архангельський, Ю. Бабанський, І. Лернер, О. Леонтєв, Н. Талізін, Т. Кудрявцев та ін.).

Початок ХХІ століття знаменується пошуком ефективних шляхів, методів, прийомів і форм активізації самостійної роботи в процесі навчання. Зокрема, це дослідження О. Дзене, О. Долженко, Л. Жарового, М. Зайкіної, Ю. Зотова, І. Кобиляцького, В. Крупича, Н. Никандрова, К. Осовського, Г. Саранцева, Н. Терешина, А. Усової, Т. Шамової та інших. Значенню та вагомості самостійної роботи в навчальному процесі вищої школи присвячені праці В. Буряка, Я. Гендлера, І. Задорожної, Т. Нечаєвої, О. Нільсон, А. Петрівського та ін. Окрему ланку сучасних досліджень займають роботи, в яких звернена увага на аналіз самостійності та творчих здібностей особистості у процесі вивчення художньої літератури в школі та вищих навчальних закладах (А. Вітченко, Н. Волошина, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, Г. Токмань та ін.).

Отже, студіювання педагогічних і науково-методичних праць демонструє, що на сучасному етапі недостатньо досліджень, в яких би вивчалась проблема організації ефективного підвищення якості навчальної самостійної діяльності, професійного саморозвитку студентів-філологів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Мета наукової розвідки – теоретично обґрунтувати поняття «самостійна робота» та частково запропонувати методіку організації самостійної роботи студентів-словесників на заняттях із зарубіжної літератури вищих навчальних закладів.

Поставлена мета зумовлює такі завдання:

– дослідити стан наукової розробки проблеми самостійної роботи студентів-філологів у вищій школі;

- розкрити та теоретично обґрунтувати поняття «самостійної роботи» студентів-словесників;
- проаналізувати основні традиційні та альтернативні форми і види проведення самостійної роботи студентів;
- запропонувати блок завдань і питань із зарубіжної літератури, які могли б бути ефективною формою організації самостійної роботи студентів-філологів у процесі вивчення зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження.

На сучасному етапі проблема організації самостійної роботи студента вищої школи є актуальною для наукової та методичної спільноти. Проте у науково-педагогічній літературі відсутнє однозначне трактування і визначення поняття «самостійна робота», оскільки існує широке та вузьке визначення цього поняття. Так, наприклад, у широкому значенні самостійна робота студента асоціюється із обов'язковою складовою частиною навчальної і пізнавальної діяльності студента, яка повинна бути присутньою у процесі здобуття вищої освіти. У вузькому розумінні самостійна робота студента розглядається як:

- один із видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента (на відміну від лекцій, семінарів та інших занять з викладачем) [2];
- самостійна діяльність-учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом науково-педагогічного працівника без його прямої участі [4];
- різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [6].

У 80-х роках ХХ століття П. Підкасистий зробив спробу об'єднати широке і вузьке значення поняття «самостійна робота», зокрема в працях вченого знаходимо твердження, що «самостійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації й управління самостійною діяльністю у навчальному процесі» [5, с. 3]. Цілком погоджуємося із ученим, що самостійна робота є двигуном для організації активної діяльності студентів і формування особистості майбутнього фахівця, адже для них головними мають бути не сума знань і засвоєння істин, а розвиток творчого інтелекту, гнучкого мислення.

Отже, вчені-методисти під самостійною роботою розуміють метод навчання; форму організації навчальних занять; специфічний вид навчальної діяльності; синтез форми навчальної діяльності і засобу організації пізнавальної діяльності; засіб застосування знань;

основу самоосвіти; процес перетворення розумових здібностей в уміння та навички; одну із форм компетентності; елемент моделі процесу набуття знань, самостійне закріплення і поглиблення раніше здобутих знань, умінь і навичок, а також оволодіння новими тощо.

Реалізація в навчальному процесі якісної та ефективної самостійної роботи приводить до підвищення у студентів мотивації до навчання, активізації засвоєння і закріплення вже отриманих знань, а також до використання умінь і навиків у професійній діяльності. Тому одним із актуальних питань сьогодення є кардинально новий підхід до студента. Сучасний студент – це активний мислитель, діяч і співрозмовник, це людина, яка прагне змін, вміє сформулювати проблему і запропонувати шляхи її конструктивного вирішення, знайти максимально оптимальний результат і довести його правильність. Закономірно, що провідна роль у підготовці студента належить викладачу, адже він є першоосновою навчально-розвивального впливу на студента. У свою чергу викладачеві необхідно розробити та впроваджувати методичне забезпечення самостійних учбових занять студента, яке буде залежати від структури, специфіки навчального курсу, обсягу годин, виду занять для самостійної роботи тощо.

У практиці організації та проведення самостійної роботи з курсу «Зарубіжна література» використовуємо традиційні й альтернативні форми навчально-пізнавальної діяльності студентів. Серед традиційних форм вчені-методисти виділяють такі основні групи:

1. Форми і види самостійної роботи, що направлені на вдосконалення теоретичних знань студентів.

Ця ділянка самостійної роботи складається з таких елементів: теоретична підготовка до практичних занять, виконання у зошиті завдань, робота з базою тестів із дисципліни, додаткове вивчення спеціальної літератури, опрацювання термінів з теми, підготовка до усних доповідей на заняттях, самостійне вивчення окремих питань чи тем, які не розглядаються під час аудиторних зустрічей.

При організації цієї частини самостійної роботи студентів вагому роль відіграє початковий етап, оскільки він передбачає постановку навчальних завдань за безпосередньої участі викладача. Особливу увагу звертаємо на першокурсників, адже вони проходять період адаптації, саме їм необхідно розвинути навички дослідницької та професійної діяльності, вміння працювати з навчальною та науковою літературою (на жаль, є випадки, коли необхідно вперше сформувати мотивацію самостійного навчання). Тому завдання та питання для обговорення на практичних заняттях студентам роздає викладач заздалегідь, а також консультує студентів щодо друкованих та Інтернет-джерел, з якими вони повинні

ознайомитися при підготовці до практичного заняття. Окрім блоку теоретичних питань у планах практичного заняття ми пропонуємо письмові завдання, виконання яких потребує творчого підходу та мислення, наприклад:

– пояснити зміст фрази відомого філософа, вченого чи митця («Тільки люди, яких зрадила однакова недуга, розуміють одне одного». Що розуміє Ф. Кафка під «недугою»?; Чи погоджуєтесь ви із твердженням Беранже, що «найкращий засіб боротьби – виявити волю»?; Е. Хемінгуей говорив: «Людину можна знищити, але її неможливо перемогти». Розкрийте цей вислів на прикладі повісті-притчі «Старий і море» тощо);

– скласти кросворд із термінів і понять (до теми «Драма П. Кальдерона «Життя – це сон» як втілення світоглядних і художніх принципів бароко» терміни: філософська драма, композиція, притча, стиль, контраст, антитеза, метафора);

– заповнити таблицю (характеристика персонажів п'єси за групами: порівняльний аналіз комедії «Міщанин-шляхтич» Ж.Б. Мольєра із творами М. Кропивницького, І. Карпенка-Карого, М. Куліша і Д. Фонвізіна);

– зробити авторський переклад поезії чи прозового уривку (П. Верлен «Осіньна пісня», «Найперше музика у слові»; С. Малларме «Дар поезії», «Лебідь» та ін.);

– запропонувати свою назву твору та аргументувати її (Г. Белль «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...»; О. Генрі «Дари волхвів»; Д. Дефо «Робінзон Крузо»; П. Кальдерон «Життя – це сон» тощо);

– підготувати питання для інтерв'ю з Нобелівським лауреатом в галузі літератури (Р. Кіплінг, М. Метерлінк, Е. Хемінгуей, А. Камю, Ч. Мілош та ін.) тощо.

Завдання такого типу, на нашу думку, дозволяють студентам міцно і глибоко засвоїти предметний навчальний матеріал, навчитися формулювати та відстоювати свою думку.

Окремо звернемо увагу на питання використання та знання літературознавчих термінів, значку кількість яких поступово вводимо в науковий словник студента на лекціях, проте студентам необхідно й самостійно опрацьовувати основний корпус термінології, без знання якої неможливе ефективно і продуктивно вивчення художньої літератури. Попередня робота викладача полягає у рекомендації списку довідникових джерел, наприклад, літературознавчий словник-довідник (Київ, 1997); лексикон загального та порівняльного літературознавства (Чернівці, 2001), а також надається інформація щодо електронних словників-довідників.

2. Форми і види самостійної роботи, які направлені на розвиток практичних умінь і навиків студентів.

Обов'язковим елементом є самостійне читання художніх творів і вивчення основних художніх текстів за вузівською програмою. Список художніх творів студентам запропоновано на початку кожного семестру, крім цього зі студентською аудиторією проводиться консультація, під час якої викладач інформує про кількісну наявність художніх текстів у бібліотечному фонді університету чи міській бібліотеці, а також розставляє акценти в питаннях прослуховування аудіокниг. Крім цього, самостійна робота розглядається як засіб поглибленої роботи із художнім твором, зокрема вивчення різнонаціональних творів, близьких за темою, ідеєю, сюжетом, проблематикою, образами, особливостями поетики; зіставлення літературних творів (та їх окремих компонентів – тем, мотивів, образів), явищ, фактів, що належать до різних літератур; висвітлення трансформації міфологічних та фольклорних тем, образів у літературних творах; порівняльний аналіз оригінального твору та його перекладу, переказу чи переспіву; установлення зв'язків між українською та світовою літературою. Тому звертаємось до проблемних ситуацій чи проблемних питань, проектної діяльності на практичному занятті або під час його підготовки, творчого і коментованого читання, евристичних бесід, навчально-рольових ігор.

Як елемент самостійної роботи є ведення читацького щоденника, який, на нашу думку, допомагає студентам, по-перше, запам'ятовувати художній твір, по-друге, навчитися реферативному викладу матеріалу.

Контроль результатів читання художньої літератури здійснюється на практичних/семінарських заняттях, контрольних роботах, екзаменах.

3. Форми і види самостійної роботи, які направлені на вдосконалення науково-дослідної роботи студентів. Ця частина самостійної роботи спрямована на вивчення додаткової спеціальної наукової літератури; написання наукових доповідей і статей; участі в наукових конференціях, семінарах, олімпіадах.

Серед альтернативних видів і форм самостійної роботи пропонуємо:

- мультимедійні презентації;
- написання есе;
- створення схем, діаграм, стендів, плакатів, буктрейлерів, кроссенсів тощо;
- проведення дискусії із запрошенням фахівців;
- заняття-конкурси;
- заняття «літературне кафе»;
- перегляд відеофрагментів з подальшим їх коментарем, прослуховування аудіозаписів.

Використання альтернативних видів і форм самостійної роботи дозволяє:

- підвищити ефективність і якість викладання навчального матеріалу;

– здійснити індивідуалізацію і диференціацію процесу навчання за рахунок поетапного розкриття зазначеної проблематики;

– посилити творчу складову традиційної форми навчання.

Таким чином, перехід вищої школи до кредитно-модульної системи навчання передбачає інтеграцію різних видів і форм самостійного навчання, які, насамперед, підпорядковуються загальній темі навчального предмета. Тому викладач формує набір завдань до кожної конкретної теми.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Самостійна робота студентів є провідною формою організації навчального процесу вищої школи, у процесі якої розвивається й активізується творчий потенціал студентів, формується професійна компетентність і стимулюється потреба у самоосвіті та самовдосконаленні.

Список використаних джерел:

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1956. 378 с.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. Київ : Вища школа, 1990. 246 с.
3. Микельсон Р. М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. Москва : Учпедгиз, 1940. 96 с.
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
5. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. Москва : Педагогика, 1980. 240 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.

УДК 378.147.31

**РОЛЬ ПЕДАГОГА В АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Дорош Т. Л.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

У статті особлива роль відводиться педагогу, який допомагає студентів музичного профілю швидко адаптуватися до сучасних умов у ЗВО. Акцентовано увагу на основних етапах адаптаційного процесу, кожен із яких має свої особливості й передбачає підготовчий етап, готовність до колективної співпраці та організованої самостійної діяльності, аналітичний аспект. Автором наведені конкретні приклади адаптації студентів музичного мистецтва в Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Ключові слова: педагог, студент, музичне мистецтво, адаптація.

**РОЛЬ ПЕДАГОГА В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К
ОБУЧЕНИЮ В УЧЕРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Дорош Т. Л.

Коммунальное заведение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»

Харьковского областного совета

В статье особенная роль отводится педагогу, который помогает студенту музыкального профиля быстро адаптироваться к современным требованиям высшей школы. Рассматриваются основные этапы адаптационного процесса, каждый из которых имеет свои особенности и предусматривает подготовительный этап, готовность к коллективной совместной работе и организованной самостоятельной деятельности, аналитический аспект. Автор приводит конкретные примеры адаптации студентов музыкального искусства в Коммунальном заведении «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета.

Ключевые слова: педагог, студент, музыкальное искусство, адаптация.

**TEACHER'S ROLE IN ADAPTATION OF MUSICAL ART STUDENTS TO THE STUDY
IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

Dorosh T. L.

*Municipal establishment «Kharkiv humanitarian-pedagogical academy»
of Kharkiv regional council*

In the article the special role is given to a teacher, who helps a musical art student to adapt quickly to the modern conditions in higher educational establishment. Students, who enter higher educational establishments, get into a new environment, where new relations are established, the new social circle is created, the usual rhythm of their life changes. The adaptation to these changes, the readiness to the active collaboration with teaching staff and students' collectives, participating in class and extracurricular activities (a concert performance, creative summary, competitions) solving problematic issues is the key to successful adaptation. The author focused on the main stages of process of adaptation, each of which has its own features and provides for a preparatory stage, readiness for collective cooperation and organized self-study and analytical aspect.

Furthermore, the concrete examples of adaptation of musical art students in «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council are provided. The adaptation of musical art students occurs during the preparation for concert performances, competitions, scientific activity, creative search and research work.

In concerts special attention is paid to bright performance, technique, artistic embodiment, band performance, intonation, composition unity, high-quality musical play. In the research the adaptation is examined not only as the students' adaptation to the new system of studying for them, but also their activity in new conditions and situations, as a result the positive attitude occurs towards classes, the own behavior is regulated and controlled, new knowledge is acquired also students broaden their horizons.

The attention is drawn to the fact that not only a student has to adapt to music lessons, the requirements, but also a teacher has to adapt to a new student. Furthermore the teacher has to make every effort to find out the reasons that block the students' development, eliminate negative effects and strengthen that contributes to their successful development. Researching this problem will allow a teacher to be more educated, well-informed with deep general scientific, musical knowledge, to give the knowledge to the students and, accordingly, to organize their scientific, creative, cognitive and working activity.

Keywords: teacher, student, musical art, adaptation.

Постановка проблеми. Головним завданням сучасного вищого навчального закладу є людський фактор, де перевага надається питанню щодо створення умов для творчого розвитку кожної особистості, її здібностей, духовного збагачення. Такий підхід дасть можливість кожному вихованцеві адекватно сприймати реалії сьогодення, швидко на них реагувати, здійснювати активні індивідуальні пошуки, застосовувати набуті знання та вміння на практиці. Велика роль у цих процесах відводиться педагогові, який має залучати своїх вихованців до співпраці, у спільних діях відчувати радість, гордість, задоволення. Дослідження цього питання дозволить усвідомити головну тезу, що коли людина відчуває

себе учасником спільних дій, вона творить не лише матеріальні цінності для оточуючих, вона, перш за все, творить себе. Все це й визначило актуальність нашої статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль педагога в адаптації студентів до сучасних умов вищих навчальних закладів досліджується в роботах видатних педагогів, музикознавців, науковців (І. Ляхова, О. Учитель, Є. Научитель, О. Плотникова тощо). Утім, незважаючи на велику кількість науково-педагогічної літератури, ця проблема є малодослідженою саме для студентів музичного профілю, які мають поєднувати науково-дослідну роботу зі своєю майбутньою професійною діяльністю в мистецькій освіті.

Метою статті є висвітлення ролі педагога в адаптації студентів музичного мистецтва до навчання у вищій школі.

Виклад основної частини. Студенти, що вступають до вищих навчальних закладів, потрапляють у нове середовище, де складаються нові стосунки, створюється нове коло спілкування, змінюється звичний ритм їхнього життя. Пристосування до цих змін, готовність до активної співпраці з педагогічним і студентським колективами, участь в аудиторних і позааудиторних заходах (концертних виступах, творчих звітах, конкурсних перегонах), розв'язання проблемних питань – це запорука успішної адаптації. Адаптація студента починається з його дисциплінованості, моральної відповідальності, бажання вчити й навчатися, самовиховуватися, яке є «не щось допоміжне у вихованні, а міцна підвалина в ньому» [7, с. 427].

Процес адаптації відбувається природним шляхом, незалежно від того, як він розпочинається, в будь-якому навчальному закладі. Але цей етап має бути більш інтенсивним, безболісним і плідним як для студента, так і педагога. Для успішної адаптації студентів велика роль відводиться викладачеві, який має спрямовувати свої зусилля на виховання якостей особистості студента, необхідних для успішного навчання у ЗВО, спільно діяти разом, розуміти, підтримувати один одного, бути однодумцями.

І. Ляхова та О. Учитель уважають, що етап адаптації студента до умов ЗВО відбувається на двох основних рівнях. Перший – цілеспрямовано організований (контрольний). Другий – стихійний (спонтанний). На першому рівні цей процес має бути предметом планування і реалізовуватися відповідною організацією навчально-виховного процесу. На думку дослідників, від викладацького колективу вимагається «усвідомлення як найближчих, так і віддалених цілей виховання». При цьому автори наголошують, що «важливо в ході управління соціалізацією особистості у ЗВО вирішити завдання скорочення адаптаційного періоду». Сутність другого рівня відбувається між студентами в мікро- і макросередовищах за межами системи цілеспрямованих педагогічних дій [2].

Є. Научитель пропонує основні етапи адаптації студентів у ЗВО за безпосередньою участю педагога. Перший етап, на його думку, розпочинається зі знайомства між студентами, де має панувати доброзичлива атмосфера. Наступний етап – мотивація навчання та очікувані результати. Дослідник наголошує, що головним елементом цього періоду є особисте усвідомлення студентом своїх обов'язків, необхідність взяти на себе відповідальність за успішність свого навчання. «Якщо студент до цього ще не готовий, то хоча б підштовхнути його до подібних роздумів», – підкреслює автор [3].

О. Плотникова наполягає на тому, що процес адаптації має бути педагогічно керованим, тобто цілеспрямованим, організованим, який передбачає «вивчення і врахування індивідуальних особливостей першокурсників, їхніх інтелектуальних можливостей, ціннісних орієнтацій, професійних схильностей і задатків, бо вони суттєво впливають на хід дидактичної адаптації» [4].

Отже, на успішну адаптацію студентів діють як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори, які залежать від самого студента, його викладача, оточуючого колективу та можуть позитивно впливати на особистість, стимулювати розвиток її якісних рис:

- зміст музичних занять має сприяти розвитку особистісних рис студента, формуванню його професійних якостей як майбутнього фахівця;
- викладачі, що провадять музичні заняття, мають акцентувати увагу студентів на необхідності здійснювати самостійну роботу, усвідомлювати її особливості, нести відповідальність за свої дії;
- спрямовувати зусилля, бажання, наміри, прагнення студентів у розв'язанні проблемних освітніх і виховних завдань ЗВО, формувати в них установку до активної співтворчості, співпраці;
- здійснювати постійний контроль за освітньо-виховною роботою студентів, привчати аналізувати й оцінювати результати власної діяльності, організовувати взаємодопомогу, підтримку, створювати доброзичливу атмосферу в колективі (ставитися з повагою до інших, цінувати думку кожного).

Сукупність усіх перелічених факторів допоможе студентів подолати адаптаційні труднощі, уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити цей процес більш успішним, привабливим, психологічно комфортним.

Зупинимось на процесі адаптації студентів музичного мистецтва в Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, який можна представити декількома етапами, де кожен із них має свої особливості:

1. Підготовчий (завчасно отримується інформація про вищий навчальний заклад, його цілі, завдання, стратегію навчання).

2. Знайомство з новим педагогічним і студентським колективами (готовність до колективної співтворчості, співпраці).

3. Готовність до організованої самостійної діяльності (здатність педагога створювати умови, які відповідають інтересам та уподобанням студентів, сприяють формуванню творчо активної, ініціативної особистості).

4. Аналітичний етап (здійснюється аналіз адаптації кожного студента, набуття ним відповідних знань, умінь, досвіду для подальшого професійного зростання).

Вивчення дисциплін навчального плану, інтеграція знань, що їх здобувають студенти, становлять міцну базу для творчого розв'язання професійних проблем. Окрім засвоєння теоретичного матеріалу (сольфеджіо, гармонія), обов'язковими є індивідуальні музичні заняття, де відбувається інтерпретація музичних творів, творення. Педагог повинен навчити студента застосовувати творчі методи, самостійно розв'язувати проблемні завдання, спрямовувати свої зусилля на розвиток здібностей і потенційних можливостей вихованців, не підмінюючи творчий розвиток менторським.

Під час підготовки студентки 1 курсу до Міжнародного інтернет-конкурсу мистецтв «Світові таланти» (номінація «Інструментальна музика», квітень 2017, м. Львів), адаптуватися доводилось не лише студентові до музичних занять, вимог, що висувались до нього, а й самому педагогу до нового вихованця. Цей захід відбувався при підтримці та участі Міністерства Міжнародних фестивалів-конкурсів культури та мистецтв України, ВГО «Європейська фестивальна концертна молодіжна ліга». Метою та основними завданнями фестивалю було:

– відродження, збереження та розвиток національних культур;

– знайомство з кращими солістами й ансамблями, установлення творчих контактів між учасниками, обмін досвідом роботи;

– створення умов для підтримки та розвитку дитячої та юнацької творчості.

Для участі у конкурсній програмі виконувались два різнохарактерні твори, де особлива увага приділялась яскравому виконанню, техніці, художньому втіленню, ансамблевості, інтонаційності, цілісності композиції, якісній музичній грі (відеозапис учасників).

Репертуар складався з ансамблевих творів, які виконувались разом із викладачем (у системі «викладач-студент»): 1. О. Науменко «Румба». 2. Ю. Весняк «Карлсон». Для конкурсантів головним було не лише виконати два творчих завдання у вигляді відеофайлу, а й виявити здатність для висловлювання власної думки, не порушуючи задум композитора,

продемонструвати вміння відтворити художній образ відповідними засобами музичної виразності в спільній грі.

Головною рисою пристрасного танцю «Румба» слід визнати його розмаїття поліритмічних ефектів, де співвідношення різних метрів супроводжується синкопованим ритмом, нестримним рухом мелодії, викладання якої відбувалось перехопленням її почергово першою (Primo) та другою (Second) партіями (цей виступ зафіксовано в мережі Інтернет: О. Науменко Румба на YouTube).

Цікавий казковий персонаж (другий твір) представляє головного літературного персонажа Карлсона, що живе на даху. Образ бешкетника композитор представив дрібними нотами шістнадцятих, що органічно доповнюються невеликими стрибками восьмих. Слід звернути увагу на те, що виразальні засоби мелодії двох партій (інтонації, ритм, регістр, тембр тощо) у поєднанні зі швидким темпом визначають гумористичний характер програмної музики.

Журі оцінило виступ ансамблів (I місце), які досягли партнерської рівноваги, що є прерогативою ансамблевого виконавства та ансамблевої комунікативності. Ця цілісність як єдиного художнього організму відбувалась шляхом взаємного самообмеження індивідуального «Я» партнерів і сприяла активному прояву особистісного начала кожного з учасників ансамблю [7, с. 234].

Адаптація студентів мистецького профілю висвітлюється в їх науковій діяльності, творчих пошуках, дослідній роботі. Так, у статті «Особливості адаптаційного процесу студентів-першокурсників музичного мистецтва до умов вищої школи» студентка розглядає проблему й доходить висновку, що адаптація – це не лише пристосування студентів до нової для них системи навчання, а й їх активна діяльність у нових умовах і ситуаціях, у результаті яких відбувається позитивне ставлення до занять, регулюється та контролюється власна поведінка, набуваються нові знання, збагачується світогляд тощо [6, с. 69–73].

Окрім публікації студентка 1 курсу виступила із доповіддю на регіональній науково-практичній конференції «Науково-методична робота в сучасному закладі освіти: стан, проблеми, перспективи», що відбувалась у залі академії 11 травня 2017 року. На секційному засіданні її виступ супроводжувався презентацією, за допомогою якої розкривалась проблема успішної адаптації студентів музичного мистецтва до умов ЗВО. Головною тезою першокурсниці стали висловлювання відомого музиканта, педагога минулого століття Генріха Нейгауза: безглуздо лише імітувати, це шкодує, заважає, а вчитися в того, хто більше вміє й більше знає, – завжди корисно [4, с. 31].

Висновки. Роль педагога в адаптації студентів музичного мистецтва до навчання у вузі є важливою, адже саме йому належить докласти значних зусиль щоб виявити причини, що гальмують розвиток його вихованців, усунути негативні явища, і зміцнити те, що сприяє їх успішному зростанню.

Перспективи подальших досліджень дозволять педагогові бути більш обізнаним, поінформованим, озброєним міцними та глибокими загальнонауковими, музичними знаннями, щоб передати ті знання, якими володіє сам, своїм студентам і, відповідно, організувати їх наукову, творчу, пізнавальну та трудову діяльність. Отже, дослідження цього питання надасть можливість викладацькому колективу створити відповідні умови для самореалізації, самовдосконалення студентської молоді, яким і надалі належить розбудовувати нашу Україну.

Список використаних джерел:

1. Артюхова В. О. Особливості адаптаційного процесу студентів-першокурсників музичного мистецтва до умов вищої школи. *Педагогіка і психологія: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17–18 березня 2017 р.). ГО «Інститут інноваційної освіти», Науково-учбовий центр прикладної інформатики НАН України. Одеса : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2017 р. С. 69–73.
2. Ляхова І., Учитель О. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників. *Рідна школа*. 2001. № 1. С. 61–63.
3. Научитель Е. Д. Адаптация студента в вузе. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 7. С. 21–23.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепьянной игры. Москва, 1961. 317 с.
5. Плотникова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації. *Рідна школа*. 2001. № 10. С. 62–64.
6. Польская И. И. Камерный ансамбль : история, теория, эстетика: Монография. Харьков : ХГАК, 2001. 396 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. Київ, «Рад. школа», 1976. Т. 1. 654 с.

УДК 373.2.02

РАЗРАБОТКА И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦКУРСА «ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ РАДИАЦИОННОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ»

Комарова И. А., Спирин С. В.

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье раскрывается проблема организации и содержания подготовки студентов педагогических вузов к радиоэкологическому воспитанию дошкольников как одной из наиболее актуальных и сложных в вузовской педагогике и практике. Авторы особое внимание уделяют выделению и характеристике основных компонентов подготовки будущих педагогов по радиоэкологическому воспитанию дошкольников в условиях общеобразовательного учебного заведения.

В рамках определения оптимального содержания спецкурса «Формирования осознанного отношения к природе у дошкольников, проживающих в условиях радиационного загрязнения», и в том числе формирования экологического сознания бережного отношения к природе, окружающей действительности.

Ключевые слова: экологическое образование, радиоэкологическое воспитание, радиоэкологическое образование, формирование осознанного отношения к природе, подготовка студентов педагогических вузов, дети дошкольного возраста.

РОЗРОБКА ТА ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ «ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У ДОШКІЛЬНЯТ, ЯКІ ПРОЖИВАЮТЬ В УМОВАХ РАДІАЦІЙНОГО ЗАБРУДНЕННЯ»

Комарова І. А., Спирін С. В.

Могилевський державний університет імені А. А. Кулешова

У статті розкривається проблема організації та змісту підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти до радіоекологічного виховання дошкільнят як однієї з найбільш актуальних і складних у вишівській педагогіці і практиці. Автори особливу увагу приділяють виділенню і характеристиці основних компонентів підготовки майбутніх педагогів із радіоекологічного виховання дошкільнят в умовах дошкільного навчального закладу.

В межах визначення оптимального змісту спецкурсу «Формування усвідомленого ставлення до природи у дошкільнят, які проживають в умовах радіаційного забруднення розглядаються питання екологічного виховання дошкільнят, в тому числі, формування екологічної свідомості, дбайливого ставлення до природи та навколишньої дійсності.

Ключові слова: екологічна освіта, радіоекологічне виховання, радіоекологічна освіта, формування усвідомленого ставлення до природи, підготовка студентів педагогічних ЗВО, діти дошкільного віку.

DEVELOPMENT AND MAINTENANCE OF THE SPECIAL COURSE «FORMATION OF THE CONSCIOUS RELATION TO THE NATURE AT THE PRESCHOOL CHILDREN LIVING IN CONDITIONS OF RADIATION POLLUTION»

Komarova I. A., Spirin S. V.

Mogilev State A. Kuleshov University

The article reveals the issue of the organization and content of students of higher education institutions preparation to the radioecology of preschool children as one of the most relevant and complex problem in higher education. The authors pay special attention to the selection and characterization of the main components of the future teachers training on radioecological education of preschool children in a pre-school educational institution.

Within the definition of the optimal content of the option course «Formation of a conscious attitude towards nature in preschool children living in conditions of radiation pollution», the issues of environmental education of preschool children, including the formation of ecological consciousness, a careful attitude to nature and the surrounding reality, are considered. The authors emphasize that the main goal of the option course is to assist students – future teachers of the specialty «Preschool education» in mastering the knowledge system in the field of radioecological education in the Republic of Belarus and the region, to determine the main radioecological concepts and the ways of professional skills growth of the future specialist in radiological education of children and their parents.

In this paper, the authors disclose a developed and tested series of simulation game learning situations. It is proved that simulated game learning situations used during lectures and practical session contribute to the effective accumulation of professional knowledge.

The study conducted by the authors suggests that interactive learning during the study of the option course significantly increases the level of mastering the educational material, allows you to master the content and innovative technologies of the educational process in the modern preschool educational institution, to acquire the culture of communication management, discussion, as well as collective mental activity, to develop communicative, expert, reflexive abilities, qualitatively master the professional functions of the pre-school teacher.

Keywords: ecological education; radio ecological education, formation of the conscious relation to the nature; training of students of pedagogical higher education institutions, children of preschool age.

Постановка проблемы. В последние годы все чаще стали говорить о радиоэкологическом воспитании дошкольников и этот факт имеет свои основания. Прошло более 30 лет с момента Чернобыльской катастрофы, но данная проблема продолжает быть чрезвычайно актуальной, особенно ее педагогический аспект.

Сложившаяся в современном мире экологическая ситуация побуждает к переоценке и новому осознанию возможных форм взаимодействия людей между собой и окружающим

миром. Природа является важным источником разностороннего развития человека – интеллектуального, физического, духовного. Освоение нового ценностно – нормативного отношения к ней позволит сблизить человека с природой, сформировать осознанный взгляд на природное окружение.

В рамках спецкурса «Формирование осознанного отношения к природе у дошкольников, проживающих в условиях радиационного риска» мы делаем попытку рассмотреть аспект формирования осознанного отношения к природе у детей, проживающих в условиях радиационного загрязнения. Детям, проживающим на загрязненной радионуклидами территории, необходимо иметь не только конкретные знания о радиации и ее последствиях, но и сформировать у них осознанное отношение к природе, которая их окружает.

Проанализировав ряд современных педагогических исследований по вопросу формирования отношения к природе (С. Дерябо, А. Захлебный, И. ДЗверев, И. Суравегина, В. Ясвин и др.) можно говорить о том, что необходимо коренным образом менять отношение человека к миру природы и к самому себе как одной из основных составляющих данного мира. И в первую очередь, необходимо изменить отношение к природе в сознании человека. Одним из важных условий формирования осознанного отношения к природе, на наш взгляд, является ответственность человека за сохранение окружающей среды и субъект-субъектная позиция к природным объектам и явлениям.

Отношение формируется на основе определенной системы знаний. В исследованиях Н. Поддякова и его учеников прослеживается значимость системы знаний при формировании отношения к окружающему миру у дошкольников. Автор доказал значение допонятийных форм мышления в развитии детей, возможности усвоения ими разнообразных знаний, в том числе и систематизированных.

Приоритетной задачей воспитания ребенка является выработка правильного отношения к окружающей действительности, формирование положительного отношения к ней. Подтверждением данного положения является ряд исследований последних десятилетий в области экологического образования детей.

Так, С. Николаева и И. Комарова [1] рассматривают осознанно правильное отношение дошкольников к природе как совокупность знаний и активных проявлений ребёнка к ней: интереса к явлениям природы, желания практически сохранить все живое, поддержать или создать для него нужные условия; понимания и сочувствия тем, кто испытывает дефицит каких-либо условий; эмоционального отклика, радости на любые проявления животных и растений, их красоту. По их мнению, понятие осознанно правильное отношение к природе

у дошкольников включает в себя три компонента: эмоционально-эстетический, интеллектуально-познавательный, нравственно-действенный.

В рамках спецкурса мы делаем акцент на осознанное отношение дошкольников к природе. Осознанное отношение – это взаимодействие, при котором субъект отдает себе отчет в объективных основаниях; в своих обязанностях; своей ответственности, в поступках и в поведении в целом.

Для всего населения и, в частности, для маленьких детей очень важно знать как правильно себя вести в природе. Дошкольникам необходимо иметь не только конкретные знания о радиации и ее последствиях, но и сформировать осознанное отношение к природе, которая их окружает.

Дети дошкольного возраста с ранних лет должны знать об экологических проблемах в родном городе или поселке; о радиации и ее основных источниках; иметь первоначальные представления о радионуклидах и местах их обитания; о влиянии радиации на организм человека и на природу в целом; об основных способностях защиты от радиации и т.д. [3, с. 4].

Процесс получения знаний радиоэкологического направления в конкретном учреждении дошкольного образования должен вестись комплексно, следовательно, принимать в нем участие должны не только дети, их родители, методисты, а непосредственно педагоги. Именно педагоги учреждений дошкольного образования являются связующим звеном между вышеперечисленными участниками образовательного процесса. Чтобы чему-то научить, педагог, обязан сам иметь богатый багаж знаний, в частности должен иметь обширные знания в области радиоэкологического воспитания дошкольников, и умения применять их на практике.

Проблема подготовки студентов педагогических вузов к радиоэкологическому воспитанию дошкольников – одна из наиболее актуальных и сложных в педагогике и практике.

Можно условно выделить основные компоненты подготовки будущих педагогов по радиоэкологическому воспитанию дошкольников:

1. Сущностная характеристика радиоэкологического воспитания дошкольников, которая включает: радиоэкологическое образование (знания, умения и навыки), представления из области радиоэкологической безопасности (взгляды, убеждения, идеалы) и осознанное отношение (отсутствие страха и тревоги, интерес к проблемам происходящим в окружающей природе, сопереживание, сочувствие и др.). Содержание подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образованию к радиоэкологическому воспитанию

дошкольників включає: знання об основах радіаційної безпеки, знання про цілі, задачі, форми і методи радіоекологічного виховання і психолого-педагогічної допомоги дітям і сім'ям, пострадавшим в результаті радіаційних катастроф.

2. Методика підготовки студентів до радіоекологічного виховання дітей включає: формування свідомого ставлення до цілей і завдань радіоекологічного виховання, розвиток вміння здійснювати педагогічну діагностику, структурування змісту радіоекологічного виховання, використання адекватних форм і методів виховальної роботи, контролю і самоконтролю, її ефективності.

3. Умовинами ефективності підготовки майбутнього педагога дошкільного закладу до радіоекологічного виховання дітей виступає: цілеполагання і мотивація, спрямовані на усвідомлення і прийняття цілей і завдань радіоекологічного виховання дітей; педагогічна діагностика, що дозволяє виявити початковий рівень радіоекологічної свідомості дітей; структурування змісту радіоекологічного виховання дітей, що забезпечує цілеспрямований і послідовний процес виховання; формування світогляду, складовою якого є усвідомлення важливості проблем радіоекологічного виховання.

Основною метою спецкурсу «Формування свідомого ставлення до природи у дітей, що проживають в умовах радіаційного забруднення» [4] є допомога студентам, навчаючись за спеціальністю «Дошкільна освіта», в оволодінні системою знань в області радіоекологічного виховання Республіки Білорусь і регіоні; основних радіоекологічних понять і визначення шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста з радіоекологічного виховання дітей і їх батьків. Реалізація цієї мети визначає основні завдання курсу:

- поглиблення уявлень про значення формування свідомого ставлення до природи у дітей, що проживають в умовах радіаційного ризику;
- формування системи знань про цілі, задачі, зміст радіоекологічного виховання дітей;
- оволодіння методичними основами радіоекологічного виховання дітей;
- стимулювання творчого-пошукового підходу до процесу формування свідомого ставлення до природи у дітей.

Программа курса состоит из двух разделов: «Основы радиационной безопасности» и «Методика радиэкологического образования детей дошкольного возраста», которые включают восемь основных тем для изучения в ходе лекционных, практических занятий.

В ходе изучения спецкурса студенты знакомятся с понятиями экологическое и радиэкологическое воспитание и образование, радиационная безопасность и ЗОЖ, определяться с целями, задачами, формами и средствами, а также современными тенденциями в исследованиях в сфере радиэкологического воспитания и образования дошкольников.

В содержание спецкурса включен материал, позволяющий глубже осознать будущими педагогами свою профессиональную деятельность по радиэкологическому воспитанию дошкольников, ее достоинства и недостатки, поставить перед собой конкретные, научно обоснованные задачи с целью повышения профессионализма, составить программу роста мастерства в соответствии с уровнем своей профессиональной подготовки.

В целях повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов системы дошкольного образования в процессе преподавания спецкурса «Формирование осознанного отношения к природе у дошкольников, проживающих в условиях радиационного загрязнения» мы предлагаем использовать игровые обучающие ситуации как интерактивный метод обучения.

Игровую обучающую ситуацию мы рассматриваем как ситуацию, имитирующую определенный отрезок педагогической деятельности, в которой сочетаются как познавательные, так и игровые элементы.

Игровая обучающая ситуация выполняет следующие функции:

- гностическую (формирование профессиональных знаний);
- инструментальную (формирование профессиональных умений и навыков, развитие профессиональных способностей);
- социально-психологическую (обучение общению, формирование профессионально-значимых качеств личности).

Учитывая функции игровых обучающих ситуаций и характер познавательной деятельности студентов, мы разделили игровые обучающие ситуации на три группы: ролевые игровые обучающие ситуации, моделирующие игровые обучающие ситуации, познавательные игровые обучающие ситуации.

Ролевые игровые обучающие ситуации направлены на создание максимально приближенных к реальным условиям ситуаций профессиональной деятельности, где студент, выполняя роль педагога, отрабатывает при этом профессиональные умения и навыки,

приобретает опыт будущей профессиональной деятельности. По форме организации нами были выделены такие ролевые игровые обучающие ситуации, как ролевые интервью, ролевые обсуждения и ролевые проигрывания. Практика показала, что ролевые игровые обучающие ситуации существенно повышают интерес будущих специалистов учреждений дошкольного образования к овладению специальными знаниями, так как дают представление об их практическом применении, придают процессу обучения действенный мотивационный фон, содействуя тем самым формированию профессионализма будущих педагогов дошкольных учреждений. Ролевые игровые обучающие ситуации не требуют специального времени, изменения учебного плана, они органически сочетаются с уже апробированными формами работы, являясь одним из интерактивных методов усвоения учебного материала.

Нами была разработана и апробирована серия моделирующих игровых обучающих ситуаций. Их эффективность основана на многозначности по сравнению с однозначной логико-познавательной моделью.

Используемые в ходе лекционных и практических занятий моделирующие игровые обучающие ситуации стали внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливались и закреплялись знания профессионального характера. Сама логика осуществления моделирующих игровых ситуаций порождала потребность в новых профессиональных знаниях, связанных с воспитанием детей дошкольного возраста. Таким образом, происходило не механическое накопление информации, а ее творческое усвоение студентами.

Особый интерес у студентов вызвали познавательные игровые обучающие ситуации, цель которых заключалась в формировании и закреплении профессиональных знаний, умений и навыков, в развитии профессиональных способностей будущих педагогов учреждений дошкольного образования. В зависимости от количества участников мы разделили познавательные игровые обучающие ситуации на индивидуальные и групповые.

Нами было установлено, что использование игровых обучающих ситуаций очень важно при дифференцированном подходе к организации самостоятельной работы, так как они позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого студента. В игровых обучающих ситуациях будущие педагоги учреждений дошкольного образования на себе оценивают ответственность и непринужденность усвоения знаний, их психотерапевтическое влияние, что позволяет более осознанно в дальнейшем использовать игру в работе с детьми. Студенты неизбежно приходят к осознанию ведущей роли игры в воспитании, обучении и развитии детей дошкольного возраста.

Игровые обучающие ситуации позволяют студентам овладеть гностическими, конструктивными, организаторскими, коммуникативными, прогностическими, экологическими, профессиональными функциями. Они учат переносить эмоциональные перегрузки, поддерживают хорошее настроение, высокую работоспособность.

Использование игровых обучающих ситуаций в процессе изучения спецкурса «Формирование осознанного отношения к природе у дошкольников, проживающих в условиях радиационного загрязнения» предоставляет будущему педагогу реальные возможности для решения трудных педагогических проблем; позволяет ему быть активным участником образовательного процесса; создает потенциально более высокие возможности для переноса профессиональных знаний, умений и навыков из учебной ситуации в опыт профессиональной деятельности, обеспечивает поддержание творческой учебной среды, что способствует формированию высокого уровня профессионализма будущих педагогов учреждений дошкольного образования.

Как показала практика, интерактивное обучение в ходе изучения спецкурса значительно повысило уровень усвоения учебного материала; позволило студентам освоить содержание и инновационные технологии образовательного процесса в современном дошкольном учреждении; овладеть культурой управления коммуникацией, дискуссией, а также коллективной мыследеятельностью; развить коммуникативные, экспертные, рефлексивные способности; качественно овладеть профессиональными функциями педагога учреждения дошкольного образования [2].

Список использованной литературы:

1. Комарова И. А. Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва : НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1991. 17 с.
2. Комарова И. А., Прокофьева О. О. Интерактивное обучение дошкольной педагогики. *Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы – 2*: сборник научных статей Республиканской научно-практической конференции (Могилев, 18 марта 2014 г.). Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2014. С. 104–107.
3. Спирин С. В. Радиоэкологическое образование дошкольников : пособие. Могилев : УО «МГОИРО», 2014. 71 с.
4. Спирин С. В. Формирование осознанного отношения к природе у детей дошкольного возраста, проживающих в условиях радиационного загрязнения : учебно-методические материалы. Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2013. 72 с.

УДК 378.015.31:78.071.2 (045)

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

Коржавих І. М., Юришева Л. В., Литвинова І. Є.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

У статті розкриті питання, пов'язані з формуванням творчих навичок у студентів на заняттях з хорового диригування, самостійною підготовкою студентів до виконання музичного твору. Пропонуються основні методи і прийоми для розвитку творчого мислення, уяви, розвитку емоційних реакцій і виконавської майстерності, основні методи формування творчих навичок у майбутніх диригентів. Розкриті позитивні сторони індивідуальних занять у класі хорового диригування та самостійної роботи студентів. Здійснено педагогічний аналіз умов, які сприяють формуванню творчої особистості на уроках диригування.

Ключові слова: диригентська діяльність, диригентське мистецтво, музична педагогіка, музичний образ, самостійна діяльність, виконавська індивідуальність, педагогічна майстерність.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ

Коржавых И. Н., Юрышева Л. В., Литвинова И. Е.

Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»

Харьковского областного совета

В статье раскрыты вопросы, связанные с формированием творческих навыков у студентов на занятиях по хоровому дирижированию, самостоятельной подготовкой студентов к выполнению музыкального произведения. Предлагаются основные методы и приемы для развития творческого мышления, воображения, развития эмоциональных реакций и исполнительского мастерства, основные методы формирования творческих навыков у будущих дирижеров. Раскрыты положительные стороны индивидуальных занятий в классе хорового дирижирования и самостоятельной работы студентов. Проведен педагогический анализ условий, способствующих формированию творческой личности на уроках дирижирования.

Ключевые слова: дирижерская деятельность, дирижёрское искусство, музыкальная педагогика, музыкальный образ, самостоятельная деятельность, исполнительская индивидуальность, педагогическое мастерство.

THE FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY ON THE LESSONS OF CHORAL CONDUCTING

Korzhavii I. M., Yurisheva L. V., Litvinova I. Y.

Municipal establishment «Kharkiv humanitarian-pedagogical academy» of Kharkiv regional council

The article deals with issues related to the formation of students' creative skills in choral conducting classes, independent training of students for performing musical works. The main methods and techniques for the development of creative thinking, creative imagination, development of emotional reactions and performing skills, basic methods of formation of creative skills in future conductors are offered. The positive aspects of individual classes in the class of choral conducting and independent work of students are revealed. A pedagogical analysis of the conditions contributing to the formation of a creative personality in conducting lessons is carried out.

The education of a creative personality is one of the most important tasks that faces musical pedagogy. Solving this problem requires identifying the educational potential of each discipline, including the subject «Choir conducting», designed to facilitate mastering students professional pedagogical skills, conducting art, as well as the development of creative thinking, independent activities and leadership skills of students.

The main task in the conducting class is the formation of professional knowledge and skills that allow conducting vocal and choral work, thus contributing to the preparation of students for independent work as a conductor of the choir. Classes include various types of educational work: performance of the musical score, intonational mastering of music, analysis and conducting of choral works.

Professional qualities of future conductors consist of natural giftedness and special training. The components of natural giftedness are, first of all, pronounced musicality, developed memory, volitional, flexible and stable sense of rhythm, dynamics and overall balance, up-to-date musical memory, excellent psychomotor abilities, as well as rapid reaction, endurance, focused attention.

The system of preparation of future conductors is aimed at theoretical understanding of the essence of the educational process in higher education institutions. To resolve this issue it is necessary to pay much attention to the professionally necessary qualities of the individual, which would provide a good level of professionalism, creative activity and readiness of the future musician for conducting and choir activity.

Key words: conductor practice, conductor art, musical pedagogics, musical figure, self-activity, performing identity, pedagogical mastery.

Постановка проблеми. Виховання творчої особистості – одне з найважливіших завдань, що стоїть перед музичної педагогікою. Вирішення цієї проблеми потребує виявлення виховного потенціалу кожної навчальної дисципліни, зокрема предмета «Хорове диригування», покликаною сприяти оволодінню студентами професійної педагогічної майстерності, диригентським мистецтвом, а також розвитку творчого мислення, самостійної діяльності та лідерських якостей студентів.

Головним завданням у класі диригування є формування професійних знань і навичок, що дозволяють проводити вокально-хорову роботу, тим самим сприяючи підготовці студентів до самостійної діяльності як диригента хору. Заняття охоплюють різноманітні види навчальної роботи: виконання партитури музичного твору, інтонаційне освоєння музики, аналіз і диригування хоровими творами.

Система підготовки майбутніх диригентів спрямована на теоретичне осмислення суті навчально-виховного процесу в вищих навчальних закладах. Для вирішення цього питання потрібно надати велику увагу професійно необхідним якостям особистості, які б забезпечили високий рівень професіоналізму, творчої активності та готовності майбутнього музиканта до диригентсько-хорової діяльності.

Метою статті є визначення педагогічних умов, які сприятимуть формуванню у студентів творчого потенціалу на заняттях з хорового диригування. Мета дослідження зумовила постановку та вирішення такого завдання: визначення основних методів і прийомів, необхідних для розвитку практичних і професійних навичок, творчого і музичного мислення, самостійності роботи студентів у класі хорового диригування.

Професійні якості майбутніх диригентів складаються з природної обдарованості і спеціального навчання. Складові природній обдарованості – це, перш за все, яскраво виражена музикальність, розвинений слух, вольове, гнучке і стійке відчуття ритму, динаміки і загального балансу, музична пам'ять, відмінні психомоторні здібності, а також швидка реакція, витримка, зосереджена увага. Уміння точно поставити задачу і доступно пояснити варіанти її вирішення – важливі якості, необхідні для успішної діяльності. До професійних якостей належать: професійна грамотність, широкий загальноестетичний кругозір, чудова техніка і важливий фактор – уміння інтерпретувати.

Один із принципів сучасного навчання і виховання – це вироблення у студентів творчого ставлення до різних видів трудової діяльності. Важливою передумовою такої діяльності є вміння самостійно мислити [2, с. 78]. Навчити молоду людину працювати самостійно, озброїти її необхідними технічними та творчими навичками – основа виховання сучасного високопрофесійного спеціаліста. У зв'язку з цим основна мета викладача полягає не стільки в передачі студентам наукової інформації, скільки в організації їх пізнавальної діяльності і самостійної роботи [6, с. 107].

Процес формування творчих навичок у студентів на уроках хорового диригування потребує значної роботи, перш за все в оволодінні практичними професійними навичками. Однак завдання предмета не вичерпуються лише вихованням у студентів умінь і навичок диригування, головна його мета – підготувати їх до самостійної творчої діяльності на основі

розвитку креативного нестандартного мислення, вироблення аналітичних і дослідницьких якостей.

Одним із методів формування творчих навичок у студентів є активізація пізнавальних функцій в умовах проблемної ситуації. Викладач повинен розвивати у студентів уміння бачити проблему, формулювати її, шукати варіанти вирішення, комбінувати різні аналітичні підходи, версії, позиції, синтезувати їх, робити висновки.

Особливість диригентського мистецтва полягає в тому, що величезна роль у розвитку творчих навичок студента належить репертуару, який він обрав. Для активізації творчої уяви необхідний індивідуальний підхід до підбору навчального репертуару з урахуванням професійного і культурного розвитку кожного студента.

Репертуар, який використовується в диригентському класі, повинен включати обробки народних пісень, хори і пісні різних композиторів, хорові твори світової класики. У творах, що підбираються для студентів з різним рівнем розвитку, повинні бути відображені і сучасні проблеми нашого суспільства, і патріотична тематика, і пейзажна лірика, і загальнолюдські теми. Звертаючись до великого «багажу» творів, до різноманітних жанрів і стилів, національних і творчих індивідуальностей, технічних можливостей, розумний викладач використовує все це для розвитку в студентів, з одного боку, технічних, з іншого – творчих навичок.

Особливе місце в процесі навчання диригування займає проблема формування творчого мислення. Дослідження показали, що послідовне поповнення систематизованими знаннями про музичне мистецтво в процесі навчання сприяє ефективному розвитку музично-образного мислення студентів. Однак догматичного засвоєння системи знань виявляється недостатнім, необхідно гнучке і рухливе володіння засвоєними знаннями, фактами і поняттями, уміння застосовувати їх на практиці. «Здатність до узагальнень є показником вищого рівня розумового розвитку студентів і ґрунтується на такій якості мислення, як системність знань», – зазначає М. Дадашева [4, с. 20].

Практика показує, що навіть при досить гарних знаннях із теоретичних дисциплін студенти не вміють застосовувати ці знання в потрібний момент, оскільки не можуть їх систематизувати й узагальнювати. Тому під час навчання в класі диригування, при розумуванні музичних творів, студент повинен використовувати не просто хаотичні, уривчасті відомості, а й глибокі знання, логічно вибудовані в систему [5, с. 58]. Постійне свідоме застосування теоретичних знань при роботі над розкриттям ідейно-художнього змісту виконуваного твору служить більш ефективному розвитку музичного мислення студентів. Управління інтелектуальним розвитком слід здійснювати і через сферу постійного

підвищення рівня пізнавальних труднощів вирішуваних завдань, узагальнення досліджуваного матеріалу і закріплення його в пам'яті тих, хто навчається.

Для ефективного розвитку творчого мислення студентів корисно використовувати метод інтерпретації музичного твору. При цьому потрібно, щоб теоретико-музичні й історико-культурні знання були узагальнені і творчо застосовувалися в інтерпретаційній діяльності студентів. Система завдань на уроках диригування повинна бути розрахована на розвиток творчого потенціалу студентів у процесі інтерпретування музичного твору, вона повинна дозволити поєднувати суб'єктивно-інтуїтивний і раціонально-логічний шляхи досягнення твору.

Особливість діяльності студента в набутті диригентських навичок полягає в тому, що до того, як він зможе почути твір у хоровому звучанні, він повинен пізнати його шляхом самостійних дій, скласти виконавську концепцію і внутрішньо уявити собі виконання.

Характер і спрямованість самостійної роботи студентів зумовлюється самою специфікою диригентського мистецтва. Багатоплановість диригентської спеціальності вимагає різноманітних форм домашньої роботи. Домашні завдання спрямовані на всебічний розвиток виконавських і специфічних диригентських навичок, на розвиток виразних засобів управління виконанням. Спрямованість самостійної роботи студента залежить від мети, яку він перед собою ставить, від того, що саме вважає за необхідне освоювати і розвивати, якими методами. Зрозуміло, що самостійна робота пов'язана з роботою в класі, і, в підсумку, відображає установку вчителя. Педагогу слід ретельно продумувати і формулювати завдання, щоб учень добре уявляв, над чим працювати і за допомогою яких прийомів домагатися необхідного результату. Для того щоб зробити самостійну роботу більш ефективною, потрібно перш за все визначити зміст цієї роботи.

Професійна самостійність студентів включає вміння естетично оцінити хоровий твір, проаналізувати, визначивши його художньо-образний зміст, засоби диригентської виразності, знайти оптимальні шляхи втілення ідейно-художнього задуму в реальному звучанні.

Умовно в самостійній роботі можна виділити дві сторони. Перша, особливо важлива на початковому етапі навчання, ставить за мету всебічний розвиток навичок диригування. Друга – аналіз і освоєння партитури. Практично ж ці сторони нерозривно пов'язані, складають єдине ціле і важливі на всіх етапах творчого зростання диригента [3, с. 58]. Щодо роботи над партитурою, її можна розділити на три етапи:

1. Попереднє знайомство з твором в цілому, шляхом програвання на фортепіано, і за столом, прочитуючи партитуру за допомогою внутрішнього слуху.

2. Детальне опрацювання твору шляхом ретельного вивчення всіх елементів і деталей музичної форми, динаміки, темпів, метро-ритмічної структури, гармонії, ладотонального плану і стосовно них – диригентської техніки.

3. Художня обробка твору в цілому, його інтерпретація, остаточне встановлення музичного тексту (повторення частин, скорочення тощо), темпів, агогіки, нюансів, а також остаточного варіанта диригентської техніки.

Поділ роботи диригента над партитурою на три періоди не слід розуміти формально. Завдання всіх трьох етапів тісно переплітаються між собою, і ми можемо лише виділити те, що є головним у кожному з них. І це зрозуміло, тому що перед диригентом повинна завжди стояти головна мета всієї його роботи – в найбільшій високохудожній формі донести твір до слухача [1, с. 78].

Перш ніж почати роботу над партитурою диригент повинен ознайомитися з біографією композитора, з творчим напрямком, до якого він належить, вивчити стиль його письма, визначити місце твору в творчості композитора і його значення в загальному розвитку світової чи національної культури.

Кожне індивідуальне заняття у класі хорового диригування не схоже один на одного і має різні види і методи діяльності. Це своєрідна скарбниця творчої думки та творчої діяльності майбутнього диригента і педагога. Головним завданням є не тільки навчити диригувати, а й відкрити у студента бажання займатися виконавською діяльністю.

Велику роль у вихованні відіграє успіх і впевненість в собі. Інтелектуальні здібності людини страждають від невдач, і страх чергової невдачі виникає автоматично, коли на зустрічі стоїть нова задача. Страх викликає захисні реакції, що заважають творчому мисленню. Щоб підтримати відчуття успіху, яке необхідне для посилення інтелектуальних здібностей студента, на уроці використовується найголовніший принцип педагогіки – принцип співробітництва.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування творчої самостійності студентів у класі диригування як метод впливу сприяє кращому вирішенню поставлених перед педагогом завдань, дає змогу позбутися багатьох бар'єрів у спілкуванні, є корисним для студентів не лише з педагогічної точки зору, а й з точки зору саморозвитку і самопізнання.

Проблема творчої самостійності студентів у системі підготовки майбутніх диригентів багатогранна і вимагає подальшого вивчення. Щодо майбутніх теоретичних пошуків, їх можна окреслити так:

1. Визначення критеріїв на рівні вміння аналізувати, контролювати і керувати виконанням музичного твору.
2. Формування виконавської інтерпретації твору.
3. Уміння оперувати професійними знаннями і практичними навиками у процесі освоєння технології виконання і відтворення художнього образу, змісту музичного твору.

Вивчення означених питань дасть змогу систематизувати методологічне підґрунтя, яке необхідне, аби упровадити комплекс заходів, реалізація яких сприяє визначенню якісно нових кваліфікаційних цілей, забезпеченню широкопрофільної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Димченко С. С. Диригування. Методика викладання : навч. посібник. Рівне, 1997. Ч. 1, 2. 126 с.
2. Вагнер Р. О дирижировании Москва : Музыка, 1975. 178 с.
3. Михаськова М. А. Особливості й проблеми музично-освітньої діяльності студентів музичних факультетів вищих закладів педагогічної освіти. *Проблеми педагогіки музичного мистецтва* : збірник науково-методичних статей / упор. О. Я. Ростовський. Ніжин : НДПУ, 2004. 185 с.
4. Дадашева М. Навыки и умения будущего учителя музыки общеобразовательной школы. Баку : «Ширваннешр», 2002. 107 с.
5. Канерштейн М. М. Питання диригентської майстерності. Київ, 1980. 115 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посібник. Київ, 2002. 210 с.

УДК 378.147

ВИДИ ТА ЗМІСТ ЗАВДАНЬ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Котова А. В., Савченко Н. М.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У статті висвітлено основні функції завдань для самостійної роботи студентів немовних факультетів з англійської мови (навчально-пізнавальна, активізуюча, діагностична, виховна, світоглядна). Виділено основні вимоги до завдань, які пропонуються для самостійної роботи студентів (ретельний аналіз змісту завдання, поступове ускладнення завдань, відповідність реаліям життя тощо). Визначено основні види домашніх завдань з англійської мови (виконання вправ на закріплення активної граматики та лексики, підготовка усних доповідей тощо).

Ключові слова: самостійна робота, завдання, студенти.

ВИДЫ И СОДЕРЖАНИЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Котова А. В., Савченко Н. Н.

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

В статье представлены основные функции заданий для самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов по английскому языку (учебно-познавательная, активизирующая, диагностическая, воспитательная, мировоззренческая). Выделены основные требования к заданиям для самостоятельной работы студентов (тщательный анализ содержания задания, постепенное усложнение заданий, соответствие повседневным реалиям и т.д.). Определены основные виды домашних заданий по английскому языку (выполнение упражнений на закрепление активной грамматики и лексики, подготовка докладов и т.д.)

Ключевые слова: самостоятельная работа, задания, студенты.

TYPES AND CONTENTS OF INDEPENDENT WORK TASKS FOR NON-LANGUAGE DEPARTMENT STUDENTS

Kotova A. V., Savchenko N. M.

Kharkiv National University named after V. N. Karazin

Key functions of tasks for non-language department students' independent work in the English language (teaching, cognitive, activating, diagnostic, educational, worldview ones) are presented in the article. It is found that the teaching function lies in the revision and deepening of learning material (grammar or lexical exercises, learning new words etc.); the cognitive function allows students to evaluate their level of knowledge, find weak and strong points, and correspondingly choose tasks for independent work. The educational function lies in the formation of such qualities as independence and answerableness, which are linked to creative tasks organized in pairs of students or small groups. The basic requirements for students' independent work evaluation are identified (careful analysis of the content of the assignment, gradual complication of tasks, correspondence to everyday realities, etc.). For example, during the first term tasks for students' independent work are only to do grammar and lexical exercises, learn words in the specialty. It is the first stage of students' independent work. The following stage of their independent work is to be ready with their individual reading, prepare reports, write scientific articles etc. To perform these tasks a student has to examine scientific literature and find a way to solve this problem. This activity allows students to get acquainted with the methods of scientific and creative search, which can help in their future profession. Creative tasks allow not only understanding students' level of knowledge, but also evaluating their skills to apply their knowledge in practice. Also the main types of homework tasks in the English language (performing exercises for fixing active grammar and vocabulary, preparing reports, etc.) are given in this article.

Keywords: independent work, tasks, students.

Постановка проблеми у загальному виді. Відомо, що ефективна організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів освіти є ключовим моментом підготовки майбутніх спеціалістів, адже саме цей вид роботи дозволяє краще оволодіти навчальним матеріалом, закріпити отримані знання на практиці та навчитися застосовувати їх відповідно до ситуації.

Враховуючи дуже малу кількість аудиторних занять, що відводиться зараз на вивчення іноземної мови на немовних факультетах та досить високі вимоги до рівня володіння мовою студентами, самостійна робота є чи не єдиним засобом вирішення цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зазначимо, що питання ефективної організації самостійної роботи студентів та учнів середньої школи давно привертає увагу науковців. Зокрема, у педагогічній літературі ведуться дебати щодо визначення сутності цього дидактичного явища (Н. Шишкіна, Л. Журавська, В. Буряк, Б. Єсіпов та інші), висвітлюються особливості організації самостійної роботи студентів з різних навчальних дисциплін (Г. Кушнір, Н. Шишкіна, О. Кохан, Н. Михайлова та інші) та умови її ефективного планування (Н. Калашник, В. Гура, В. Горбунов тощо). Разом із тим, на наш погляд, види та зміст завдань для самостійної роботи з іноземної мови для студентів немовних факультетів недостатньо представлено у науковій літературі.

Формулювання цілей статті. Отже, метою даної публікації є аналіз видів та змісту завдань з самостійної роботи для студентів немовних факультетів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що зміст самостійної роботи зазвичай реалізується через виконання відповідних завдань. На відміну від простих запитань, навчальні завдання вимагають від студентів певного рівня самостійності при їх розв'язанні та вміщують у себе відповідні функції, а саме:

- навчально-пізнавальну;
- активізуючу;
- діагностичну,
- виховну;
- світоглядну [2, с. 11].

Так, навчально-пізнавальна функція полягає у закріпленні та поглибленні знань та умінь, які студенти отримали на аудиторному занятті (повторення граматичного матеріалу або лексичних одиниць, виконання граматичних письмових вправ або вивчення нової лексики, тощо). Діагностична функція дозволяє як студенту, так і викладачу оцінити рівень володіння навчальним матеріалом, виявити сильні та слабкі місця студента та відповідно

скорегувати завдання для самостійної роботи студентів. Виховна функція завдань проявляється у формуванні у студентів таких рис характеру як самостійність та відповідальність, що пов'язано з виконанням творчих завдань, які часто організовуються у парах або творчих групах.

Ми повністю погоджуємося з науковцями, які зазначають, що під час відбору змісту завдань для самостійної роботи викладачеві важливо забезпечити його дидактичну посильність, що передбачає оптимальний рівень напруженості для його виконання. Зокрема, виділено такі вимоги до завдань, які пропонуються для самостійної роботи студентів:

- зміст завдання має бути ретельно проаналізованим та спланованим упродовж терміну навчання студентів;
- завдання мають ускладнюватися поступово;
- вони не бути абсолютно новими для студентів;
- завдання мають бути максимально пов'язаним із використанням мови на практиці;
- завдання мають відповідати робочому плану;
- відповідати професійній спеціалізації майбутніх фахівців; передбачати встановлення міждисциплінарних зв'язків з іншими дисциплінами;
- розвивати логічне мислення у студентів.

До того ж, завдання мають бути диференційованими та поліваріативними, враховувати бюджет часу студентів, надавати можливість для самоконтролю [1; 2; 4].

Наприклад, у першому семестрі на завдання для самостійної роботи студентів виносяться тільки граматичні вправи та вивчення лексичних одиниць, підготовка до аналізу та переказів текстів за фахом, тоді як основна робота з текстами по спеціальності відбувається протягом аудиторних занять. Таким чином, викладач готує студентів до наступного рівня завдань з самостійної роботи студентів: підготовки індивідуального читання з майбутнього фаху, написання статей, підготовки доповідей, які студенти вже самостійно виконують у наступних семестрах.

Процес розв'язання навчального завдання умовно можна поділити на такі етапи, як:

- осмислення завдання;
- знаходження алгоритму дії;
- визначення засобу вирішення;
- безпосереднє виконання завдання;
- аналіз результатів своєї діяльності;
- перевірка отриманих результатів [4, с. 102].

З досвіду роботи зазначимо, що завдання для самостійної роботи студентів умовно можна розділити на поточні (спрямовані на закріплення отриманих знань); завдання для підготовки для різноманітних видів контролю; завдання для набуття практичних навичок та теоретичних знань. Залежно від мети навчання, завдання могли бути писемними або усними [2, с. 11].

Разом з тим зазначимо, що особливої уваги заслуговують саме проблемні завдання для самостійної роботи студентів до яких можна віднести написання наукових робіт, підготовку презентацій на відповідну тематику, роботу з аудіо- та відео матеріалами тощо.

Для виконання цих завдань студент має самостійно опрацювати різноманітні джерела інформації з даної теми, знайти шляхи розв'язання навчальних завдань. Вирішуючи їх, майбутні фахівці одночасно навчаються методам наукового і творчого пошуку та оволодівають професійними навичками. Творчі завдання дозволяють не тільки виявити рівень володіння студентами навчальним матеріалом, але й об'єктивно оцінити їх здатність практично застосовувати одержані теоретичні знання [3, с. 61].

В організації самостійної роботи студентів важливу роль відіграють домашні завдання, які виконують двоєдину дидактичну задачу, що виявляється в контролі засвоєння студентами знань та полягає в оволодінні ними методикою організації самостійної роботи.

Умовно домашні завдання для самостійної роботи можна поділити на такі групи:

- завдання, метою яких є вивчення обов'язкового матеріалу. Такі завдання включають у себе основні питання з теми, що вивчається, невелику кількість вправ для закріплення лексичного та (або) граматичного матеріалу;
- підготовка усних доповідей, які пов'язані з майбутнім фахом;
- підготовка індивідуального читання зі спеціальності.

Зазначимо, що успіх виконання домашньої роботи значною мірою залежить від ефективності роботи в аудиторії. Якщо навчальний матеріал було добре засвоєно майбутніми фахівцями на практичному занятті, то і домашнє завдання вони виконували більш охоче й успішно.

Ще однією з головних вимог до домашніх завдань є їх різноманітність за формою та посильність виконання. Причому, за рекомендаціями науковців, в домашній роботі не треба використовувати прості тести, наприклад, тести розпізнавання або розрізнення. Більш доцільно використовувати тести-завдання, вправи з вибілковими відповідями. Дуже важливо, щоб завдання для самостійного виконання вимагали також від студентів роботи з джерелами інформації, їхнього аналізу. Під час складання завдань для самостійної роботи

слід також враховувати можливість студентів самостійно визначати послідовність, темп і час виконання завдання.

Значної уваги з боку викладачів вимагає формування у студентів умінь знаходити найбільш раціональні способи вирішення завдання, навичок чітко визначати мету кожного завдання, правильно обирати навчальні дії у визначеній послідовності, здійснювати самоконтроль та оптимально використовувати свій час. Для формування у студентів навичок визначати мету кожного завдання доцільно в самому завданні вказувати цю мету. Наприклад: «виконати навчальні дії з метою засвоєння визначеного навчального матеріалу», «відповісти на запитання з метою перевірки розуміння запропонованого тексту» тощо.

Для оволодіння навичками раціонального використання свого часу під час виконання завдання слід вказувати приблизний час, необхідний для виконання того чи іншого завдання. Для формування у студентів навичок відбору навчальних дій та їхньої послідовності в завданні необхідно вказувати, які саме дії та в якій послідовності вони мають виконувати вдома. Корисно також запропонувати питання для самоконтролю та ключі до завдань, які формують навички самоконтролю [5, с. 58].

Про те, що всі справи та завдання мають супроводжуватися ключами з правильними відповідями, висловлювалися й інші автори. Вони підкреслюють, що ключі до завдань сприяють формуванню у молодих людей навичок до самоконтролю. Студентам із високим рівнем знань для контролю можна запропонувати виправити навмисні помилки в тестах або перевірити роботи студентів із нижчим рівнем знань. Завдання, які виконуються в позааудиторний час, повинні систематизуватися та доводитися до студентів у вигляді структурно-логічної моделі та плану-графіка самостійної роботи [1; 5].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, можна зробити висновок, для ефективної організації самостійної роботи з англійської мови у студентів немовних факультетів завдання мають бути посильними, ретельно спланованими, ускладнюються поступово та відповідати вимогам сучасності. Це дозволить студентам краще оволодіти іноземною мовою та використовувати отримані знання на практиці.

У подальшому планується проаналізувати форми організації самостійної роботи студентів під час аудиторних занять.

Список використаних джерел:

1. Євдокімов О. В. Ефективність нових технологій організації навчання студентів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 161–170.

2. Журавська Л. М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. К., 1999. 21 с.

3. Калашник Н. Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання: навч.-метод. посібник з питань формування естетичних смаків студентської молоді в навчально-виховному процесі. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2005. 326 с.

4. Коньшева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. Санкт-Петербург. : КАРО, МН.:»Четыре четверти», 2005. 208 с.

5. Ужик В. А. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов (на материале изучения иностранных языков студентами первых курсов неязыковых вузов) : дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. Харьков, 1980. 192 с.

УДК 811.111:378.147.091.33

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Лешньова Н. О., Павлова Л. В.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Стаття присвячена аналізу процесу підготовки студента до виступу з науковою презентацією іноземною мовою і ролі викладача у цьому процесі. В статті подаються критерії оцінки якісної презентації. Особлива увага приділяється найбільш оптимальним видам діяльності, які позитивно впливають на формування мовленнєвих компетенцій студента.

Ключові слова: наукова презентація, страх сцени, навички публічних виступів, рольова гра, учбовий текст, тезаурус студента.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Лешнева Н.О., Павлова Л. В.

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

Статья посвящена анализу процесса подготовки студента к выступлению с научной презентацией на иностранном языке и роли преподавателя в этом процессе. В статье представлены критерии оценки качественной презентации. Особое внимание уделяется наиболее оптимальным видам деятельности, которые положительно влияют на формирование речевых компетенций студента.

Ключевые слова: научная презентация, страх сцены, навыки публичных выступлений, ролевая игра, учебный текст, тезаурус студента

THE TEACHER'S ROLE IN PREPARING A STUDENT'S SCIENTIFIC PRESENTATION IN ENGLISH

Lieshnova N.O., Pavlova L. V.

Kharkiv National University named after V. N. Karazin

The article deals with the problem of preparing students for various scientific presentations they are supposed to make in English. The topic seems relevant in view of an increasing need for a competent professional being able to contact foreign colleagues directly, take part in international workshops, conferences and other events. Certain strategies should be developed by a teacher to provide students with the appropriate training and develop the skills necessary for speaking in front of a big audience.

Particular attention has been paid to creating special situations which comply with the requirements of professionally-oriented discourse. The main criteria of preparing a high-quality presentation are given. Some problematic issues hampering the proper performance have been analyzed. Stage fright must be taken into consideration as one of these issues. According to numerous studies, it often produces adverse effects on a speaker if the one has not been prepared to express his ideas in public. The teaching methods to overcome stage fright are discussed in the article.

An essential role in preparing students to participate in a scientific conference belongs to the teacher. The importance to provide students with original materials in a foreign language has been emphasized. A teacher should be able to guide and supervise the whole bulk of work done by the students getting ready to make a scientific presentation.

Another approach helping to develop students' speaking skills as well as their motivation is a role play. It is addressed as the means to decrease the level of anxiety and develop professional, behavioral and intellectual habits and skills within a limited period of time.

The article also investigates the necessity to take into account the complexity of different communicative tasks students encounter and certain steps to complete them. Attitude towards mistakes are mentioned as the ones which should not prevent the process of public presentations.

The authors have demonstrated the ways to encourage students to speak in public and the benefits of scientific presentations in English at students' conferences which students obtain.

Keywords: scientific presentation, stage fright, public speaking skills, role play, educational text, student's thesaurus

Підготовка компетентних фахівців, здатних використовувати знання іноземної мови у своїй майбутній кар'єрі не тільки для читання професійної літератури, написання наукових статей, але й для безпосередніх контактів з іноземними колегами під час міжнародних семінарів, симпозіумів і конференцій, або їх організації – основне завдання, яке постає перед викладачем у виші.

Для того щоб спілкуватися іноземною мовою, недостатньо лише знати мову, її систему, необхідно знати, як користуватися нею в певному соціальному контексті. Сучасний підхід викладання англійської мови потребує цілеспрямованого навчання іншомовній комунікації,

що передбачає структурування мовленнєвої діяльності професіонала, вивчення стратегій поведінки в типових ситуаціях професійного характеру, вивчення мовних формул.

Процес навчання спілкуванню іноземною мовою на немовних факультетах – це, перш за все, навчання побудові і вживанню дискурсів. Дискурсивна діяльність має яскраво виражений спеціалізований характер, тобто не може бути описаною не вказуючи на «середовище» її прояви. Арутюнова Н. Д. визначає дискурс як мову, занурену у життя [1].

Головна особливість професійно орієнтованого дискурсу полягає в тому, що він включений в контекст професійної діяльності, реалізується в спілкуванні і представляє такі мовні дії, як презентація матеріалу, вираження думки, обговорення, письмовий або усний обмін інформацією і т.д.

В умовах відсутності необхідної іншомовного середовища і критичного скорочення аудиторних часів на немовних факультетах вищих навчальних закладів, викладання іноземних мов на сучасному етапі слід розглядати як процес, який вимагає від викладача створення ситуацій, які б відповідали вимогам професійно орієнтованого дискурсу.

Щорічна міжнародна наукова студентська конференція «Academic and Scientific Challenges of Diverse Fields of Knowledge in the 21-st Century», що організує кафедра англійської мови ХНУ ім. В. Н. Каразіна – захід який успішно реалізує вищезазначені цілі.

Для більшості студентів виступ на конференції є першим досвідом у презентації наукової доповіді та спонтанному обміну думками на міжнародному рівні. Це слушна нагода для виступаючого продемонструвати свій рівень володіння іноземною мовою в контексті наукової конференції.

Але, як показує наш багаторічний досвід організації і проведення заходу, більшість студентів, які приймають в ньому участь і виступають з доповідями, не мають певних навичок публічних виступів і володіють поверховими знаннями, щодо підготовки наукових презентацій. Тому, незважаючи на достатню кількість методичної літератури і інтернет-ресурсів, залишається **актуальним** питання належної підготовки студента до виступу на міжнародних наукових конференціях.

Мета нашого дослідження – окреслити основні критерії оцінювання студентської презентації англійською мовою і визначити роль викладача у процесі підготовки студента до публічного виступу.

Об'єктом дослідження даної статті виступає наукова презентація іноземною мовою.

Предметом дослідження даної статті виступають цілі і завдання, які постають перед викладачем в аудиторії, щодо належної підготовки виступу студента з науковою презентацією.

Базуючись на сучасній методичній літературі [7; 9; 11]і нашому власному досвіді проведення конференцій, ми можемо виділити наступні критерії оцінки якісної презентації:

- вміння розкривати тему і реалізовувати мету повідомлення;
- логічність і послідовність виступу;
- мовна правильність (граматика, вимова, стиль і т.п.);
- вміння швидко і правильно реагувати на поставлені запитання;
- вміння взаємодіяти з аудиторією (візуальний контакт, жести і т.п.);
- якість мовлення (яскравість, виразність, інтонація і т.п.);
- загальне оформлення (доречне і належне використання слайдів, постерів, моделей і т.п.);
- вміння дотримувати регламент.

Зрозуміло, що формування і відпрацьовування більшості вищезазначених компетенцій у студента потребує певного часу і певних зусиль з боку викладача.Тому, з самого початку, крок за кроком,викладач повиненспрямувати свою діяльність на розвиток у студентів навичок публічних виступів, а також на пошук і залучення ефективних методів навчання, спрямованих на формування якісних мовленнєвих компетенцій студентів.

Перш за все, як показує практика, навіть студенти з досить непоганим рівнем мовної підготовки не завжди готові виступати з доповідями і презентаціями через те, що їм бракує досвіду у публічних виступах. Опитування студентів першого курсу ХНУ свідчать, що кожен раз, коли передбачається будь-яке звернення до групи, майже всі студенти відчують різну ступінь хвилювання, острах перед процесом спілкування, який заважає успішному розвитку акту комунікації.

Страх говоріння називають ще страхом сцени, або побоюванням спілкування в контексті публічних виступів [8].

Тому ми вважаємо, що однією з задач, яка постає перед викладачем є створення в аудиторії, якомога частіше, ситуацій, які б надавали можливість студентам здобувати і відличковувати навички міжособистісного спілкування і публічних виступів.Щоб побороти страх перед публічними виступамивідомий чеський соціолог Іржі Томан радить: «Якщо ви хочете позбутися страху іхвилювання, використовуйте кожнуюагоду взяти участь у публічному виступі. Інакше у васзафіксується й поглибитися страх перед будь-яким публічним виступом. Успіху ви досягнетелише активно переборюючи страх, який є природною рисою кожної людини» [6, с. 261].

Як показує багаторічний досвід такі кооперативні методи навчання як парна робота, метод «круглого столу», робота в міні групах – досить ефективні, щодо подолання страху

говоріння у студентів. Але зазначимо, що одним з найбільш дієвих методів подолання страху студентів перед публічними виступами виступає рольова гра.

Рольова гра, як активний метод навчання усному мовленню, дає можливість одночасно залучити всіх студентів групи до роботи, сприяє розвитку важливої для вивчення іноземної мови внутрішньої мотивації, наповнює заняття емоційним змістом [4]. Рольова гра сприяє розвитку у студентів професійних і поведінкових навичок та вмій у стислий час, що є дуже важливим в умовах критичного скорочення аудиторних годин у виші.

Граючи роль, студент відчуває певну відповідальність за результат і намагається зробити все можливе щоб досягти успіху, ховаючись, в той же час, за маскою свого персонажу. При цьому, як показує практика, рівень хвилювання значно знижується, поступово перетворюючись на інтерес і почуття задоволення від процесу спілкування.

Викладач має керувати процесом гри переважно на початку, надалі надаючи більшу самостійність студентам. Основна задача викладача у цьому виді діяльності полягає в ретельній розробці самої гри і належному розподіленні ролей, враховуючи рівень мовної підготовки, емоційний стан і особистісні риси кожного залученого студента. Ті студенти, що хвилюються найбільше, можуть мати можливість спочатку підготувати у письмовому вигляді свої питання, або необхідну інформацію, почати з читання своїх текстів, і тільки потім, заспокоївшись, перейти до спонтанного говоріння.

Отже, інтерактивні види діяльності можуть дійсно стати внутрішнім мотивом до іншомовної комунікації і сприяють процесу подолання страху говоріння у студентів лише у випадку коли викладач як слід планує заняття, будуючи його на знайомому тематичному матеріалі, розподіленому за мірою складності і враховуючи особистісні якості студента.

Окрім вищезазначеного, слід звернути увагу ще на один дуже важливий аспект, щодо подолання страху говоріння у студентів, а саме методику виправлення помилок. Як показують численні опитування, хвилювання з приводу публічного виступу можуть відчувати різні люди, незалежно від їх віку, досвіду і кваліфікації. У студентів таке хвилювання, перш за все, пов'язано із страхом зробити помилку і стати об'єктом кепкувань. Тому не слід, на нашу думку, в аудиторії акцентувати свою увагу і увагу слухачів на помилки виступаючих і тим самим підсилювати їхні страхи, якщо ці помилки не заважають розумінню контексту. З цього приводу дуже слушне зауваження зробили автори посібника з підготовки наукових презентацій Д. Гіба і Р. Райбс: «Майте на увазі, що, звісно, дуже важко говорити іноземною мовою без помилок, але ніхто не очікує, що ви будете говорити довершеною англійською мовою і ніхто не засудить вас за незначні помилки, які не впливають на розуміння аудиторії – доки ви маєте щось цікаве сказати» [9, с. 4].

Розглядаючи навчальний процес у виші як навчання побудові і вживанню професійно орієнтованого дискурсу, зазначимо, що для нього характерна специфічна лексика та термінологія.

На момент презентації наукового матеріалу іноземною мовою, студент повинен мати достатньо професійних термінів у своєму тезаріусі, що безумовно дозволить йому вільно висловлюватися по темі, відповідати на питання слухачів і самому брати участь в обговоренні інших доповідей.

Знати слово – це означає знати його активно, продуктивно, а також рецептивно [10, с. 48]. В нашому розумінні, це означає правильно і швидко вживати його у певному контексті. В процесі роботи над професійним тезаріусом студента, вже з перших занять, викладачеві належить залучати до навчального процесу різноманітні види роботи з професійною лексикою і організувати навчальну діяльність студента як в аудиторії, так і вдома, таким чином, щоб забезпечити недовільне запам'ятовування необхідної професійної лексики [5]. Практика свідчить, що процес недовільного запам'ятовування будь-якого матеріалу відбувається лише за умов активної самостійності розумової діяльності суб'єкта. Аткинсон підкреслює, що саме під час діяльності та спілкування формуються шляхи керування пам'яттю [2, с. 21].

Особливу увагу на заняттях слід приділяти правилам мовного спілкування у науковому середовищі. Під правилами, або формулами ми розуміємо систему сталих виразів і зворотів, які використовуються в контексті наукових конференцій і семінарів. До таких мовних формул належать:

- типові мовні звороти і вирази, які використовуються при веденні наукового діалогу;
- мовні звороти і вирази, які використовуються в науковій дискусії під час обміну думками.
- До цієї категорії відносяться і мовні звороти, які допомагають ефективно презентувати науковий матеріал, а саме:
 - мовні звороти і вирази, які використовуються у вступній і заключній частинах;
 - мовні звороти і вирази, які забезпечують логічні зв'язки і переходи впродовж всієї презентації;
 - мовні звороти і вирази, які допомагають виступаючому привернути увагу слухачів.

У нашому випадку ми відпрацьовуємо цей мовний матеріал зі студентами у VI семестрі в курсі «Англійська мова за фахом». Підсумкове заняття з теми – виступ студента з науковою презентацією на факультетській конференції.

Досить важливу роль в процесі підготовки студентських презентацій відіграє, на нашу думку, вміння викладача аналізувати і вдало підбирати професійно-орієнтовані навчальні тексти. Джерелом таких текстів можуть бути оригінальні англomовні наукові періодичні видання («Spectrum», «Nature» і т.п.), енциклопедії, підручники із спеціальностей.

Наукові тексти через їх логічність, безособовість, відсутність емоційності спрямовано забезпечують формування навичок професійного мовлення. Вони найбільш прозорі для вивчення чинників, що впливають на фахове становлення і розвиток навичок усного і письмового мовлення майбутніх спеціалістів різних галузей, що насамперед забезпечує формування комунікативної компетенції [3].

Належним чином організована робота з оригінальними іншомовними матеріалами надає студентам можливість, по-перше, вивчити нову лексику в контексті, або закріпити знання вже знайомої, по-друге, звернути їх увагу на логічність і послідовність викладення матеріалу, стилістичні і граматичні особливості побудови речень наукових текстів. Все це є невід'ємною частиною створення успішної презентації.

Звісно, за стилем сучасні наукові презентації дещо відрізняються від наукових текстів. Правильно побудована презентація – це «золота середина» між офіційним і неофіційним стилями. Відрізняються вони і за граматичними структурами, а саме спостерігається тенденція до спрощення (використання простих речень замість складних, активних форм замість пасиву, відсутність громіздких дієприкметникових і герундіальних зворотів, тощо). В цьому випадку професійно-орієнтовані навчальні тексти можуть слугувати викладачеві гарною основою для розробки системи лексико-граматичних вправ, спрямованих на розвиток у студентів навичок роботи з матеріалом у напрямку його спрощення.

І на останок, слід звернути особливу увагу на не менш важливий, з нашої точки зору, аспект успішної студентської презентації – вибір теми. Як показує багаторічний досвід проведення наукової студентської конференції «Academic and Scientific Challenges of Diverse Fields of Knowledge in the 21-st Century» більшість викладачів іноземної мови підходять до цього процесу зверху. Звісно, на заняттях з іноземної мови для підготовки невеличких доповідей, в якості тренування, ідеальним матеріалом можуть бути професійно-орієнтовані навчальні тексти, але коли мова заходить безпосередньо про участь студента у міжнародній конференції, слід приділяти більше уваги процесу вибору теми презентації і, більш того,

необхідно залучати до цього процесу викладачів спеціалізованих кафедр вишів, які можуть дати професійну оцінку матеріалу що презентується.

Таким чином, роль викладача у підготовці студента до наукової презентації не повинна обмежуватися лише формальною перевіркою коректності англійської мови, або правильності вимови студентом тих, чи інших термінів. Вона безумовно передбачає комплекс дій, направлених, перш за все, на формування у студента стійких навичок публічних виступів і роботи з науковими текстами.

Більш того, зважаючи на вимоги сучасної освіти, щодо підготовки професіоналів у сфері науки, стає нагальним питання розробки і введення для студентів, що навчаються у магістратурі, спеціалізованого курсу «Наукові презентації», який би передбачав співпрацю викладачів іноземної мови і представників випускаючих кафедр університету.

Список використаних джерел:

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Лингвистический энцикл. словарь. Москва : Сов. энцикл., 1990. С. 136–137.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процессе обучения. Москва : Прогресс, 1980. 528 с.
3. Дроздова І. П. Критерії добору текстів для навчання професійного мовлення студентів нефілологічного профілю у ВНЗ. Харків : Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі, 2010. С. 69–76.
4. Коломинский Я. Л. Культурно-психологические аспекты межличностного педагогического взаимодействия. *Психология образования сегодня: теория и практика* : Междунар. науч.-практ. конф. 2003 г. Минск, 2003. С. 12–15.
5. Лешьова Н. О. Питання формування лексичних навичок у студентів немовних факультетів університету. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2017. Вип. 40. С. 93–99.
6. Томан І. Мистецтво говорити : пер. з чес. 2-е вид. Київ : Політвидав України, 1989. 293 с.
7. Alley M. *The Craft of Scientific Presentations*. New York: Springer-Verlag, LLC, 2003. 241 p.
8. Breakey L. K. Fear of public speaking – the role of the SLP. *Seminars in speech and language*. 2005. Vol. 26. P. 107–117.
9. Giba J. *Preparing and Delivering Scientific Presentations*. Berlin : Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2011. 162 p.
10. McCarthy M. J. *Vocabulary*. Oxford University Press, 1988. 173 p.
11. Wallwork A. *English for Presentation at International Conferences*. New York : Springer Science+Business Media, LLC, 2010. 179 p.

УДК 378.22:376.37

**КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ
ДОПОМОГИ ДІТЯМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ
(1945–1959 рр.)**

Мицик Г. М.

Запорізький національний університет

З урахуванням аналізу наукового-педагогічних джерел у статті узагальнено погляди на процеси формування дошкільної логопедичної допомоги в період з 1945 по 1959 рр., уточнено дані про основні тенденції її розвитку на селі, окреслено проблеми, пов'язані з підготовною логопедичних кадрів, зорієнтованих у своїй роботі на дітей дошкільного віку, що мешкають у сільській місцевості. Встановлено, що завдання, зміст і методи освітньо-виховної роботи в масових дитячих садках відповідно до керівних положень за всіма віковими групами стали більш конкретними і визначеними. Незважаючи на те, що вони містили розділи з розвитку рідної мови, проблеми мовного характеру, в основному, залишалися поза увагою їх працівників. Логопедична дошкільна допомога ще не була сформована. Лише де-не-де її надавали вихователі масових дитячих садів та логопедичні пункти, зорієнтовані на надання логопедичної допомоги школярам і дітям старших груп дитячих садків. Робота в селах з цього напрямку не велася. Відзначено, що цілеспрямована підготовка логопедів в системі вищої освіти України не здійснювалася. Перший набір студентів за спеціальністю «Дефектологія. Олигофренопедагогіка і логопедія» з отриманням кваліфікації вчителів спеціальної школи і логопед відбувся тільки в 1957–1958 навчальному році. Підготовка дефектологів дошкільних установ в Україні в 50-х рр. не проводилася і найближчим часом не планувалася.

Ключові слова: логопедична допомога, дошкільний заклад, логопедичний пункт, діти з вадами мовлення, вчитель-логопед, село.

**КАДРОВЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ (1945–1959 г.)**

Мыцык А. М.

Запорожский национальный университет

С учетом анализа научного педагогических источников в статье обобщены взгляды на процессы формирования дошкольной логопедической помощи в период с 1945 по 1959 гг. Уточнены данные об основных тенденциях ее развития на селе, очерчены проблемы, связанные с подготовкой логопедических кадров, ориентированных в своей работе на детей дошкольного возраста, проживающих в сельской местности. Установлено, что задачи, содержание и методы образовательно-воспитательной работы в массовых детских садах соответствии с руководящими положениями по всем возрастным группам стали более конкретными и определенными. Несмотря на то, что они содержали разделы по развитию родного языка, проблемы языкового характера, в основном, оставались без внимания их

работников. Логопедическая дошкольная помощь не была сформирована. Лишь кое-где ее предоставляли воспитатели массовых детских садов и логопедические пункты, ориентированные на предоставление логопедической помощи школьникам и детям старших групп детских садов. Работа в селах в этом направлении не велась. Отмечено, что целенаправленная подготовка логопедов в системе высшего образования Украины не производилась. Первый набор студентов по специальности «Дефектология. Олигофренопедагогика и логопедия» с получением квалификации учитель специальной школы и логопед состоялся только в 1957–1958 учебном году. Подготовка дефектологов дошкольных учреждений в Украине в 50-х гг. не проводилась и в ближайшее время не планировалась.

Ключевые слова: логопедическая помощь, дошкольное учреждение, логопедический пункт, дети с нарушениями речи, учитель-логопед, село.

HUMAN RESOURCES SUPPORT FOR CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN RURAL AREA (1945-1959)

Mytsyk A. M.

Zaporizhzhya National University

Taking into account the analysis of scientific pedagogical sources, the article summarizes the views on the formation of preschool speech therapy in the period from 1945 to 1959. The data on the main tendencies of its development in the village are specified, the problems connected with the training of speech therapy staff oriented in their work to pre-school children living in rural areas are outlined.

It is noted that the development of the system of preschool education institutions, as one of the organizational forms of providing speech therapy in rural areas, in the first post-war years largely depended on the decisions of the government of the country. The position of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR was quite active in this in the 1950s. With a view of qualitative preparation of children for school the question on creation of stationary rural kindergartens was discussed.

It is established that the tasks, content and methods of educational and educational work in mass kindergartens in accordance with the guidelines for all age groups have become more specific and specific. Despite the fact that they contained sections on the development of the native language, problems of a linguistic nature, basically, remained without attention of their workers. Logopedic preschool aid was not formed. Only here and there it was provided by educators of mass kindergartens and speech therapy centers, aimed at providing speech therapy to schoolchildren and children of older groups of kindergartens. Work in rural area in this direction was not conducted. It was noted that the purposeful preparation of speech therapists in the higher education system of Ukraine was not carried out. The first set of students in the specialty «Defectology. Oligophrenopedagogy and speech therapy» with the qualification of a special school teacher and speech therapist was held only in 1957–1958 school year. Preparation of defectologists of preschool institutions in Ukraine in the 50's was not conducted and was not planned in the near future.

Keywords: logopedic assistance, preschool, speech therapy center, children with speech disorders, speech therapist, rural area.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення вимагають від вищої педагогічної освіти такої підготовки майбутніх фахівців з логопедії, які б не тільки були конкурентоспроможними на ринку праці, вільно володіли своєю професією та орієнтувалися в суміжних галузях діяльності, але й були здатними до ефективної організації логопедичної роботи не залежно від місця її здійснення. Тому однією з актуальних проблем сучасної педагогічної освіти, яка потребує свого вирішення, є визначення організаційно-методичних умов, які б забезпечували формування готовності майбутніх логопедів до роботи з дітьми дошкільного віку в сільській місцевості. Певний інтерес у цьому напрямку становить процес становлення та розвитку дошкільної логопедичної допомоги в зазначених умовах та її забезпечення кваліфікованими фахівцями. Як зауважує О. Потапенко, сучасна українська логопедія потребує впорядкування власної історичної спадщини, відродження її надбань дає можливість знайти шляхи і засоби реалізації новітніх концепцій навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку та удосконалення теорії і практики підготовки кваліфікованих фахівців-логопедів [13, с. 4].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Підґрунтям для безпосереднього дослідження стали праці вчених, які спрямовували свою наукову роботу на дослідження історії розвитку дошкільної освіти (Л. Артемова, С. Васильєва, Т. Грицюк, С. Дітківська), становлення та розвитку підготовки логопедичних кадрів (В. Гладуш, Х. Замський, А. Калініченко, Є. Колтакова, О. Потапенко, О. Шевченко), виникнення і диференціації форм логопедичної допомоги дітям дошкільного віку (Т. Берник, Е. Файнсет), проблем, пов'язаних з логопедичною підготовкою фахівців для дошкільних освітніх закладів (Н. Безсмертна).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Кількість наукових праць, що стосуються тих чи інших аспектів надання логопедичної допомоги з використанням різноманітних її організаційних форм, підготовки логопедичних кадрів, свідчить про актуальність зазначеного напрямку в педагогіці. Тим не менш, розглядаючи переважно загальні питання, з цим пов'язані, слід констатувати відсутність з боку дослідників належної уваги до змісту логопедичної роботи та її організації в сільській місцевості, а звідси і до проблем, пов'язаних з формуванням в межах педагогічних навчальних закладів готовності майбутніх фахівців з логопедії до роботи в умовах сільської місцевості в різні часи.

Мета роботи – дослідження стану кадрового забезпечення організації логопедичної допомоги дітям дошкільного віку в сільській місцевості в 1945–1959 рр., з'ясування та аналіз проблем, пов'язаних із цим.

Виклад основного матеріалу. З початком Великої Вітчизняної війни багато дитячих садків було зруйновано. Тому в перші післявоєнні роки їх відбудова стала одним із основних завдань народної освіти. 1947 року за планом будівництва будівель дитячих установ передбачалося введення в дію 31340 місць у дитячих яслах і 44650 місць у дитячих садках, фактично введено 4075 місць в яслах і 6375 місць в дитячих садах. У 1948 році з передбачених планом 28178 місць в яслах і 63485 місць в дитячих садах введено 6203 місця в яслах і 9910 місць в дитячих садах. Постановою Ради Міністрів СРСР (далі – РМ СРСР) «Про заходи по розширенню мережі дитячих установ і пологових будинків та покращенню їх роботи» від 18.05.1949 р. № 2004 такий стан справ визнано незадовільним. Із метою подальшого розширення мережі дитячих установ і поліпшення їх роботи РМ СРСР постановила, серед іншого зобов'язати Міністерство охорони здоров'я СРСР (далі – МОЗ СРСР) і міністерства освіти союзних республік посилити контроль і поліпшити керівництво роботою дитячих ясел і дитячих садків у колгоспах. Відповідні заходи вживалися і щодо розвитку дошкільних закладів на селі, де потреба в них була особливо значущою. «Кожному колгоспу – дитячий садок» – таке завдання поставили перед собою педагоги дитячих садків багатьох областей. Постало завдання забезпечити суспільне виховання дітей колгоспників не тільки в період літніх робіт матерів, а цілий рік. Вживалися заходи щодо зміцнення складу завідувачів і вихователів та покращення педагогічної роботи з дітьми.

Органам народної освіти ставилося в обов'язок цілеспрямоване комплектування сільських дитячих садків спеціально підготовленими кадрами. Зміцнення економічного становища колгоспів дозволило перейти до реорганізації літніх дитячих майданчиків у стаціонарні або сезонні (з терміном роботи 7–10 місяців) дитячі садки [10]. Досить активною щодо правового забезпечення розвитку сільських дошкільних закладів в 50-х роках була і позиція Міністерства освіти УРСР (ділі – МО УРСР). Зазначенні питання нашли своє відображення в наказах «Про організацію в 1950 році сезонних дитячих ясел і дошкільних майданчиків у колгоспах Української РСР» від 06.04.1950 р. № 373/209/191, «Про організацію в 1952 році сезонних дитячих установ для дітей дошкільного віку в колгоспах Української РСР» від 22.02.1952 р. № 92, «Про організацію в 1955 році дитячих установ у колгоспах Української РСР» від 8 лютого 1955 р. № 41, «Про заходи по організації дитячих установ у колгоспах УРСР та оздоровленню дітей влітку 1956 року» від 19 квітня 1956 р. № 179, «По організації дитячих установ у колгоспах Республіки» від 9 травня 1957 р. № 213 тощо.

Головна мета, яка переслідувалася при організації таких установ, – створення умов для активної участі жінок-колгоспниць у сільськогосподарському виробництві і забезпечення

правильного догляду за дітьми та їх виховання. Рішення про відкриття сезонних дитячих закладів приймалося загальними зборами колгоспників. Кількість і склад працівників дитячого майданчика та ясел встановлювався правлінням колгоспу і затверджувався тими ж загальними зборами. Для роботи з дітьми виділялися найбільш грамотні колгоспниці, в першу чергу з числа тих, які вже мали досвід роботи в дитячих майданчиках або яслах. Завідувачі та вихователі дитячих закладів проходили курси чи семінари, що організовувалися районними відділами народної освіти і охорони здоров'я. Проте нагальним першочерговим завданням керівництва держави було створення саме стаціонарних сільських дитячих садків, що працювали б за чинними на той час програмами і могли б готувати дітей села до школи так само, як і міські дошкільні установи [4, с. 72].

Завдання, зміст і методи освітньо-виховної роботи в масових дитячих садках були чітко визначені в «Керівництві для вихователя дитячого садка (1945) і «Статуті дитячого садка» (1944). Ці документи були розроблені на основі «Керівництва...» 1938 р. Зміст навчально-виховної роботи в них по всім віковим групам став більш конкретним і визначеним. У «Керівництві...» підкреслювалася провідна роль вихователя, його відповідальність за виховання кожної дитини. У розділ «Рідна мова» були вміщені такі важливі питання, як виховання правильної вимови, активізація словника і зв'язного мовлення дітей [10].

У 1947 р. Народним комісаріатом освіти УРСР (далі – НКО УРСР) затверджено новий статут дитячого садка. Цей документ разом із прийнятим у 1945 р. «Керівництвом для вихователя дитячого садка» сприяв поліпшенню організації, змісту й методики роботи дитячого садка на нових теоретичних засадах [1, с. 324]. І хоча «Керівництво...» містило положення з розвитку рідної мови, робота в дитячих садках переважно була спрямована на фізичний розвиток дітей. Проблеми ж мовленнєвого характеру здебільшого залишалися поза увагою їх працівників. З іншого боку, незважаючи на труднощі повоєнного періоду, не можливо не відзначити позитивну динаміку поступового відновлення мережі дитячих садків. Якщо в 1940 р. їх кількість по УРСР становила 3384 одиниць, у 1944 р. – 1105, то у 1950 р. – вже 3312. По іншому вибудовується і робота з підготовки педагогічних кадрів для дитячих садків. Якщо раніше вихователів дитячих садків готували переважно на різноманітних курсах, то в роки післявоєнної п'ятирічки дитячі садки стали повніше забезпечуватися вихователями, які закінчили педагогічні училища з трирічним терміном навчання на базі семи класів середньої школи.

Дошкільні відділення відкривалися і при педінститутах, які готували вчителів початкових класів. Підготовка фахівців вищої кваліфікації в галузі дошкільного виховання була покладена на дошкільні факультети педагогічних інститутів. Все більша кількість

педагогів почала займатися науковою роботою. Наукові дослідження проводилися безпосередньо в дитячих садах [10].

При цьому рівень освіти осіб, які працювали завідувачами і вихователями, залишався досить низьким. Ще гірше йшли справи у дошкільних дитячих закладах сільської місцевості. Т. Грицюк наводить такий приклад, що з 23 вихователів, які працювали на Хмельниччині, лише 9 мали закінчену середню загальну освіту, а 6 осіб взагалі не мали ніякої освіти. Такий стан негативно позначався на вихованні дітей, практична робота у садку зосереджувалася лише на засвоєнні дітьми дошкільного віку елементарних умінь і навичок [8].

Не кращим чином була поставлена робота і з забезпечення сезонних дитячих садків і ясел педагогічними кадрами. Крім того, постійний їх відтік негативно впливав на організацію виховання дітей, відкидав методичну роботу в дошкільних закладах на досить низький рівень. Годі вже було казати про створення належних умов для правильного розвитку мови дошкільників. М. Хватцев зазначав, що для забезпечення ефективності роботи з усунення мовних порушень безпосередньо в яслах, дитячих садах, школах необхідна відповідна додаткова підготовка працівників дошкільних закладів та вчителів початкової школи; необхідно введення курсу логопедії в навчальні плани за спеціальностями, які готують ці кадри, організація логопедичних курсів, семінарів і практикумів для працівників дошкільних закладів та вчителів [12, с. 242].

Згідно з наказом «Про поновлення логопедичної роботи на Україні» від 16.07.1946 р. № 2021 на посаді логопеда могли працювати фахівці-дефектологи, які одержали спеціальну освіту на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького (далі – КПІ імені О. М. Горького) або ж на спеціальних курсах, а також сурдопедагоги, які мали стаж роботи в молодших класах шкіл для глухих. Сурдопедагоги, які призначалися на посаду логопеда, в майбутньому мали прослухати семінар з логопедії та вивчити методики логопедичної роботи з дітьми, що мали різні мовленнєві порушення [5, с. 7].

Однак цілеспрямована підготовка логопедів в системі вищої освіти не здійснювалася, проте у 1946-1947 роках на дефектологічному факультеті Московського педагогічного державного інституту імені В. І. Леніна (далі – МПДІ імені В. І. Леніна) відкрилося перше в вузівській системі логопедичне відділення [11, с. 87].

Професор Ф. Рау та співробітники кафедри розробили профіль підготовки фахівця-логопеда, заснованої на педагогічному фундаменті, де з метою розвитку професійної компетентності майбутніх логопедів акцент робиться на практичну підготовку фахівця: всього передбачено 1347 навчальних годин, з яких на лекції відводиться 388 годин, на

практичні заняття (в безпосередньому зв'язку з лекціями) – 320 годин, а на практику в установах – 639 годин, що становить майже половину навчального часу [3, с. 34].

На знову відкритому у 1946 р. дефектологічному факультеті КПІ ім. О. М. Горького предмет «Логопедія» читався як спеціально-педагогічна дисципліна для підготовки дефектологів [13, с. 41]. Загалом, в своїх дослідженнях О. Потапенко вказує, що навчальний план дефектологічного факультету був перенавантажений загальнопедагогічними дисциплінами, тоді як на опрацювання спеціальних дисциплін відводилася обмежена кількість годин. Це негативно позначалося на опануванні студентами дефектологічної спеціальності [13, с. 19–20].

Для вирішення проблеми забезпечення педагогічними кадрами спеціальних шкіл у перші мирні роки відкривалися курси підготовки і перепідготовки вчителів спеціальних шкіл. Велика увага приділялася перепідготовці вчителів спеціальних шкіл для глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей, а також підготовці і перепідготовці керівних і педагогічних кадрів. На жаль, підготовку логопедів не проводили. Вперше згідно з наказом МО УРСР від 21.06.1949 р. № 686 такі загальнореспубліканські місячні курси на 22 особи відбулися 10 липня 1949 року [13, с. 33]. З дисциплін професійного спрямування для вивчення навчальним планом було запропоновано педагогіку обсягом 30 годин, психологію – 20 годин, анатоμο-фізіологічну будову слухового і мовного апарату та їх патології – 26 годин, логопедію – 40 годин.

Протягом 1950-х рр. потреба в кваліфікованих кадрах існувала не лише у дитячих дошкільних закладах, але й у спеціальних навчально-виховних закладах. По країні лише 5 % працівників допоміжних шкіл мали вищу дефектологічну освіту, 8,6 % – вищу педагогічну, 9,5 % – незакінчену педагогічну, 52,5 % – середню педагогічну, 12,1 % – незакінчену середню і початкову освіту (переважно вихователі й вчителі праці). Низьким був освітній рівень і керівних кадрів. Серед директорів спеціальних шкіл лише 10 % мали дефектологічну освіту, серед завідувачів навчальною частиною – 13,5 %. Дуже близькою до цих показників була ситуація з дефектологами в Україні [7, с. 61]. Сюди слід додати відсутність до 1952 р. в Україні жодної дошкільної установи та групи для дітей раннього віку з порушеннями мовлення [6, с. 72, 86].

Зі скасуванням розпорядженням МОЗ СРСР 1950 р. посади лікарів-логопедів своєї цінності набуває педагогічний зміст логопедії. У цей період була розроблена психолого-педагогічна класифікація (Р. Левіна), котра виникла в результаті критичного аналізу клінічної класифікації з точки зору застосування її у педагогічному процесі, яким є логопедичний вплив. Такий аналіз виявився необхідним у зв'язку з орієнтацією логопедії на

навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку мовлення. Поступово відновлювали свою роботу і логопедичні пункти, діяльність яких в довоєнні роки була зорієнтована виключно на надання допомоги школярам. Розпорядженням РМ СРСР від 15.08.1948 р. № 11466-р. дозвіл організувати при середніх школах в республіканських, крайових і обласних центрах 120 логопедичних пунктів у складі одного вчителя-логопеда, що має вищу педагогічну (дефектологічну) освіту з 1 січня 1949 р. отримало МО РРФСР. 1950 року РМ БРСР зобов'язала МО БРСР відкрити по 1 шкільному логопедичному пункту в дев'яти містах республіки та укомплектувати їх логопедами з вищою дефектологічною освітою. До того логопедичні пункти в цьому ж році вже були відкриті в Мінську та Вітебську. Про необхідність відкриття логопедичних пунктів йшла мова і в постанові РМ УРСР «Про заходи по забезпеченню загального навчання дітей з розладом слуху, мови, зору і розумового розвитку» від 25.01.1950 р. № 185. На її виконання МО УРСР було видано наказ «Про заходи по забезпеченню загального навчання дітей з розладом слуху, мови, зору і розумового розвитку» від 22.02.1950 р. № 91. Проте, за відсутності необхідної кількості фахівців, з числа запланованих логопунктів було відкрито лише частину [2, с. 154]. У тому ж таки 1950 р. Управлінням шкіл МО УРСР було затверджено Положення про логопедичні пункти при середніх школах. Логопункт мав обслуговувати не тільки учнів шкіл району, прикріплених до пункту, але й дітей старших груп дитячих садків цього ж району. Відповідно до Положення, вчителям-логопедом могла бути призначена лише особа з вищою педагогічною (дефектологічною) освітою з обов'язковим проходженням курсів з підготовки логопедів. У зв'язку з тим, що не вистачало відповідних кваліфікованих кадрів для забезпечення ними логопедичних пунктів, наказом МО УРСР «Про організацію місячних курсів перепідготовки учителів-дефектологів спеціальних шкіл Української РСР» від 07.07.1950 р. № 580 у м. Києві з 20 червня 1951 року організовано місячні республіканські курси перепідготовки учителів-дефектологів спеціальних шкіл Української РСР та логопедів для логопедичних пунктів і допоміжних шкіл УРСР на 100 осіб [13, с. 39]. Відповідно до наказу МО УРСР «Про організацію місячних курсів підвищення кваліфікації працівників спеціальних шкіл і завідуючих логопедичними пунктами» від 19.05.1955 р. № 187 у м. Києві з 1 червня по 10 липня 1955 року було організовано курси підвищення кваліфікації для логопедів допоміжних шкіл і завідувачів логопедичними пунктами в кількості 100 осіб [13, с. 52].

Завдяки значній кількості досліджень, проведених на попередньому етапі, упродовж 50–60-х рр. було доведено, що виправлення мовленнєвих вад найефективніше саме в дошкільному віці, оскільки їх своєчасне подолання запобігає неуспішності в подальшому.

Коррекційна робота у вигляді консультацій та амбулаторних відвідувань в дошкільному віці себе не виправдовувала [2, с. 53–54]. Це призвело до того, що в «Керівництві для вихователів», виданого 1953 р., вже по-новому розглядалися питання освітньо-виховної роботи в дитячому садку, велику увагу було приділено розвитку мислення і мови дітей. Навчання дітей рекомендувалося проводити в організованій формі – на заняттях. Програмний матеріал був розрахований на певну кількість занять для кожної вікової групи дитячого садку. У «Керівництві...» 1953 р. значно більше, ніж раніше, відводилося місце грі, підкреслювалося її значення у всебічному вихованні дітей [10]. Однак, як зазначає Т. Берник, в окреслений період логопедична дошкільна допомога дітям з порушеннями мовлення мала, переважно, стихійний характер, лише подекуди таку допомогу дошкільникам надавали вихователі масових дитячих садків [2, с. 72]. Робота в селах з цього приводу не велася. Згадки про це в історичних джерелах відсутні.

Цікаво розглянути програми, за якими працювали масові дитячі садки. У них зазначалось, що заняття з виховання правильної вимови у дошкільників слід проводити починаючи з молодшої групи. Однак у програмі, на жаль, не містилося рекомендацій щодо методики, дидактичного матеріалу, який бажано використовувати для вироблення мовленнєвого дихання, рухливості мовленнєвого апарату, розвитку слухового сприймання та фонематичного слуху. Крім того, у програмі формування правильної звуковимови не було диференціювання за віковими групами (виключення становила лише друга молодша група). Внаслідок цього вихователі часто припускалися помилок у порядку виправлення порушеної звуковимови: починали одразу з останнього етапу – закріплення звука у віршах, текстах; не дотримувалися систематичності та послідовності в роботі тощо [2, с. 56]. Вдавалася в знаки необізнаність більшості працівників дошкільних закладів з методикою виправлення мовленнєвих порушень дошкільнят. Дефіцит на фахівців з логопедичною підготовкою наочно пояснюється таким прикладом. 1957 року у м. Одеса працювало лише три логопеди, до яких були прикріплені 86 шкіл, три логопеди при спеціальній школі та два – при психоневрологічному диспансері; не отримували логопедичної допомоги майже всі дитячі садки. Одеський психоневрологічний диспансер для покращення логопедичної допомоги дітям запропонував організувати тримісячні логопедичні курси для вихователів дитячих садків – по одному вихователю на дитсадок. До кінця квітня місяця кабінет мав випустити шістнадцять вихователів, які були направлені до шістнадцяти дитсадків [14].

Порівнюючи 1953–1954 н.р. з попередніми роками, О. Потапенко дійшла висновку, що спеціальній освіті з боку МО УРСР не приділялося належної уваги, адже спочатку був зменшений набір на заочну форму навчання дефектологічного відділу

КПІ ім. О. М. Горького, а в навчальних планах години на логопедію скоротили з 91 години до 78. У 1954–1955 н.р. курс «Логопедія» зменшили ще на 12 годин [13, с. 47, 52]. Нестача у фахівцях-логопедах змушує МО УРСР 3 січня 1958 р. видати розпорядження «Про підготовку логопедів». Перший набір студентів зі спеціальності «Дефектологія. Олігофренопедагогіка і логопедія» відбувся 1957–1958 н.р. в кількості 21 особи. Студенти отримували кваліфікацію: учитель спеціальної школи і логопед. Термін навчання тривав два з половиною роки. Предмет логопедія налічував разом 90 годин, з яких – 66 лекційних та 24 практичні години [13, с. 59]. Вивчалася логопедія і на інших спеціальностях. Зокрема, такий курс ввели на спеціальності «Педагогіка і психологія (дошкільна)», студенти отримували кваліфікацію викладач дошкільної педагогіки і психології педагогічного училища і методист з дошкільного виховання. Предмет «Логопедія» студенти вивчали на першому курсі і він налічував разом 50 годин [13, с. 63–64]. Підготовка дефектологів дошкільних закладів на дефектологічному відділі КПІ ім. О. М. Горького в 50-х рр. не проводилася і найближчим часом не планувалася. На заочне відділення цього факультету потрапляли лише окремі працівники дошкільних закладів. Там вони здобували спеціальність вчителя спеціальної школи для глухих, слабочуючих чи розумово відсталих дітей та другу спеціальність – логопеда [9, с. 76–77].

Висновки. Аналіз подій 1945–1959 рр. засвідчує, що розвиток системи закладів дошкільного виховання в сільській місцевості в перші повоєнні роки значною мірою залежав від рішень уряду країни. Досить активною щодо цього в 50-х роках була позиція МО УРСР. З можливістю якісної підготовки дітей до школи обговорювалося питання про створення стаціонарних сільських дитячих садків. Керівні положення щодо роботи масових дитячих садків містили розділи з розвитку рідної мови, однак логопедична дошкільна допомога ще не була сформована, лише подекуди її надавали вихователі масових дитячих садків. Робота в селах у цьому напрямі не велася. Відновлювали свою роботу і логопедичні пункти, які мали обслуговувати не тільки учнів шкіл, але й дітей старших груп дитячих садків. Цілеспрямована підготовка логопедів до 1957 р. в системі вищої освіти України не здійснювалася. Проте з 1949 р. в Україні була розпочата курсова їх підготовка. З 1959 р. курс логопедії почали вивчати студенти спеціальності «Педагогіка і психологія (дошкільна)». Підготовка дефектологів дошкільних закладів в Україні в 50-х рр. Не проводилася.

Список використаних джерел:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, «Либідь», 2006. 424 с.
2. Берник Т. Л. Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими вадами в Україні (1945–2000): дис.. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 192 с.
3. Бессмертная Н. А. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих логопедов сельских образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2001. 165 с.
4. Бобак О. Б. Педагогічні засади соціалізації дітей дошкільного віку в сім'ї у II-й половині ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук. Дрогобич, 2015. 198 с.
5. Бондар В. І. Сучасні тенденції розвитку дефектологічної теорії і практики: до проблеми теорії і практики стандартизації спеціальної освіти. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. Вип. 2. Київ: Науковий світ, 2001. С. 4–7.
6. Васильева С. А. Тенденції розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис.. ... канд. пед. наук. Миколаїв, 2017. 187 с.
7. Гладуш В. А. Розвиток післядипломної освіти дефектологів на завершальному етапі переходу до загальної обов'язкової семирічної освіти в Україні. *Освіта регіону: Український науковий журнал*. Київ, 2011. № 5. С. 59–64.
8. Грицюк Т. С. Історико-педагогічні передумови розвитку дошкільної освіти на Хмельниччині (50-60 рр. ХХ ст.). *Педагогічний дискурс*. 2013. № 14. С. 134–138.
9. Замский Х. С. Проблемы дефектологического образования. *Дефектология: научно-методический журнал*. Академии педагогических наук СССР. 1969. № 1. С. 76–81.
10. Шабаева М. Ф., Ротенберг В. А. История дошкольной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». 2-е изд., дораб. Москва : Просвещение, 1989. 352 с.
11. Калиниченко А. В. Становление высшего дефектологического образования в России в ХХ веке – начале ХХІ века : дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2014. 193 с.
12. Колтакова Е. В. Проектирование содержания повышения квалификации учителей-логопедов на основе профессиографического подхода: дис.. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 206 с.
13. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина ХХ століття): дис.. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 183 с.
14. Файнгат Э. Б. О состоянии помощи страдающим нарушениями речи в Одесской области по данным областного психоневрологического диспансера. *Вопросы патологии речи*. Харьков, 1969. Том XXXII (81). С. 215–217.

УДК 37.015.31«19/20»:613.42(045)

**РОЛЬ БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ
ТА ПІДЛІТКІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСКУСІЯХ
НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Онпченко О. І.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

Більшість дослідників розглядають статеве виховання як систему запобіжних заходів, що мають застерігати молодь від вульгарних з погляду моральності вчинків, розвивати почуття сором'язливості й охайності, зміцнювати волю. Особливу роль педагога відводять питанню участі родини в статевому вихованні дітей, пропонуючи батькам: розвивати фізичні й духовні якості дітей; створювати в родині атмосферу, що сприяє формуванню моральних якостей, домагатися довіри дітей; прагнути відгородити дітей від джерел інформації, що розбещують; у делікатній і доступній формі знайомити дітей із зародженням життя, застерігати від необдуманих учинків.

Ключові слова: статеворольова соціалізація, статеве виховання, морально-вольові якості, гігієна цнотливості.

**РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСЕ ПОЛОРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
И ПОДРОСТКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСКУССИЯХ В НАЧАЛЕ ХХ ВЕКА**

Онпченко О. И.

Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»

Харьковского областного совета

Большинство исследователей рассматривали половое воспитание детей и подростков как систему предупредительных мер, призванных охранять детей и подростков от пошлых с точки зрения нравственности поступков, развивать чувства стыдливости и чистоплотности, укреплять волю. Особую роль педагоги отводили вопросу участия семьи в половом воспитании детей, предлагая родителям: развивать физические и духовные качества детей; создавать в семьях атмосферу, способствующую формированию нравственных качеств, добиваться доверия детей; стремиться оградить детей от развращающих источников информации; в деликатной и доступной форме знакомить детей с зарождением жизни, предостерегать от необдуманных поступков.

Ключевые слова: полоролевая социализация, половое воспитание, морально-волевые качества, гигиена целомудрия.

**THE ROLE OF PARENTS IN THE PROCESS OF SEX-ROLE SOCIALIZATION
OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN PEDAGOGICAL DISCUSSIONS IN THE
EARLY TWENTIETH CENTURY**

Onypchenko O. I.

*Municipal establishment «Kharkiv humanitarian-pedagogical academy»
of Kharkiv regional council*

Most researchers considered sexual education as a system of precautionary measures that should protect young people from vulgar in terms of the morality of deeds, develop a sense of shyness and neatness, and strengthen the will. The teachers were determined a special roles to the issue of family participation in the sexual education of children. Parents were offered: firstly, to develop the physical and spiritual qualities of children, and secondly, to create an atmosphere in families that promotes the formation of correct moral qualities, to seek the trust of children in their parents; thirdly, to strive to protect children from corrupting sources of information, and finally, fourthly, to acquaint children in delicate and accessible way with the birth of life, to warn from wrong actions.

The great experience of foreign and domestic teachers, psychologists and hygienists in the field of sexual education at the beginning of the 20th century became the source of the researching: M. Andreevskaya, J. Bedley, A. Bernshtein, P. Blonskii, A. Virenius, M. Volkov, G. Zorengfree, K. Zhytomyrsky, V. Zhuk, K. Lebedintsev, B. Liberman, E. Lozynsky, A. Molly, F. Paulsen, V. Polovtsev, V. Polovtseva, M. Rubinshtein, I. Simonov, L. Sedov, V. Tarnovsky, etc...

E. Lozynsky made a lot of interesting and useful material regarding the requirements for the preparation of parents for sexual education by E. Lozynsky: from the indication of the necessary moral qualities of parents, the ability to keep the rules of hygiene, the right way of feeding and dieting children, as well as the creation of the so-called «hygiene of chastity». His ten-ruled-program included both, physical-hygienic and moral-educational components.

Among parents, one can give a classification regarding their attitude to the special task of the sexual education of children: the first category – fathers and mothers, whose due to their moral qualities and way of life are not able to consciously relate to their educational tasks in general; The second category is the parents who care about the upbringing, and especially about sexual education, is simply not due to the difficult and unceasing extraction of means of life. The third category is made up of those parents who, on the one hand, are constantly worried about the proper education of their children to the smallest detail of their lives, and on the other hand – by all means, avoid managing children anything related to the sexual area and systematically reject all conversations with them on this topic, motivating it by the fact that they themselves were brought up this way. And, finally, the fourth category of parents who also consciously relate to their educational responsibilities, but at the same time, fundamentally deny the need and utility of familiarizing children with the sexual sphere of human life, considering that it is quite sufficient for healthy sexual development of the child to surround him or her with pure family-moral situation, removing from it anything that can affect the imagination and feelings.

It should be noted that in the history of domestic pedagogical thoughts and contemporary literature devoted to this problem, the role-sexual principle in the sexual education of children was often put forward: the daughters in these matters should be brought up by the mother and the sons – by father (K. Sidorovich); some researchers were categorically against of the participation of parents in the sexual education of children (V. Caneline), noting that, most parents have a moral

impact on children and do not have the appropriate psychological and pedagogical skills and abilities, and therefore should be done by specialists: either a teacher, or even better – a doctor.

Key words: sex-role socialization, sex education, moral-volitional qualities, hygiene of chastity.

Постановка проблеми. Однією з найбільш актуальних проблем сучасної педагогіки є проблема статевої соціалізації дітей та підлітків, зокрема через відповідно організоване статеве виховання. Реаліями нашого життя є захоплення молоді західною культурою, ігнорування норм моралі, прагнення наслідувати новим кумирам, що проповідують уседозволеність, зневага до традицій і звичаїв народу. Дуже помітні стали втрата школою й родиною лідируючих позицій у справі виховання, відсутність елементарного контролю за ЗМІ, де майже відкрито проповідується статева розбещеність. Це призвело до того, що в країні різко зросла кількість підлітків, які вступають у статеві зв'язки ще в середній школі, збільшилась кількість ранніх вагітностей, загострилася ситуація з поширенням венеричних захворювань. Одним зі шляхів виходу із зазначеної ситуації є звертання до історичного досвіду зі статевого виховання, його переосмисленню в контексті сучасної дійсності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш ґрунтовні дослідження у галузі теоретичних засад статевої соціалізації дітей та підлітків означеного періоду внесли: Т. Кравченко «Статеве виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20-30 років ХХ століття» (2009), В. Кравець «Статеві соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн» (2009); Є. Турутін «Соціокультурний і освітній контекст виникнення питання статевого виховання дітей у дискурсі російської педагогіки» (2010); С. Міжева «Проблеми статевого виховання у вітчизняній школі і педагогіці кінця ХІХ – початок ХХ ст.» (2011), О. Бялик «Суспільно-історичні передумови статевого виховання учнівської молоді» (2015), В. Кравець «Сексуальна педагогіка» (2016).

Формулювання мети статті. Завдання нашого дослідження – здійснити ретроспективний аналіз стану розвитку питання статевої соціалізації дітей та підлітків на початку ХХ століття в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів, лікарів та громадських діячів. Визначити шляхи вирішення проблеми статевого виховання в школі та в родині, надати рекомендації батьками стосовно статевого виховання дітей.

Із огляду на поставлену мету ми виділяємо такі **завдання**: 1. Проаналізувати історичний досвід виникнення проблеми статевого виховання та статевої освіти дітей та підлітків на початку ХХ століття. 2. На основі джерельного аналізу проблеми виявити внесок

вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, лікарів, громадських діячів у розв'язання завдань статевої соціалізації дітей та підлітків. 3. Висвітлити діяльність вітчизняної школи й батьків щодо впровадження статевого виховання учнів на початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Більшість дослідників розглядали статеве виховання як систему запобіжних заходів, що мають опікувати молодь від вульгарних із погляду моральності вчинків, розвивати почуття сором'язливості й охайності, зміцнювати волю. Майже однотайно педагоги закріплювали за сім'єю функції провідного інституту статевого виховання. Батькам пропонувалося: по-перше, розвивати фізичні й духовні якості дітей; по-друге, створювати в родині атмосферу, що сприяє формуванню моральних якостей, домагатися довіри дітей; по-третє, прагнути відгородити дітей від джерел інформації, що розбещують і, нарешті, по-четверте, у делікатній і доступній формі знайомити дітей із зародженням життя, застерігати від необдуманих учинків [11].

Уперше питання про статеве виховання дітей і підлітків виникло у вітчизняній науково-публіцистичній літературі наприкінці 60-х рр. ХІХ ст. Однак тоді під терміном «статеве виховання» розумілися не морально-етичний аспект і не виховання культури статі, як це розглядала педагогіка середини й кінця ХХ століття, а лише як гігієнічна просвіта. Передбачалося, що підлітки потребують певних знань про взаємовідносини статей і деякі гігієнічні навички. Термін «статево питання» вживався у вітчизняних медико-соціальних і психолого-педагогічних працях рубежу ХІХ–ХХ ст. Менше застосовувався, але був не менш відомий, термін «сексуальна педагогіка», який уперше прозвучав в публікаціях Є. Лозинського і Л. Писарєва. Звідси й назви педагогічних публікацій: «Пояснення статевого питання» (Н. Жарінцева, 1907); «Перевтома й сексуальне питання в школі» (В. Ільїнський, 1908); «Школа й статево питання» (І. Сімонов, 1909); «Діти й статево питання» (К. Сидорович, 1909); «Статево питання в житті дітей» (В. Каннель, 1909) тощо. Таким чином, на той час статево соціалізація відбувалася через розв'язання питання статевого виховання дітей та підлітків й найчастіше була включена в контекст «статевого питання», що визнається актуальним у педагогічній думці багатьма педагогами. Поняття «сексуальна педагогіка» хоча й уведене в науковий обіг, але не набуло поширення серед учених із різних причин: по-перше, на початку ХХ століття все ще продовжувалась інституціоналізація педагогіки як науки, а отже й формування її предметної сфери і структури; по-друге, похідні поєднання від слова «секс» у вітчизняному менталітеті й суспільному дискурсі мали негативні смислові конотації, а тому не могли претендувати на загальну вживаність і легітимність, тим більше в такій сфері, як виховання дітей [4; 12].

Значна кількість публікацій щодо проблеми статевої соціалізації дітей та підлітків з'являється на сторінках журналів «Вісник виховання», «Виховання й навчання», «Народна освіта», «Російська школа», «Педагогічний збірник», «Педагогічний огляд», згодом навіть почав видаватися спеціальний журнал «Питання статі».

Водночас наприкінці XIX століття, поряд з питанням як, коли, в якому обсязі здійснювати статево-просвітну роботу дітей, виникло питання й про те, кому слід займатися проблемами статевого виховання – батькам, лікарям або вчителям. Більшість учасників дискусії з цього питання вказували на доречність учителям спільно з лікарями й гігієністами виступити на боротьбу із сексуальним нецтвом не тільки дітей, але й їхніх батьків, приділяючи особливо важливу роль у цій справі організації батьківських і материнських гуртків, клубів, з'їздів, читання публічних лекцій тощо [2; 3; 6; 11].

Висловлюючи думку багатьох педагогів і лікарів, Б. Ліберман у роботі «Що необхідно знати батькам учнів щодо питання про статево-виховання» (1912) наголошував на проблемі спільності фізичної й духовної складових статевої гігієни, вважаючи за необхідне кооперацію в справі статевого виховання родини й школи. На його думку, статево-виховання не можна зводити до статевої просвіти й фізичної гігієни, оскільки головне місце повинне приділятися розумовому й моральному розвитку, який сприяв би формуванню особистості з моральними переконаннями, здатної протистояти дурному впливу, спокусам [6; 9].

Водночас багато вчителів і лікарів відзначали, що більшість батьків не підготовлена до впровадження статевого виховання дітей у родині. Вказуючи на те, що 99 % батьків не задовольняють вимогам сексуальної педагогіки Є. Лозинський приділив цьому питанню кілька вагомих публікацій у журналі «Вісник виховання» («Проблеми сексуальної педагогії» (1904), «Нагальні питання нашого статевого життя та моральність» (1910), «Моральний початок в житті та вихованні дитини» (1910), «Новітні проблеми виховання» (1912)).

Розв'язуючи питання підготовки батьків до статевого виховання дітей, Є. Лозинський сформулював вимоги до моральних якостей батьків, необхідності дотримання ними норм гігієни, режиму відпочинку та харчування дітей. Висловлюючи думки багатьох педагогів і лікарів, Є. Лозинський створив класифікацію батьків стосовно їхнього ставлення до спеціального завдання щодо сексуального виховання дітей. До *першої категорії* батьків і матерів він відніс тих, хто, на його думку, взагалі «не доросли до свідомого ставлення щодо своїх виховних завдань і для яких сучасна наукова педагогіка залишається «свого роду китайською грамотою» [7, с. 36].

До другої категорії Є. Лозинський відніс батьків, яким опікуватися про виховання, а тим більше про сексуальне виховання, просто нема коли через тяжке й безустанне добування засобів до життя.

Подвійної позиції дотримуються батьки *третьої категорії*, які, з одного боку, постійно турбуються про правильне виховання своїх дітей, поширюючи свої турботи на всі сторони й навіть дріб'язку їх життя, а з іншого боку – всіма способами уникають керувати дітьми у всьому, що стосується сексуальної області, і систематично ухиляються від усіляких розмов на цю тему, мотивуючи тим, що їх самих так виховували.

І, нарешті, *четверта категорія* батьків, які теж свідомо ставляться до своїх виховних обов'язками, але водночас принципово заперечують необхідність і корисність ознайомлення дітей зі статевою сферою людського життя, вважаючи, що цілком достатньо для здорового сексуального розвитку дитини оточити її чистою сімейно-моральною обстановкою, вилучивши від неї все, що може вплинути на уяву й почуття [7, с. 37].

Серед багатьох вимог, що висуваються до батьків, Є. Лозинський виділив кілька особливих, наприклад: «глибока й гаряча взаємна любов між чоловіком і жінкою, що дають життя дитині» (Діти, на його думку, які зачаті поза любов'ю, народжуються й ростуть не тільки кволими, позбавленими енергії, але й бідними духовно, так само нездатними до шляхетної пристрасті й любові, як і їх батьки). А це, в свою чергу, залежить від становища жінки у суспільстві, яка змушена одружуватися найчастіше за мотивами, що не мають нічого спільного з почуттями любові, вільної, щирої й глибокої.

Цінною на наш погляд є увага Є. Лозинського до процесу грудного вигодовування дитини. Він засуджує тих жінок, які відмовляються самі годувати своїх дітей груддю й наймають годувальницю, хоча вже давно відомо, що при власному грудному вигодовуванні дитина є здоровішою, ніж при годувальниці. До того ж, відомі непоодинокі факти, що для «заспокоєння» дитини або для занурення її в глибокий сон годувальниці п'ють горілку, вино або пиво, що згодом призводить до фізіологічно-психічних наслідків.

Продовжуючи тему вживання спиртних напоїв годувальницями та матерями, Є. Лозинський зазначає цікавий факт щодо європейських та наших жінок, відзначаючи, що наші жінки грішать незрівнянно менше, ніж їх сестри на Заході, наприклад «у Німеччині жінки п'ють пиво ненабагато менше чоловіків, усюди й у багатьох випадках замість води, французькі жінки п'ють вино, як ми воду, і не тільки за обідом, але й за сніданком і за вечерею. Від такої зміцнілої звички вони не відмовляються, звичайно, навіть стаючи матерями, що не може не позначатися на фізичному й духовному здоров'ї малюків, що народжуються. Але якщо німецька Гретхен зловживає пивом, а французенка вином, то наша

жінка – чаєм. Цей останній напій теж впливає на нервову систему новонароджених, що харчуються молоком матері» [7, с. 39].

Етапним у порадах батькам щодо статевого виховання дітей стала сформульована Є. Лозинським так звана «гігієна цнотливості», що містить десяти правил, охоплюючи як фізико-гігієнічну, так і морально-виховну складові.

Отже, перші сім правил програми містили фізико-гігієнічну складову:

1. Обов'язок матері – власне годувати свою дитину.
2. Привчати дитину з найперших днів життя до фізичної та моральної чистоти (гігієна).
3. Необхідне зміцнення нервової системи дітей (сонячне світло, свіже й вільне повітря, різноманітні ігри під відкритим небом, причому за будь-якої погоди), гімнастичні вправи, фізична праця в садах і городах, прогулянки й екскурсії.

4. Діти ніколи не повинні перебувати в бездіяльній стані, оскільки ледарство, нудьга, відсутність фізичного руху повертають дитину до нечистих настроїв, думок, дій.

5. Не слід розбещувати й розслаблювати тіло дитини надмірними й недоречними турботами про здоров'я, а навпаки – треба загартовувати його із самих ранніх років проти всіляких застуд (фізична праця, прогулянки, носіння відповідного одягу).

6. Суворе дотримання режиму харчування, відповідно до віку дитини: обмежити вживання різних пряностей і приправ як-то перець, кориця, ваніль, що вкрай шкідливі для молодого організму як для нервів, так і для травних органів. Переважно їжею дитячого віку повинні бути: хліб, молоко, мед, рис, крупа, пшоняна каша, картопля, сир, сметана, масло, фрукти, кисле молоко, сироватка, какао, насолоди.

7. Ні в якому разі не треба давати дитині напоїв, що містять у більшому або меншій кількості алкоголь (хоча раніше лікарі прописували невеликі дози алкоголю для дітей в якості «зміцнювальних засобів»).

За визначенням фізіологічних вимог гігієни цнотливості в застосуванні її до сексуального виховання молодого покоління, Є. Лозинський додав ще й *духовні*, які можна звести до трьох положень:

1. Видаляти дитину від такої обстановки й середовища, які можуть виявити на нього дурний вплив.

2. Оточити дитину по можливості всім, що здатне розширити коло його вищих інтересів, розбудити в ньому його кращі здатності й дарування, облагородити почуття й зміцнити волю.

3. Своєчасне ознайомлення дітей з життям роду й вищими завданнями статевих функцій людського організму [7, с. 64–72].

Отже, концепція статевого виховання, що була запропонована Є. Лозинським, не тільки узагальнила наявну теорію й практику, намагаючись пристосувати її до вітчизняних реалій, але й суттєво переосмислила підходи зарубіжних педагогів, підбивши підсумки диспутам про статеве виховання, що тривали майже два десятиліття.

Отже, відповідаючи на питання «хто», деякі з педагогів агентами статевої просвіти вбачають лише матір або батька, деякі бачать у цьому обов'язок вчителів, або лікарів. Більшість педагогів зазначала, що на перших етапах статева просвіта повинна починатися в родині й вестися *матір'ю й батьком*, залежно від їхньої здатності до такого завдання й від близькості до дітей. Звичайно, тут не може бути шаблону: «В одному сімействі мати буде говорити й з дочкою й із сином, в іншому матір з дочкою, а батько – із сином, а в третьому батько не замислюється дати якщо буде потреба путнє пояснення дочкам». Усе залежить від індивідуальності, а ціль пояснень – дати дітям правдиву інформацію про народження дітей, прищепити кілька гігієнічних правил і, по можливості, відгородити їх від впливу «непрошених просвітителів». Згодом, коли «вихована у такий спосіб дитина потрапить до школи, то вже й учитель та лікар мають продовжувати справу батьків» [2, с. 154].

З приводу визначення агентів статевої соціалізації дітей та підлітків привертає увагу досвід директора школи в Кауэр-Дюссельдорф, який, заручившись попередньо згодою батьків, проводив зі своїми учнями бесіди про статево-гігієну. Він запропонував анкету, серед питань якої було питання й про те, «від кого вони бажали б одержати б роз'яснення стосовно статевої гігієни: від батьків, учителів або лікаря?». Цікаво, що ніхто з учнів не побажав одержати відомості із цих питань від батьків, майже одноголосно віддаючи перевагу лікаріві.

Зазначимо, що в історії вітчизняної педагогічної думки й сучасній літературі, присвяченим зазначеній проблемі, часто висувався статево-рольовий принцип у сексуальній просвіті дітей: дочок у цих питаннях повинні виховувати матері, а синів – батьки. Так, К. Сидорович у своїй роботі «Діти й статево питання» запропонував дві програми подання відомостей, що пояснюють найважливіший механізм «живої великої Природи» і знайомства з її законами продовження життя – один для дівчинок, іншій – для хлопчиків.

Категорично проти участі батьків у справі сексуального виховання дітей виступає В. Канель у статті «Статево питання в житті дітей», опублікованій у «Віснику виховання» в 1909 році, посилаючись на цитату Клари Цеткін: «Щоб зшити чоботи, має відбутися проба учнівства, а щоб керувати такими тендітними речами, як душі дітей, досить нібито одного материнського інстинкту. Скількох людей перекручує цей сліпий інстинкт, який вважають здатним замінити знання й спеціальну підготовку» [3, с. 170].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

Таким чином, визнаючи значимість проблеми статевої соціалізації дітей та підлітків, педагогіка того часу сформулювала завдання, що висувалися як перед школою, так і перед батьками: усвідомлення своєї відповідальності перед майбутніми поколіннями у плані передачі їм своїх фізичних і духовних якостей; створення такої атмосфери в родині, яка сприяла б формуванню моральних якостей молоді, довіри дітей; прагнення відгородити дітей від джерел інформації, що розбещують і, нарешті, у делікатній і доступній формі дати дитині первісні знання про походження життя, застерегти від необдуманих учинків.

Список використаних джерел:

1. Бельская Г. А. Некоторые вопросы полового воспитания в истории педагогики. Сов. педагогика. 1980. № 9. С. 57–62.
2. Бялик О. В. Суспільно-історичні передумови статевого виховання учнівської молоді. Молодь і ринок. № 5. 2015. С. 117–123.
3. Зоргенфрей Г. О половом просвещении. Русская школа. 1905. № 10–11. С. 151–160.
4. Канель В. Половой вопрос в жизни детей. Вестник воспитания. 1909. № 4. С. 138–171.
5. Кравець В. П. Сексуальна педагогіка : навчальний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. 320 с.
6. Либерман Б. Н. Что необходимо знать родителям учащихся по вопросу о половом воспитании. Русская школа. 1912. № 3. С. 64–72.
7. Лозинский Е. Проблемы сексуальной педагогики. Вестник воспитания. 1904. № 1, 2. С. 28–74; С. 31–75.
8. Лозинский Е. Новые проблемы воспитания. Т. 1. Религия. Нравственность. Сексуальное воспитание. Санкт-Петербург, 1912. 287 с.
9. Мижева С. Р. Проблемы полового воспитания в отечественной школе и педагогике конца XIX – начала XX веков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Пятигорск, 2011. 20 с.
10. Половцева В. Н. Половой вопрос в жизни ребенка. Вестник воспитания. 1903. № 9. С. 16–29.
11. Трахтенберг А. Половой вопрос в семье и школе. Воспитание и обучение. 1913. № 8. С. 257–271.
12. Турутина Е. С. Социокультурный и образовательный контекст возникновения вопроса полового воспитания детей в дискурсе российской педагогики. Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 10 (100). С. 10–14.

УДК 378.011.3-051:140.8(045)

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Павинська Н. А.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

У статті розглянуто процес формування світогляду у майбутніх учителів. Учитель – одна з найважливіших професій сучасного суспільства. У процесі формування світогляду формується індивідуальність людини, її переконання та життєва позиція. Визначено, що світогляд – це результат і наслідок виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку, освіти й самоосвіти. Виявлено, що спрямованість, мотиви, ідеали, знання, вміння, навички, а також емоційно-вольові якості особистості безпосередньо впливають на формування світогляду у майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутні вчителі, становлення, світогляд, заклади вищої освіти.

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Павинская Н. А.

Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»

Харьковского областного совета

В статье рассмотрен процесс формирования мировоззрения у будущих учителей. Учитель – одна из важнейших профессий современного общества. В процессе формирования мировоззрения формируется индивидуальность человека, его убеждения и жизненная позиция. Определено, что мировоззрение – это результат и следствие воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, образования и самообразования. Виявлено, что направленность, мотивы, идеалы, знания, умения, навыки, а также эмоционально-волевые качества личности непосредственно влияют на формирование мировоззрения у будущих учителей.

Ключевые слова: будущие учителя, становления, мировоззрение, учреждения высшего образования.

FORMATION OF THE WORLD VIEW OF FUTURE TEACHERS

Pavynska N. A.

Municipal establishment «Kharkiv humanitarian-pedagogical academy»

of Kharkiv regional council

The article deals with the formation of a world outlook for future teachers. Teacher – one of the most important professions of modern society. A modern school needs a teacher capable of adapting and effective activities in the educational environment; to manage the harmonious development of the student's personality. The author notes that the problem of becoming a

worldview of future teachers is conditioned, first of all, by the requirements of modern society to the teacher, his personality characteristics, professional qualities.

It is noted that the worldview of the personality of the teacher is considered as a holistic ideal image, which includes the target and cognitive components. A harmonious whole arises from the «ideal whole», that is, the image, «conceptually concentrates in itself the various aspects of life and professional experience, from the angle of view it sets goals». Worldview is a collection of views, ideas, principles of the personality of a specialist in the field of professional activity, which regulate and direct professional activity to achieve the goal.

In the course of the study it was established that in the process of formation of a worldview individual's personality, her beliefs and her life position are formed. It is determined that the worldview is the result and consequence of education and self-education, development and self-development, education and self-education.

It was found out that orientation, motives, ideals, knowledge, skills, skills, as well as emotional and volitional personality directly affect the formation of the outlook of future teachers. The formation of the outlook of future teachers takes place through professional knowledge, skills, skills, motives and aspirations, creative orientation, moral and ethical values and settings, as well as cultural and educational potential.

The study revealed that the teacher's outlook is regarded as one of the indicators of professional adaptation of a young specialist, and its composition is a collection of gnostic, perceptual-reflexive, constructive, communicative and organizational skills; the structure of which includes a set of various combinations of interactions of creative and professional values, and the concept reflects the dynamics and orientation.

Key words: future teachers, formation, outlook, institutions of higher education.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, які відбуваються в нашій країні, зумовили пошук нових світоглядних орієнтирів суспільства. Вільна «ідеологічна ніша» недавнього минулого наповнилася аж ніяк не позитивним змістом, що негативно відбилася на становленні особистості учнів шкіл.

В умовах переоцінки, зміни усталених цінностей як ніколи важливим є акцентування уваги педагогічних закладів вищої освіти на підготовці вчителя, здатного керувати гармонійним розвитком особистості школярів, залучати їх до загальнолюдських ідеалів і духовних цінностей. Тому суспільству потрібен учитель, який буде виступати активним суб'єктом педагогічного процесу, здатний не лише до адаптації, а й до праці в умовах, що змінюються.

Аналіз останніх досліджень. Світогляд особистості розглядався класиками філософської думки (І. Кантом, Дж. Локком, Г.-В.-Ф. Гегелем), сучасними філософами (В. Андрущенко, В. Сагатовським, А. Спіркіним), психологами (І. Бехом, Дж. Дьюї, К. Роджерсом), педагогами (С. Гончаренко, Л. Губерським, В. Кувакіним, А. Кудішиною, В. Сухомлинським). Окремі аспекти проблеми становлення світогляду висвітлені в роботах Н. Ганнусенко, А. Решетніченко, В. Сластьоніна, К. Чорної, М. Клепар, Г. Усачової. Проте

в їхніх дослідженнях не представлений комплексний аналіз становлення світогляду у майбутніх учителів.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати процес становлення світогляду у майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчителя можна назвати творцем майбутнього, адже від його праці залежить світогляд, моральні якості й ерудиція молодого покоління. Оскільки своєю роботою вчитель закладає основи світогляду багатьох поколінь, будучи зразком мудрості і справедливості, тому у нього самого повинен бути сформований світогляд.

Однак слід зазначити, що вчитель у широкому значенні – це мислитель, громадський діяч, який формує погляди і переконання школярів, допомагає їм знайти свої життєві цілі й орієнтири.

Зазначимо, що осмислення світогляду сучасними філософами йде не тільки в руслі методологічного і теоретичного, а й повз теоретично-духовного ставлення до дійсності.

Філософ А. Спіркін визначає світогляд як «гранично узагальнений, упорядкований погляд на навколишній світ: на явища природи, суспільства і самого себе, а також впливають із загальної картини світу основні життєві позиції людей, переконання, соціально-політичні ідеали, принципи пізнання і оцінки матеріальних і духовних подій» [3].

Незважаючи на відмінності в трактуваннях, А. Спіркін і В. Чорноволенко підкреслюють діяльний характер світогляду в його практичному відношенні до світу, відбитий в життєвій позиції людей [3; 4].

У сучасній філософії світогляд вивчається в контексті форм свідомості та самосвідомості особистості. Саме розуміння терміна «світогляд», яким керується людина в своїй повсякденній діяльності, істотно відрізняється від науково-теоретичного трактування. Проте в світогляді окремої особистості вельми яскраво і рельєфно відображаються і теоретична світоглядна система, і життєвий індивідуальний досвід людини, і мотивація вчинків морального і цивільного характеру [3; 4].

Погоджуємося з думкою сучасних філософів про те, що сьогодні необхідно говорити про цілий комплекс різних типів і рівнів світогляду, що визначають практичну діяльність людського суспільства в кожен конкретну-історичну епоху. Зазвичай такий комплекс уявляють як набір вельми спеціалізованих і складно влаштованих структур, пов'язаних з різними видами професійної діяльності.

Український вчений-педагог С. Гончаренко дає таке визначення світогляду: «Світогляд – форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює

навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому. У світогляд входять узагальнені уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про сенс людського життя, історичну долю людства тощо, а також система переконань, принципів та ідеалів. Світогляд формується внаслідок практичного освоєння духовної культури суспільства (науки, літератури, мистецтва), пануючих у ньому політичних, моральних, естетичних, правових, релігійних (або атеїстичних), філософських та інших поглядів, а також духовних почуттів – громадянських, моральних, естетичних тощо, на які спираються віра й переконаність у реальності відповідних громадянських, моральних, естетичних і пізнавальних ідеалів, надія на їх здійснення. Формування світогляду в учнів є найважливішим завданням усієї навчально-виховної роботи школи» [2, с. 299].

Зазначимо, що перехід до особистісно орієнтованої парадигми освіти (Є. Бондаревська, В. Серіков, І. Якиманська та ін.) передбачає вдосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів, орієнтованих на глибоке внутрішнє осмислення отриманих психолого-педагогічних знань і перетворення їх в свої особистісні ціннісні переконання. Тому, відповідно до індивідуального професійного педагогічного світогляду в умовах сучасної педагогічної дійсності, світогляд набув нового змісту, а його дослідження стало ще більш актуальним.

Усвідомлення особливої ролі вчителя в суспільстві через специфіку його педагогічної діяльності та можливості впливати на розвиток особистості учня накладає високу «світоглядну відповідальність» на педагогічні заклади вищої освіти. Зазначимо, що від того, які погляди і переконання буде трансформувати своїм учням майбутній учитель, залежить стан шкільного соціокультурного середовища й опосередкованого суспільства в цілому.

Сучасні психологи підкреслюють, що їхня думка стоїть над усіма підструктурами особистості й одночасно діалектично пов'язана з ними. Так, спрямованість, мотиви, ідеали, знання, вміння, навички, а також емоційно-вольові якості особистості безпосередньо впливають на формування світогляду у майбутніх учителів, і, в свою чергу, певний рівень світогляду позначається на формуванні життєвих планів, моральних якостей, особливостей процесу набуття знань і вмінь.

Багаторічний досвід В. Сухомлинського переконав у тому, що вплив однієї людини на іншу при розкритті кращих людських рис – найсприятливіша обстановка для виховання особистості. Педагог сам повинен бути високоморальною особистістю, щоб досягти успіхів у вихованні дітей. В. Сухомлинський стверджував, що «розум виховується розумом, совість – совістю, відданість Батьківщині – дійсним служінням Батьківщині».

Зазначимо, що нова суспільно-політична реальність не ставить завдання щодо формування єдиного світогляду, але в законодавчому акті державою визнається право вибору світоглядної позиції особистістю. Проте «зміст освіти має враховувати різноманітність світоглядних підходів, сприяти реалізації права учнів на вільний вибір поглядів і переконань». Однак цей принцип державної політики в галузі освіти не отримав подальшого розвитку в науково-практичній школі з причини відсутності загальнонаціональних базових цінностей та ідеалів, тому поліпшення якості освіти вчені і педагоги-практики пов'язують зі зміною його загальної спрямованості на особистість учня.

Причиною авторитаризму в освіті, невдачі більшості освітніх реформ, конфліктів між учителями й учнями є недостатньо розвинений рівень світогляду вчителів і керівників, замкнутість свідомості в рамках матеріалістичного мислення, ідеологія навчання, заснована на примусі і диктатурі. Для якісного поліпшення ситуації в освіті й суспільному житті необхідна зміна свідомості вчителів, вихователів та батьків через прийняття в свідомість духовного виміру, класичних педагогічних цінностей, гуманно-особистісного підходу до виховання й освіти дітей. Від світогляду шкільного вчителя, виховних та освітніх цілей, які він ставить перед собою, рівня та якості мислення залежить успіх шкільних реформ, якість уроків і позакласного життя, світогляд учнів, з яким вони будуть будувати життя на планеті Земля [1].

Для розширення свідомості і формування світогляду вчителю важливо усвідомити механізм дії основних космічних законів і, що не менш важливо, дотримуватися їх і творчо вміти застосовувати в своїй педагогічній діяльності і практиці.

Для формування світогляду дуже важливо знати, наскільки багатий внутрішній світ людини, наскільки широке коло його інтересів. Шопенгауер писав: «У світі взагалі небагато можна роздобути: він сповнений нуждою і горем, тих же, хто їх уникнув, підстерігає на кожному кроці нудьга... У влаштованому таким чином світі той, хто багато має в собі, подібний до світлої, веселої, теплої кімнати, оточеній темрявою і снігом грудневої ночі».

Педагогічний світогляд притаманний широкому колу осіб: батькам, лікарям, діячам культури і мистецтва, і в цьому вигляді його можна віднести до ненаукового буденного світогляду. Педагогічним світоглядом володіє і держава як орган влади в одній з найважливіших сфер – освіті.

Зазначимо, що світогляд особистості вчителя розглядається як цілісний ідеальний образ, що вміщує в себе цільовий і когнітивний компоненти. Гармонійне ціле виникає з «ідеального цілого», тобто образу, «концептуально концентрує в собі різні сторони життєвого і професійного досвіду, під кутом зору ставить перед ним цілі. Світогляд є

сукупністю поглядів, ідей, принципів особистості фахівця в галузі професійної діяльності, що регулює і спрямовує професійну діяльність для досягнення поставленої мети.

Професійний педагогічний світогляд – це науковий світогляд, що спирається на фундаментальні знання філософських, психолого-педагогічних, а також економічних та правових дисциплін, які захищають питання сім'ї, дитинства та материнства.

Причому буденна і професійна сфери педагогічного світогляду знаходяться в постійній взаємодії. І тут виявляється в повному обсязі освітня функція світогляду, що знаходить своє вираження у взаємодії учня, вчителя, батьків, громадськості.

З огляду на вищезазначене зазначемо, що професійна педагогічна думка, яка динамічно розвиває систему поглядів, переконань, цінностей та ідеалів учителя, заснованих на філософських, психолого-педагогічних, економічних, правових наукових знаннях, знаходять своє вираження в самостійній особистісній позиції.

Особливість професійного педагогічного світогляду полягає в тому, що вчитель є не тільки його носієм, а й провідником у шкільне середовище через свою професійну діяльність.

Для педагогічного світогляду характерна дієвість в динаміці, так як вчитель за характером своєї діяльності, працюючи в конкретний історичний період, повинен бути націлений на перспективу, на майбутнє своїх учнів.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що становлення світогляду у майбутніх учителів відбувається через професійні знання, вміння, навички, мотиви і прагнення, творчу спрямованість, морально-етичні цінності й установки, а також культурно-виховний потенціал.

У ході дослідження виявлено, що світогляд вчителя розглядається як один із показників професійної адаптації молодого фахівця, а його склад – це сукупність гностичних, перцептивно-рефлексивних, конструктивних, комунікативних та організаторських умінь, у структуру якого включається і сукупність всіляких поєднань-взаємодій творчих і професійних цінностей, а саме поняття відображає динаміку і спрямованість.

Висновки. Таким чином, формування світогляду – це передусім процес формування особистісних переконань, життєвої позиції, сфери духовно-морального світу. Саме в цій сфері психологічних структур складається суверенна індивідуальність учителя зі своїм баченням світу і самоусвідомленням. Становлення світогляду у майбутніх учителів – вища форма суспільної свідомості, в якій інтегровані філософські принципи осмислення і синтезу знань про світ у цілому. Він виступає засобом визначення позиції людини щодо всіх

життєво-важливих явищ і подій у світі. Людина в своєму індивідуальному розвитку стає зрештою особистістю лише тоді, коли у неї формується певний світогляд.

Перспективними подальшими пошуками у цьому напрямку є розкриття формування світогляду у майбутніх учителів у процесі вивчення гуманістичної педагогіки.

Список використаних джерел:

1. Ашманис М. Г. Мироззрение и условия его формирования. Рига : Зинатне, 1977. 118 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
3. Спиркин А. Г. Философия: учебник. 2-е изд. Москва : Гардарики, 2002. 736 с.
4. Черноволенко В. Ф. Мироззрение и научное познание. Киев : Наука, 1970. 250 с.

УДК 378 – 048.35 : 37. 042 (045)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Пономарьова Г. Ф.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

У статті розкриваються основні теоретико-методологічні засади самовиховання майбутніх педагогів з урахуванням сучасних тенденцій до модернізації вищої педагогічної освіти. Визначаються специфічні особливості самовиховання як чинника розвитку особистості майбутнього педагога, характеризуються методи і форми. Ґрунтовно висвітлюється досвід Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради зі стимуляції до самовиховання студентів – майбутніх педагогів.

Ключові слова: самовиховання, саморозвиток, система самовиховання.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пономарева Г. Ф.

Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»

Харьковского областного совета

В статье раскрываются основные теоретико-методологические основы самовоспитания будущих педагогов с учетом современных тенденций к модернизации высшего педагогического образования. Определяются специфические особенности самовоспитания

как фактора развития личности будущего педагога, характеризуются методы и формы. Основательно освещается опыт коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета по стимуляции к самовоспитания студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: самовоспитание, саморазвитие, система самовоспитания.

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES
OF SELF-EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF THE
MODERNIZATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION**

Ponomarova G. F.

Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy»

Kharkiv Regional Council

The article reveals the main theoretical and methodological principles of self-education of future teachers taking into account the modern tendencies towards the modernization of higher pedagogical education. Specific features of self-education as a factor of the development of the future teacher's personality are defined, methods and forms are characterized. It is determined self-education completes the process of education of the future teacher's personality, after all it will be actual at all subsequent stages of self-development and self-improvement. This research notes the ability to adapt, to orient in unforeseen life situations, to solve conflict relationships, not lose themselves in extreme life situations. This is not a complete list of tasks solved by self-education.

The specific features of self-education as a factor of the development are characterized. They lie in the fact that to the greatest extent self-education based on the individual characteristics of the young person, his or her inclinations and needs. All these indicated facts in their turn give an opportunity to the personality to demonstrate own abilities maximally. They can determine the whole way of personality's life; ensure the effective realization of physical, intellectual, aesthetic, and moral potencies in the future. The author determines one of the most productive methods of self-education is reflection, which means the process of thinking and consideration of the individual about events, phenomena, states, and properties in own consciousness of personality. Reflexion assumes not only the cognition of a person himself or herself in a certain situation or a certain period, but also an understanding of the attitude of social environment towards the personality, as well as the development of ideas about the changes that may occur with individual.

The experience of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» Kharkiv Regional Council for stimulating of self-education of students as future teachers is thoroughly covered. It is noted that the system of self-education of student youth at the Academy is realized in the program «The Ideal of a Modern Teacher». This program contains such stages as self-knowledge, self-orientation, self-design, self-organization, self-mobilization, self-motivation, self-communication, self-formation, self-control, self-analysis, self-evaluation, and self-correction.

Key words: self-education, self-development, self-education system.

Постановка проблеми. Духовне відродження українського народу можливе лише на основі національних культурно-історичних традицій і загальнолюдських цінностей, тому держава й суспільство мають об'єктивну потребу в громадянах, здатних до їх сприйняття,

збереження й розвитку. Система освіти загалом та вищої освіти зокрема є одним із найважливіших чинників у задоволенні цієї потреби, вихованні поколінь, спроможних до збереження і примноження соціокультурних надбань українського суспільства, що не може бути забезпечено тільки предметною чи спеціальною професійною підготовкою майбутнього фахівця. Освіта відповідатиме вимогам сьогодення і стане національним надбанням лише в тому випадку, коли її зміст домінантно визначатиметься виховними цілями. Однак досягнення виховних цілей неможливе без усвідомленого та відповідального ставлення молодшої особистості до самовиховання і саморозвитку, що і є однею з головних умов модернізації сучасної вищої освіти.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблема самовиховання і самоосвіти студентів привертала увагу багатьох науковців, зокрема, її досліджували А. Ключко, А. Ковальов, А. Кочетов, В. Оржеховська, Ю. Орлов, Л. Рувинський та ін. Психолого-педагогічну характеристику студентського віку подано в дослідженнях В. Авдєєва, Б. Ананьєва, Т. Базарова, М. Головатого, В. Лісовського, А. Маркової, О. Орлова, В. Павловського, А. Петровського, Т. Титаренко, Н. Чепелевої та ін.

Формулювання мети статті. Метою нашої статті є розкриття теоретико-методологічних засад самовиховання майбутніх педагогів у процесі модернізації вищої педагогічної освіти

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині вчитель, вихователь, соціальний педагог покликаний бути носієм новітніх і загальнолюдських цінностей, має знати національні, культурні, історичні традиції свого народу, виявляти справжній патріотизм і бути громадянином своєї країни, адже він покликаний сам виховувати творчу, усебічно розвинену й компетентну особистість.

Необхідністю підтримання високої конкурентоспроможності на динамічному ринку праці вимагається від національної освітньої системи формування стратегічного мислення, сприяння соціальній і професійній мобільності, а також прищеплення прагнення та вироблення навичок самонавчання, самовиховання, самовдосконалення впродовж усього активного трудового життя [1].

Важливою складовою в системі виховної роботи педагогічного вищого навчального закладу зі студентською молоддю є самовиховання як процес свідомої, цілеспрямованої й самокерованої діяльності студента, що дає можливість йому відповідно до власних життєвих цілей і переконань розвивати сили, здібності, формувати інтереси і потреби. Самовихованням завершується процес виховання особистості майбутнього педагога, адже воно буде актуальним на всіх подальших етапах саморозвитку й самовдосконалення. Уміння

адаптуватися, орієнтуватися в непередбачених життєвих ситуаціях, розв'язувати конфліктні взаємовідносини, не втрачати себе в екстремальних життєвих ситуаціях, – далеко не повний перелік тих завдань, що вирішується самовихованням.

Самовиховання сприяє більш повному здійсненню комплексного підходу в процесі виховання. Досвід переконує, що комплексність виховного процесу може бути досягнута, певним чином, лише в тому випадку, якщо його суб'єкти (викладачі і студенти) орієнтуються на самовиховання особистості. При цьому, результативність виховного впливу досягається лише тоді, коли він ґрунтується на активності молодого людини. Із одного боку вихователь здійснює зовнішній вплив, а з іншого – цей вплив спрямований на виклик «зустрічного» внутрішнього впливу (внутрішньої діяльності) самої особистості.

Специфічні особливості самовиховання як чинника розвитку полягають у тому, що воно найбільшою мірою опирається на індивідуальні особливості молодого людини, її потреби, це в свою чергу дає можливість особистості максимально виявити власні здібності, які в майбутньому можуть визначити весь її життєвий шлях, забезпечити ефективну реалізацію фізичних, інтелектуальних, естетичних, моральних потенцій. Одним із найбільш продуктивних методів самовиховання є рефлексія, що означає процес роздумів і міркувань індивіда про події, явища, стани, властивості в його власній свідомості. Рефлексією передбачається не тільки пізнання людиною самої себе в певній ситуації або в певний період, а й з'ясування ставлення до неї соціального оточення, а також вироблення уявлень про зміни, які можуть статися з нею.

До методів самовиховання також відносимо: самоспостереження, самоконтроль, самоаналіз, самозвіт, самонаказ, самопорівняння, самоорганізація життя та діяльності, самотренування, аутотренінг, наслідування прикладу, стимулювання самозаохочення, самопримус, самопідбадьорювання, самозобов'язання, самоінструктування, самонавіювання, самокритика, самонагадування тощо [2].

Загальну змістово-процесуальну характеристику та логіку і компоненти самовиховання як чинника саморозвитку представлено на рис. 1.

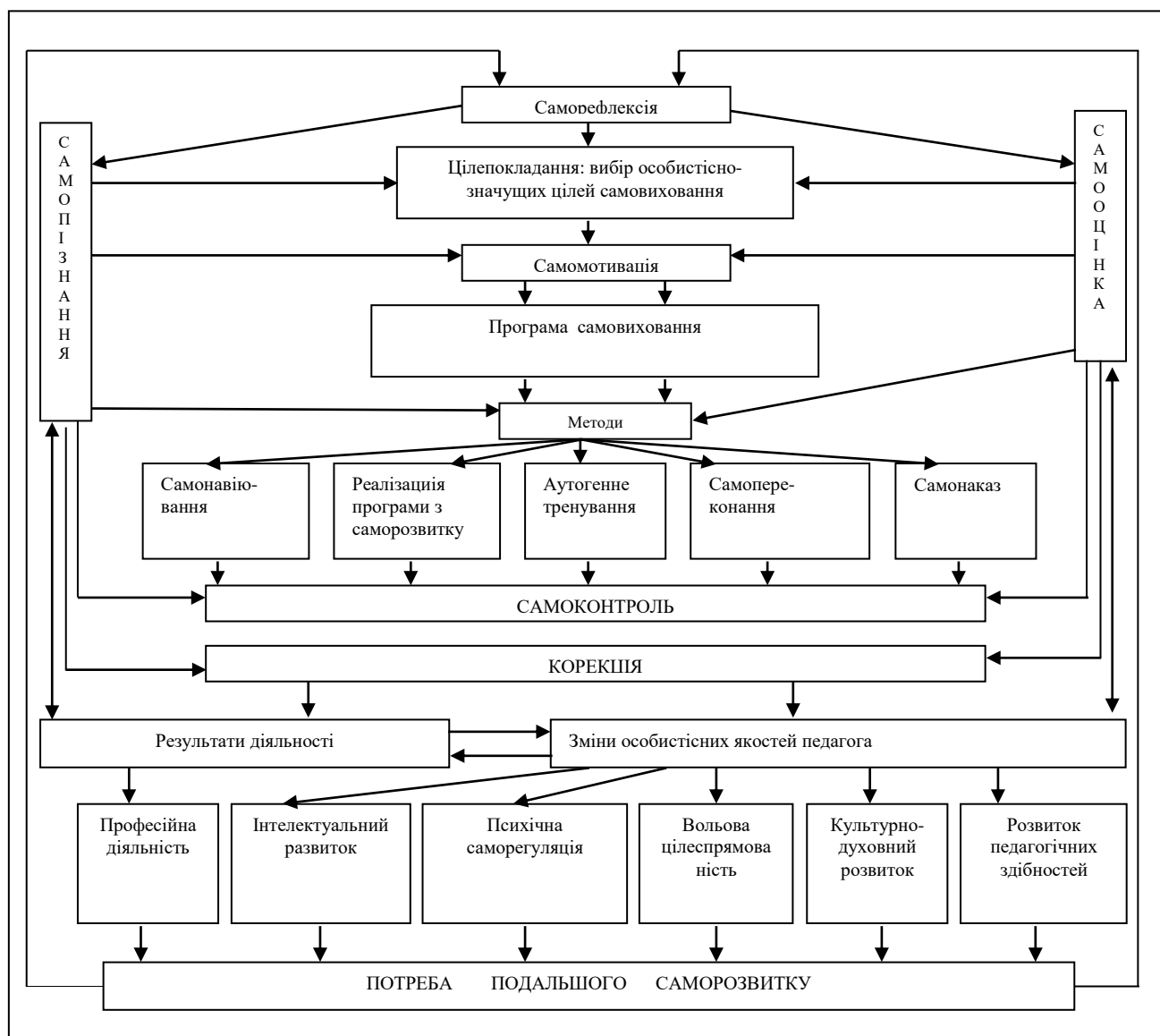


Рис. 1. Система самовиховання майбутнього педагога

У досвіді Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради система самовиховання студентської молоді реалізується у Програмі «Ідеал сучасного педагога», яка містить такі етапи:

- самопізнання (вивчення своїх індивідуально-типологічних особливостей, здібностей, пошук творчої домінанти);
- самоорієнтація (вибір цілей і завдань самовдосконалення, їх ранжування, прогнозування результатів);
- самопроектування (проектування свого розвитку, планування самовдосконалення, нормування);
- самоорганізація (встановлення режиму і правил, регламентація життєдіяльності,

самозабезпечення умов для виконання планів);

- самообілізація і самоспонування (актуалізація цілей і завдань самовиховання, психічних станів);
- самокомунікація (опора на досвід інших людей, самонавчання контактування з іншими людьми,
- самоосмислення своїх відносин з людьми);
- самоформування (самостворення в навчально-пізнавальній, самоосвітній діяльності, самоформування досвіду виконання соціальних ролей, дій і діяльності за певними нормативами, формування звичок);
- самоконтроль, самоаналіз, самооцінка (аналіз якості своєї життєдіяльності, порівняння етапів саморозвитку, узагальнення результатів самоаналізу, самооцінка);
- самокорекція (самокордонування і коригування цілей, завдань, мотивів, дій, вчинків у самовихованні, їх зміни в певних умовах).

Для розвитку самооцінок та подальшого самовиховання в академії застосовується ціла низка прийомів: написання творів: «Мій характер», «Чи можна жити по совісті», «Справжня людина», «Мій найважчий і найрадісніший день», «Сторінка з мого щоденника»; рольова гра «Оціни та поясни свої якості, вчинки» (у ході гри вихованець порівнює власну думку з думками оточуючих); тести самооцінок (відзначаються найбільш цінні якості, позитивні і негативні, студент сам себе оцінює); самохарактеристики.

Спираючись на власний досвід роботи, зазначимо, що важливу роль у самовихованні майбутніх педагогів відіграє діяльність *органів студентського самоврядування*. Запровадження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах є конкретною реалізацією громадянських прав студентів, формування в них почуття відповідальності, готовності вирішувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми.

За ініціативи студентської ради академії були організуються та проводяться такі заходи: благодійні акції, рейди, конкурси, вечори, змагання, свята, конференції, круглі столи. Щорічно проводяться конкурси «Кращі групи академії», «Краща кімната гуртожитку», «Найкращі студенти академії». Оформлюються стенди «Студентське самоврядування», «Інформаційний стенд студентської ради академії», «Студентство за здоровий спосіб життя» тощо. До Міжнародного дня студентів в академії започатковано проведення Дня студентського самоврядування. Усі студенти мають можливість відчувати себе керівниками та викладачами.

Отже, одним із пріоритетних завдань освіти та вищої педагогічної освіти зокрема є розробка і впровадження найбільш ефективних шляхів, способів і технологій стимуляції

студентської молоді до самовиховання, як запоруки їх успішної діяльності, життя у суспільстві, до повноцінного виконання своїх громадських обов'язків, особливо у професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Концепція національного виховання студентської молоді. Додаток до рішення колегії МОН від 25 червня 2009 р. протокол № 7/2–4. URL : litterref.ru/bewotrujgmermerrna.html. (дата звернення 07.10.2017)
2. Педагогическая технология : учебное пособие для студ. пед. спец. / науч. ред. М. Е. Поленова. Белгород : Изд-во БГУ, 1998. 400 с.

УДК [356.35:378.6] (477)

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВІЙСЬКОВИХ ЮРИСТІВ**

Радченко К.А.

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

Порушена у статті проблема пов'язана із визначенням педагогічних умов, створення яких в освітньому процесі вищого навчального закладу сприятиме формуванню професійної компетентності військових юристів. У статті розглянуто особливості побудови освітнього процесу підготовки військових юристів на засадах міждисциплінарного підходу. Розглянуто зміст понять «міждисциплінарність», «міждисциплінарні зв'язки», «міждисциплінарний підхід». Обґрунтовано можливості міждисциплінарного підходу у формуванні професійної компетентності військових юристів.

Ключові слова: міждисциплінарний підхід, освітній процес, професійна компетентність, військові юристи.

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ЮРИСТОВ**

Радченко К.А.,

Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого,

Рассмотренная в статье проблема связана с определением педагогических условий, создание которых в образовательном процессе высшего учебного заведения будет

способствовать формированию профессиональной компетентности военных юристов. В статье рассмотрены особенности построения образовательного процесса подготовки военных юристов на основе междисциплинарного подхода. Рассмотрено содержание понятий «междисциплинарность», «междисциплинарные связи», «междисциплинарный подход». Обоснованы возможности междисциплинарного подхода при формировании профессиональной компетентности военных юристов.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, образовательный процесс, профессиональная компетентность, военные юристы.

INTER-DISSIPLANAL APPROACH AS A CONDITION FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY LAWYERS

Radchenko K.

National Law University named after Yaroslav the Wise,

In this article, the problem is related to the definition of pedagogical conditions, which in the educational process of a higher educational establishment will contribute to the formation of professional competence of military lawyers. The article deals with the peculiarities of constructing an educational process for the training of military lawyers on the basis of an interdisciplinary approach.

The content of the concepts of "interdisciplinary", "interdisciplinary connections", "interdisciplinary approach" is considered. The possibility of an interdisciplinary approach in shaping the professional competence of military lawyers is substantiated.

Key words: interdisciplinary approach, educational process, professional competence, military lawyers.

Постановка проблеми. Аналіз наукових досліджень з питань професійної підготовки військовослужбовців, які розглянуто в працях В. Іванова, Д. Іщенко, А. Кучеренко, С. Морозова, В. Павлушенко, Є. Потапчука, М. Руденко, І. Томків, С. Чистякова, Г. Штефаніч, Ю. Юрчук, В. Ягупова та ін., свідчить, що проблема формування професійної компетентності майбутніх військових юристів у процесі фахової підготовки є недостатньо дослідженою в педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення в практиці їх підготовки. Вирішення зазначеної проблеми потребує визначення, обґрунтування і створення певних педагогічних умов, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх військових юристів в освітній процес вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш ґрунтовні дослідження питань формування професійної компетентності фахівців різних галузей би проведені такими вченими як В. Байденко, С. Батишев, Н. Бібік, В. Бондарь, С. Глазачев, Н. Кічук, Л. Коваль,

В. Лукашевич, В. Марішук, Н. Матюхіна, І. Мельничук, О. Овчарук, О. Савченко, В. Сериков, Т. Сорочан, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Шадриков, С. Шишов, Г. Юхновець та іншими.

Мета статті – розглянути особливості побудови освітнього процесу підготовки військових юристів з позицій міждисциплінарного підходу, запровадження якого дозволить більш ефективно формувати їх професійну компетентність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування професійної компетентності випускників різних спеціальностей, пов'язаних із здійсненням міжгалузевих досліджень, забезпечується міждисциплінарними освітніми програмами. Міждисциплінарність освітніх програм ґрунтується на інтегрованих наукових напрямках, що виникли на межі наук або в рамках декількох різних наук (наприклад, спеціальності «Правоохоронна діяльність», «Цивільна безпека» та ін.) [5]. Проте сучасна практика підготовки фахівців орієнтована на вузьку спеціалізацію у конкретних галузях професійних знань, що не дає можливості сформувати у студентів широкий спектр професійних компетенцій. З метою розширення можливостей для формування професійної компетентності фахівців в умовах освітнього процесу ЗВО, в тому числі й військових юристів, доцільно використовувати можливості міждисциплінарного підходу. В освітньому процесі міждисциплінарний підхід реалізується через міждисциплінарні зв'язки. Міждисциплінарні зв'язки – це зв'язки між змістом навчальних дисциплін (предметів), які встановлює викладач або студент у процесі пізнавальної діяльності з метою більш глибокого усвідомлення тієї чи іншої проблеми, а також для більш ефективного застосування знань на практиці [7].

Питання міждисциплінарного навчання широко обговорювалося у США ще на початку 60-их років ХХ століття. Завдяки дослідженням Hilda Taba (1966) та інших науковців ці питання набули актуальності, адже підхід, орієнтований на вивчення однієї дисципліни, не дозволяє проникнути в суть певного явища, подивитися на нього під різними кутами зору, об'єктивно оцінити та проаналізувати отриману інформацію.

Так, в кінці 80-их років більшість науковців дійшли висновку, що міждисциплінарне навчання здатне покращити засвоєння окремих дисциплін, а не витіснити їх. Відтоді головним завданням викладачів є добір таких зв'язків між дисциплінами, які здатні викликати мислення вищого порядку, відкидаючи слабкі зв'язки, які можуть спровокувати когнітивний дисонанс [7]. Поняття когнітивного дисонансу вперше визначено Леоном Фестінгером у 1956 р. Науковець пояснював його як внутрішній психологічний конфлікт, який виникає у свідомості людини внаслідок зіткнення суперечливих знань та переконань,

коли існування одного явища заперечує інше. Розв'язання цього внутрішнього конфлікту стимулює людину по пошуку нових знань, які нададуть змогу зрозуміти природу явища.

В. Казаков акцентує увагу на тому, що для студентів важлива міждисциплінарна інтеграція інформації для розуміння зв'язків між різними науками, а деяких випадках – єдність (фундаментальність) наук [3, с. 38-40].

Вчений доводить, що міждисциплінарний інтеграційний підхід забезпечує системність теоретичних знань, всебічне бачення і усвідомлення складних явищ і процесів соціальної і професійної реальності, формування цілісного уявлення про конкретний предмет, явище, вид діяльності. Вона здійснюється шляхом угруповання навколо базової дисципліни (інтегратора, ядра інтеграції) інформації (наукових понять, законів, відомостей і так далі) з різних наукових дисциплін, в яких ряд тематичних питань розглядається з погляду об'єкту, предмету і завдань науки-інтегратора. Як таке ядро може вибиратися та наукова область, в якій спочатку (або найповніше, сутнісно) визначається поняття предмет інтегрованого розгляду.

Інтеграційний підхід актуалізує і інтеграційний тип пізнання, що поєднує безпосередній досвід, системне мислення, продуктивний підхід до проблеми, і що припускає пізнання цілого не тільки на базі вивчення його окремих частин, але і виявлення взаємозв'язків між ними. Діяльність студентів по структуризації і систематизації інтеграційних знань «припускає розумову діяльність видалених зв'язків і їх встановлення між окремими поняттями, об'єктами» [2]. При цьому, основними формами навчання є: проблемна лекція, практичне заняття з елементами дискусії, рольові та імітаційні ігри, моделювання майбутньої професійної діяльності, науково-дослідна робота студентів, проектна діяльність, різні види практик, курсові, дипломні та магістерські роботи.

Проведений у рамках дослідження аналіз наукової літератури показав науковий інтерес дослідників до феномену міждисциплінарності в освітньому процесі. Значний внесок в обґрунтування цього поняття здійснили українські та зарубіжні вчені, які розрізняють поняття «міждисциплінарність», «полідисциплінарність», «трансдисциплінарність» (В. Буданов, О. Князева, С. Курдюшов та ін.); розглядають міждисциплінарність як елемент фундаментальності та інноваційності у науці (В. Гончаренко); вивчають міждисциплінарність як один з підходів загальнонаукової методології (М. Кругляк).

Коротко розглянемо поняття, які за змістом є родовими. Поняття «міждисциплінарність» має різні значення, його синонімами є поняття «полідисциплінарність» і «трансдисциплінарність», які дещо відрізняються у тлумаченні. Полідисциплінарність означає спільне вивчення певного складного об'єкта різними

дисциплінами (наприклад, вивчення людини психологією, генетикою, соціологією тощо). Це поняття окреслює можливість діалогу між науками, де кожна наука має свій предмет дослідження. Трансдисциплінарність передбачає вихід досліджень за межі однієї дисципліни, при цьому відбувається перенесення дослідницьких схем з однієї галузі в іншу. Трансдисциплінарне дослідження є спільним дослідницьким проектом для декількох відмінних галузей наукових знань. «Міждисциплінарна взаємодія передбачає комунікацію, в якій кожна дисципліна є водночас автономною і відкритою. Необхідно, щоб кожна наукова дисципліна, що входить до полі- і трансдисциплінарного комплексу, була одночасно і відкритою, і замкнутою. Відкрита до нових когнітивних схем, які переносяться із суміжних і більш віддалених наукових дисциплін і мають для неї евристичну значущість; готова до кооперації з іншими науковими дисциплінами, реалізації спільних дослідницьких проектів. Замкнута, оскільки вона повинна прагнути зберегти свій специфічний предмет і ракурс дослідження, розвивати прогресивні і найбільш просунуті дослідницькі методи і стратегії» [4].

В. Андрейцев розглядає міжпредметні зв'язки як підґрунтя міждисциплінарного підходу і визначає їх «педагогічну категорію для позначення інтегративних відношень між об'єктами, явищами, процесами реальної дійсності, що знайшли відображення в змісті, формах, методах навчального процесу» [1]. Ця умова обґрунтовується тим, що в процесі навчання майбутніх юристів важливою засадою є єдність вивчення різних аспектів правової діяльності (судової, цивільної, кримінальної, адміністративної тощо). Під час традиційної організації навчального процесу у ЗВО студент диференційовано вивчає кожен дисципліну, коли професійна діяльність потребує наявності інтегрованої суми знань і вмінь, використання їх на практиці, чому й сприятиме реалізація міжпредметних зв'язків.

Міжпредметні зв'язки умовно поділяють на попередні та перспективні. У процесі використання міжпредметних зв'язків відбувається взаємообмін і взаємодоповнення дисциплін, які вивчають у межах одного семестру, навчального року [7]. Під попередніми міжпредметними зв'язками розуміють такі зв'язки, коли при поясненні матеріалу дисципліни викладач спирається на знання вивчених попередньо курсів. Такі зв'язки забезпечуються при одночасному вивченні курсів, а перспективні зв'язки використовуються в тих ситуаціях, коли викладання випереджає його використання в інших дисциплінах.

Включення міжпредметних зв'язків до процесу формування професійних умінь сприяє оновленню вже відомого матеріалу, об'єднує нові й попередні знання, наочно демонструє необхідність і корисність знань із усіх предметів, що значно посилює мотивацію до навчання.

На основі аналізу програм навчальних дисциплін та виявлених міжпредметних взаємозв'язків легше оптимізувати зміст навчання та керувати навчальним процесом. Отже, реалізація міждисциплінарних зв'язків сприятиме забезпеченню взаємозв'язку всіх напрямів їх підготовки – теоретичного та практичного. Міждисциплінарний підхід має значну кількість переваг, а саме:

- стимулювання мотивації студентів до навчання в цілому, а не тільки до вивчення певної дисципліни, до ґрунтовного осмислення та порівняння, усвідомлення необхідності всіх отриманих знань для майбутньої професії;
- можливість застосовувати і переносити знання в різні ситуації;
- можливість по-новому зрозуміти вже відомий матеріал;
- розширення кругозору, підвищення самостійності та творчості студентів;
- інтеграція набутих знань, навичок та вмінь в одне ціле та сприйняття засвоєного протягом усього навчання матеріалу як нерозривної єдності;
- можливість реалізувати головні дидактичні принципи навчання [6].

Однією з переваг міждисциплінарного підходу є реалізація ним основних дидактичних принципів навчання.

Перш за все, міжпредметної координації, що забезпечує взаємодію викладання різних дисциплін, узгодження їхніх тем та навчальних програм. В результаті цього забезпечується також принцип систематичності та послідовності викладання навчального матеріалу та формування необхідних навичок і вмінь.

Принцип науковості реалізується на урахуванні сучасних даних відповідних галузей науки, які безпосередньо пов'язані із спеціальністю студентів.

Принцип професійної спрямованості який реалізується шляхом моделювання ситуацій професійної діяльності. Все це сприяє урахуванню професійних інтересів студентів, оволодінню ними фаховою термінологією, особливостями діяльності спеціалістів обраної сфери діяльності і, як наслідок, успішному оволодінню обраною професією.

Принцип наочності в межах міждисциплінарного підходу передбачатиме використання на заняттях схем, фотографій, моделей тощо, які демонструють зв'язки знань (наукової інформації) з різних дисциплін.

Принцип доступності реалізується шляхом урахування раніше набутих знань, навичок, умінь, акцентуванні уваги спочатку на їх міждисциплінарному застосуванні.

Принцип свідомості реалізується завдяки пропонуванню студентам самостійно дібрати міждисциплінарну тему, пояснити зв'язки з іншими дисциплінами, продемонструвати їх на прикладах тощо.

Реалізацію принципу активності у навчанні можна здійснити шляхом надання можливості студентам проявити себе як унікальну активну особистість з власним підходом до вирішення міждисциплінарних проблем.

Принцип виховного впливу навчання в межах міждисциплінарного підходу реалізується шляхом стимулювання студентів до творчого пошуку, інноваційних досліджень, висловлювання власних думок, особистісного та професійного розвитку, активності, самостійності, ініціативності, тактовності, взаємодопомоги.

Принцип урахування індивідуальних особливостей передбачає надання раціональної допомоги, яка відповідає рівню знань та дозволяє подолати труднощі, які виникають у студентів, обізнаність про індивідуальні особливості студентів.

Таким чином, міждисциплінарний підхід сприяє реалізації дидактичних принципів навчання, стимулює викладача до оновлення змісту навчання, збагачення його цікавими та актуальними міждисциплінарними темами, новими соціальними ролями та комунікативними ситуаціями.

Разом з тим, міждисциплінарний підхід передбачає інтегрованість (поєднання і взаємопроникнення) знань, здатність відтворювати, узагальнювати та застосовувати отримані при вивченні різних навчальних предметів знання і уміння для вирішення конкретних професійних завдань (теоретичних, практичних) та усвідомлення і практичну орієнтованість знань, розуміння сфери застосування інформації, здатність накопичувати і виділяти знання, необхідні для вирішення конкретних професійних завдань.

При чому цей підхід забезпечить підвищення рівня професійних знань і умінь у студентів з юридичної науки, а саме володіння термінологічним понятійним апаратом, знання провідних напрямів сучасної юридичної науки, здатність виявляти їх взаємозв'язки, визначати необхідні для їх ефективного здійснення знання і уміння; усвідомлення загальних цілей і завдань професійної діяльності фахівця в області юриспруденції, специфічних засобів і методів їх рішення, цілей і завдань, способів професійного саморозвитку та ін. та сприятиме формуванню професійно важливих якостей.

Використання можливостей міжпредметних зв'язків дозволяє підвищити рівень професійних знань і умінь студентів у юридичній галузі, а саме сприяє оволодінню термінологічним понятійним апаратом, знаннями провідних напрямів сучасної юридичної науки, розвитку здатності виявляти їх взаємозв'язки, застосовувати необхідні для їх ефективного здійснення знання і уміння; усвідомлення загальних цілей і завдань професійної діяльності фахівця в області юриспруденції, специфічних засобів і методів їх рішення, цілей і завдань, способів професійного саморозвитку та ін.

Розглянемо міждисциплінарні зв'язки навчальних дисциплін за роками навчання, згідно навчального плану та освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів за спеціальністю 081 «Право», спеціалізація «Військово-юридична»: 1 курс – «Логіка», «Філософія (філософія, релігієзнавство, етика і естетика)», «Юридична деонтологія»; 2 курс – «Організація судових та правоохоронних органів», «Соціально-політичні студії (політологія та соціологія)», «Статути Збройних Сил України та їх практичне застосування»; 3 курс – «Безпека життєдіяльності підрозділів (у т. ч. безпека життєдіяльності, основи охорони праці)», «Військова педагогіка та психологія»; 4 курс – «Цивільно-правові зобов'язання за участю структурних підрозділів Міністерства оборони України», «Правова робота у Збройних Силах України».

Для посилення практичної спрямованості підготовки до професійної діяльності для викладання лекцій, окрім науково-педагогічного складу ЗВО, доцільно залучати фахівців-практиків, учасників бойових дій (антитерористичних операцій), найбільш досвідчених наукових працівників або досвідчених фахівців з військ (сил).

З метою посилення взаємодії між військами та вищими навчальними закладами, до викладання лекцій з актуальних проблем військової справи доцільно залучати посадових осіб апарату Міністерства оборони України та Генерального штабу Збройних Сил України, командувань видів Збройних Сил України (родів військ) тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На підставі аналізу проблеми дослідження та узагальнення його результатів, можемо стверджувати, що запровадження міждисциплінарного підходу в освітню практику підготовки військових юристів є умовою ефективного формування їх професійної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Андрейцев В. І. Правнича освіта в Україні: проблеми теорії та практики : навч.-практич. посіб. Київ : Нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2000. 768 с.
2. Баранова Є. П. Якість освіти. іїв. : 2003. 63 с.
3. Казаков В. Г. Качество образования. Оренбург, 2001. □С. 38–40.
4. Князева Е. Н. Трансдисциплинарность синергетики : следствия для образования. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. Москва, 2003, 232 с.
5. Постанова Кабінету Міністрів № 787 від 27 серпня 2010 року «Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» URL : [newstmp/2010/08_09/796.doc](#) (дата звернення 22.05.2013).
6. Федоренко О. І., Шевцов С. О. Зміст професійної компетентності працівників експертної служби МВС України. *Військова освіта* : зб. наук. праць / Націон. ун-т оборони імені Івана Черняхівського. 2017. № 1 (35). С. 192–199.

7. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія. НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

УДК 378 (091) (100 +477) 15/19: 001.891 (045)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XVI – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Степанець І. О.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

У статті актуалізується питання першорядності науково-методичної роботи в системі освіти на рівні закладів вищої освіти. Здійснено спробу ретроспективного огляду основних здобутків філософів, мислителів, педагогів, науковців щодо розвитку науково-методичного забезпечення освітнього процесу, створення науково-методичних комплексів закладів вищої освіти у визначених хронологічних межах (друга половина XVI – початок XX століття).

Наукова праця присвячена історико-педагогічному аналізу генези науково-методичної роботи у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці і практиці вищої школи.

На основі аналізу праць, ідей та педагогічної практики розглянуто особливості розвитку підвалин науково-методичної роботи шляхом характеристики її цілей, змісту, форм і місця в структурі закладів вищої освіти.

У роботі зроблено висновки щодо етапів розвитку і функцій науково-методичних комплексів в університетах і їх структурних підрозділах, що дає можливість визначити тенденції їх розвитку у зазначений та інші історичні періоди.

Ключові слова: науково-методична робота, педагогічні ідеї, педагогічні здобутки, університети, статuti, науково-методичні комплекси.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XVI – НАЧАЛО XX ВЕКА)

Степанець І. А.

Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»

Харьковского областного совета

В статье актуализируется вопрос первостепенности научно-методической работы в системе образования на уровне высших учебных заведений. Предпринята попытка ретроспективного пересмотра основных достижений философов, мыслителей, педагогов, ученых по развитию научно-методического обеспечения образовательного процесса, создание научно-методических комплексов высших учебных заведений в определенных хронологических рамках (вторая половина XVI - начало XX века).

Научная работа посвящена историко-педагогическому анализу генезиса научно-методической работы в отечественной и зарубежной педагогической мысли и практике высшей школы.

На основе изучения работ, идей и педагогической практики рассмотрены особенности развития основ научно-методической работы путем характеристики ее целей, содержания, форм и места в структуре высших учебных заведений.

В работе сделаны выводы относительно этапов развития и функций научно-методических комплексов в университетах и их структурных подразделениях, что дает возможность определить тенденции их развития в указанный и другие исторические периоды.

Ключевые слова: научно-методическая работа, педагогические идеи, педагогические достижения, университеты, статуты, научно-методические комплексы.

**SCIENTIFIC METHODOICAL WORK IN THE HISTORY OF NATIVE AND FOREIGN
HIGHER EDUCATION (THE SECOND HALF OF THE 16th- THE BEGINNING
OF THE 20th CENTURY)**

Stepanets I. O.

*Municipal establishment «Kharkiv humanitarian-pedagogical academy»
of Kharkiv regional council*

The tasks of the current scientific methodic work in the system of educational establishments are updated. The attempt of retrospective review of the main achievements of philosophers, thinkers, pedagogues, scientists as to the development of scientific methodical supplying of educational process, the creation of scientific methodical complexes of higher educational establishments in the indicated limits (the second half of 16th – the beginning of 20th) was realized.

The article is devoted to the historical pedagogical analysis of the origin of scientific methodical work in the native and foreign pedagogical conceptions and practice of the higher establishments.

Based on the analysis of works and ideas and on the pedagogical practice, the peculiarities of the development of scientific methodical work with the help of characterizing its aims, contents, forms and place in the structure of higher educational establishments were examined.

The conclusions as to the stages of development and functions of scientific methodical complexes at universities and their structural subdivisions that give opportunities to indicate tendencies of their development at the mentioned and other periods are made in the article.

Key words: scientific methodical, pedagogical ideas, pedagogical achievements, universities, regulations, scientific methodical complexes.

Постановка проблеми. Як соціальний інститут вища школа, зокрема педагогічна, кожної країни є складовою світової освітньої системи, могутнім чинником розвитку продуктивних сил суспільства й духовного розвитку людини. У зв'язку з цим, один із пріоритетних напрямів державної політики та внутрішньо вузівської політики закладів вищої

освіти є створення ефективної системи науково-методичної роботи з метою підвищення ефективності і якості освітньої діяльності.

Зазначене питання зумовлює необхідність системного і цілісного історико-педагогічного дослідження надбань минулого і сучасної педагогічної теорії та практики щодо розвитку науково – методичної роботи у вітчизняній та зарубіжній вищій школі.

Аналіз педагогічної спадщини, історичних фактів та сучасних матеріалів переконує, що педагогами минулого приділено багато уваги питанням організації і змісту вищої освіти у цілому й, у тому числі, організації науково-методичної роботи у вищих навчальних закладах у її актуальному для певного історичного періоду розумінні.

У працях А. Алексюка, В. Вихрущ, Н. Дем'яненко, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, І. Русак, М. Чепіль та інших висвітлено значний фактологічний матеріал, що характеризує різні аспекти діяльності вітчизняних університетів, певною мірою торкається ролі науково-методичної роботи у вищій школі, її місця у професійній підготовці кадрів.

У дисертаційних дослідженнях та окремих наукових працях К. Галкіна, Є. Каменкіна І. Каташинської, О. Коваленко, О. Микитюка, Ф. Орехова, Н. Пузирьової, І. Яковлева та інших висвітлено взаємозв'язок науково-дослідничої і науково-методичної роботи у вищій школі в досліджуваний період.

Дослідження організаційно-педагогічних засад науково-методичної роботи здійснювали В. Волканова, Ю. Гільбург, В. Крижко, С. Крисюк, В. Макєєва, В. Литвиненко, Є. Павлютенкова, Т. Сергєєва, К. Старченко та інші.

Однак, зазначені та інші напрями наукових досліджень не вичерпують усіх проблем науково-методичної роботи викладачів у вищій, зокрема вищій педагогічній, школі. Потребує спеціального дослідження окреслення завдань, функцій перспектив і напрямів якісного розвитку науково-методичної роботи викладачів з урахуванням традицій і прогресивних надбань національної та світової вищої школи в окремі історичні періоди.

Метою статті є історико-педагогічний аналіз генези науково-методичної роботи у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці і практиці вищої школи.

Виклад основного змісту. Становлення науково-методичної роботи у вищій школі на теренах українських земель ми пов'язуємо з відкриттям у Острозі школи по типу вищого гуманістичного навчального закладу - слов'яно-греко-латинський колегіум (друга половина XVI століття). Князь К. Острозький орієнтувався на західноєвропейські педагогічні традиції, але з православним спрямуванням. Дослідники історії Острозької вищої школи О. Алексюк, Є.Мединский, О. Микитюк та інші вказують на діяльність педагогів школи, що об'єднались в освітньо-культурний гурток наукового спрямування. Члени гуртка розробляли навчальні

посібники, писали полемічні твори освітнього спрямування, порівнювали тексти чисельних першоджерел тощо. Було підготовлено низку навчальних книг [1, с. 129-130].

Гуманізм епохи відродження, що полягав у визнанні людини головною цінністю на землі, викликав потребу у розробці нових форм і методів навчання та виховання, спрямованих на розкриття найкращих рис і якостей особистості.

Володарем дум, за словами Л. Медвідь, даної епохи слід вважати Еразма Роттердамського, який у працях «Як писати листи», «Про методи навчання», «Мова або про вживання мови на благо народу» заявляє про важливість поєднання античної і християнської традицій у формуванні педагогічних ідеалів, реалізації принципу активності у вихованні тощо [2, с. 395].

Упродовж XVI століття в Західній і Центральній Європі розгорнувся громадянський рух Реформації, що сформував нове розуміння природи і шляхи виховання людини, суть якого полягала в проголошенні її індивідуальності, самостійності. Таким чином, періоди Відродження і Реформації ознаменувалися кардинальними змінами в освіті, підходах до виховання, що ґрунтувалися на новій філософсько-педагогічній теорії про особистість людини.

Важливим чинником розвитку педагогічної думки в Україні у цю добу, що ґрунтувалися на прогресивних педагогічних ідеях і педагогічних здобутках, став розвиток друкарської справи, про що зазначали А. Алексюк, О. Любар, О. Мельничук, Л. Медвідь, М. Стельмахович, Д. Федотенко. Розповсюдження видань навчальної літератури Ю. Дрогобича, П. Русина, І. Вишневського, З. Копистянського, І. Борецького, П. Могили, які висвітлювали національні освітні традиції, сприяло розвитку педагогічної науки, реалізованої у здобутках педагогічної практики.

Уваги й високої оцінки заслуговує науково-педагогічна діяльність Феофана Прокоповича, який системно впроваджував власні наукові здобутки в навчання і виховання, зокрема створюючи навчальні курси, що вирізнялися оригінальністю, інноваційністю і ґрунтувалися на вченні про раціональне пізнання. Зміст курсів включав елементи наукових знань у галузі зоології, ботаніки, геології тощо, що давало можливість більш цілісного пізнання дійсності. У листі до колег він писав: «Треба не лише йти по стежці, що протоптали інші вчені, а йти слідом за самостійними науковими поглядами, себто стежкою, що, творячи солідну вченість, пошук знавців, а не торгашів науки» [3, с. 54].

Вітчизняну педагогічну теорію і методику навчання і виховання збагатив Григорій Сковорода, який обґрунтував та реалізував у власному творчому доробку і практиці низку педагогічних ідей. Його байки, притчі, філософські трактати, афоризми тощо склали широку

і ґрунтовну підвалину для сучасної науково-методичної роботи у галузі педагогіки, оскільки містять чітко сформовані поради і рекомендації щодо конкретних змісту в організації роботи з виховання та навчання молоді на кшталт сучасних освітніх програм і посібників. Керівною ідеєю для розробки змісту і методів педагогічної роботи слід вважати його твердження про спорідненість виховання з природою людини, значення діяльності у її розвитку і саморозвитку, дитячу обдарованість тощо.

У XVIII столітті, на тлі соціально-економічних та політичних негараздів, на західноукраїнських землях відбувається реформування Празького, Віденського і Львівського університетів щодо підвищення якості підготовки вчителів. Незважаючи на досить реакційний характер реформ, прогресивна частина професури, зокрема І. Мартинович, розробляє підручник з фізики, професор Б. Гаке створює новий курс «Спеціальна натуральна історія» [2, с. 395].

Дослідження цього періоду переконують, що, незважаючи на складні умови роботи, зокрема в університеті Львова, викладачі намагались пропагувати нові ідеї західних і національних просвітителів, розвивали національну науку у контексті вирішення освітніх проблем.

Проведене дослідження засвідчує, що інтенсивний розвиток промисловості у XIX столітті активізував розвиток науки в університетах, які стали називати осередком освіти і розвитку науки, «показниками руху науки в країні, ... за посередництва яких наука знаходила точки дотику з суспільством» [4, с. 48].

Разом з тим, більш детальний аналіз організації і змісту освіти в університетах, наприклад Франції та пов'язаними з ними освітніх установах у період з XVI до XX століття, доводить, що вони досить рідко були осередками незалежної та творчої думки. Нечасто траплялося, щоб професори університетів вносили в свої навчальні курси довгострокові радикальні нововведення [5, с. 28–29].

Інші джерела засвідчують, що все ж лекції і практичні заняття не мали нічого занадто застарілого і регресивного. Традиційні рамки й форми схоластики виступів не виключали достатньої гнучкості та розвитку програмних вимог. Професори з усіх навчальних дисциплін уміло інтегрували в свої предмети актуальні досягнення й завдання. Особливо передовими в цьому питанні, були викладачі філософії й теоретичної медицини. Очевидним є той факт, що, починаючи з 1650 року і далі, факультети забезпечували своїм студентам інформацію про останні відкриття тогочасної експериментальної філософії, навіть якщо такі наукові винаходи ставили під сумнів її базові принципи. Такими була головна роль й інтелектуальні функції викладачів [6, с. 210–211].

Нові наукові і філософські ідеї, зазвичай, розповсюджувалися через книги, журнали, періодичну пресу і через салони.

У цілому ж університети були творцями і провідниками наукових здобутків у практику виховання та навчання шляхом розробки й удосконалення їх наукових основ організації, змісту, методичного інструментарію тощо.

Аналіз офіційних документів (статутів, розпоряджень, постанов, циркулярів, правил, наказів) вітчизняних вищих навчальних закладів XIX століття показав, що створення незалежної матеріально-технічної і методичної бази, облаштування навчально-допоміжних установ перебувало в полі зору як Міністерства народної освіти, так і адміністрації університетів. Так, Статут Харківського університету 1804 р. юридично закріплював створення при університетах відповідного науково-методичного комплексу, визначав його структуру та порядок функціонування з метою «розповсюдження знань і освіти».

Вивчення положень Статутів університетів України досліджуваного періоду дало змогу визначити етапи розвитку їх науково-методичних комплексів, що змінювалися з прийняттям Статуту Харківського (1804 р.), Статутів університетів св. Володимира (1833 та 1842 р.р.), загальноуніверситетських Статутів (1835, 1864, 1884 р.р.).

На думку дослідників О. Микитка, Н. Пузирьової, Х. Танклера та Є. Князева, саме розширення науково-методичного комплексу вітчизняних університетів у 30-40-і роки XIX століття виявилось за важливе підґрунтя для активізації науково-дослідної роботи університетів [7, с.173].

З'ясовано, що на кінець XIX століття питання створення науково-методичних комплексів офіційно вивчається як на рівні влади так і на рівні університетів. При цьому слід зазначити, що матеріально-технічне і методичне забезпечення, визначаючись низкою чинників (внутрішня структура університету, кількість студентів, кількість науково-педагогічних працівників, фінансування тощо), в різних університетах відрізнялось своєю спрямованістю і змістом.

Узагальнення наукових розвідок діяльності університетів XIX століття дозволив констатувати, що науково-методична діяльність учених товариств, результатом якої у тому числі, було створення навчально-методичних комплексів для забезпечення освітнього процесу у вищих закладах освіти розглядалась як пріоритетна [8, с. 496, с. 401].

Кінець XIX – початок XX століття, як зазначають Н. Белкіна і Є. Коваленко, виявив неспроможність системи освіти більшості розвинених країн світу розв'язувати ті завдання, що ставило суспільство. Розвиток педагогічних ідей і практики у цей період був зумовлений науково-технічною революцією, яка посилювала значення природничо-математичної освіти і

розвиток науки про людину і її можливості, що призвело до перегляду мети, завдань, змісту, форм і методів навчання, розробки нових підходів до практичного реформування систем освіти [9, с. 664, с. 424–425].

Висновки. Проведений аналіз зазначених наукових джерел [7; 10; 11; 12] та інших наукових матеріалів зумовив висновки про те, що:

- етапи становлення та розвитку науково-методичних комплексів у вітчизняних університетах визначились прийняттям Статутів університетів з 1804 по 1884 рр.;

- науково-методичні бази університетів у їх структурі набували все більшого значення для вдосконалення освітнього процесу і науково-дослідної роботи та розвитку їх взаємозв'язку;

- усвідомлення науковцями і педагогічною громадськістю значення науково-методичного комплексу зумовило формування мережі допоміжних закладів, розробку дидактичних засобів, створення інформаційного простору, що впливало на всі сфери діяльності вищих навчальних закладів;

- провідними функціями науково-методичних комплексів закладів вищої освіти були:

• вдосконалення навчання шляхом упровадження наукових здобутків в діяльність закладів вищої освіти;

• поширення наукових знань;

• розвиток умінь і навичок застосування знань як для подальшої наукової роботи, так і для забезпечення ефективності практичної діяльності у вищій школі;

• формування наукового світогляду;

• розвиток професійно-пізнавального інтересу, потреби у самоосвіті.

Список використаних джерел:

1. Острозька академія XVI – XVII ст. Енциклопедичне видання. Острог, 1997.
2. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. Київ : Вікар, 2003.
3. Прокопович Ф. Письмо Прокоповича к архиепископу Рафаїлу Заборовському 8 марта 1734 г. // Киевская старина. 1884. Кн. 3. С. 54
4. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогике XIX в. Москва : уч. педгиз, 1963.
5. Максименко А. П. Університетська освіта Франції: становлення і розвиток у XIX–XX століттях: монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2007. 200 с.
6. Nique, Levivevze 1990.
7. Фойт К. К. Историко-статистические записки об императорском Харьковском университете и его заведениях от основания университета до 1859 г. Харьков: Тип. ун-та, 1859.

8. Лекції з педагогіки вищої школи навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. Харків: ОВСТ, 2006.

9. Коваленко Є. І., Белкіна Н. І., Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навчальний посібник ; за заг. ред. Є.І. Коваленко. Київ : Центр навчальної літератури, 2006.

10. Багалея Д. И., Сумцов Н. Ф., Бузескул В. Т. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет существования (с 1805 по 1905 г.г.). Харьков : Тнп. ун-та, 1906.

11. Бузекул В. П. История Харьковского Университета под действием устава 1884 г. (с 1884 по 1905г.) Харьков, 1905.

12. Ученые общества и учебно-воспомагательные учреждения Харьковского университета (1805 – 1905 г.г.); под ред. Д. И. Багалея и И. П. Осипова. Харьков: Изд-во Ун-та, 1911.

УДК 378-051 : 005.336 (045)

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ – ЗАПОРУКА ЯКОСТІ ОСВІТИ

Томаз І. А.

Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського «ХАІ»

У статті розкрито питання становлення фахівця як процес прогресивної зміни особистості під впливом провідного педагогічного досвіду, професійної діяльності й особистісної активності, що спрямовані на самовдосконаленні та самореалізацію з метою досягнення сучасного рівня освіти. Відзначається, що вдосконалення професійної майстерності та розвиток творчого потенціалу, оволодіння інноваціями і прогресивними педагогічними технологіями врешті-решт підвищує ефективність і якість освітнього процесу. Стаття призначена для викладачів вищих навчальних заходів, вона містить інформацію про зв'язок якості освіти й процесу самореалізації викладача.

Ключові слова: викладач вищого навчального закладу, професійна самореалізація, освіта, показники якості, рівні самореалізації, адаптація, алгоритм.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УЧЕРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ЗАЛОГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Томаз И. А.

Национальный аэрокосмический университет имени Н. Е. Жуковского «ХАИ»

В статье раскрыты вопросы становления специалиста как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием передового педагогического опыта, профессиональной деятельности и личной активности, направленной на самосовершенствование и самореализацию с целью достижения современного уровня образования. Отмечается, что совершенствование профессионального мастерства и развитие творческого потенциала,

овладение инновациями и прогрессивными педагогическими технологиями в конечном итоге повышают эффективность и качество образовательного процесса. Статья предназначена для преподавателей высших учебных заведений, она содержит информацию о связи качества образования и процесса самореализации преподавателя.

Ключевые слова: преподаватель высшего учебного заведения, профессиональная самореализация, образование, показатели качества, уровни самореализации, адаптация, алгоритм.

PROFESSIONAL SELF –REALISATION OF THE UNIVERSITY TEACHER IS THE KEY TO THE QUALITY OF EDUCATION

Tomaz I. A.

National aerospace university named after N. E. Zhukovsky «KHAU»

The article deals with the essence of professional self-realization notion of a teacher of a higher educational institution. The importance of his/her professional self-identification is proved. As the title implies the article describes the specialist formation problem as the process of personality progressive development under the influence of advanced pedagogical experience, professional and personal activities, aimed at self-improvement and self-realization in order to achieve the modern level of education. Education quality indicators, which will help to make educational process in higher educational institutions to become more targeted are pointed out. Levels of self-realization: initial professional development, professional adaptation and further direct self-realization of teachers, which will help specialists plan the process of their professional growth are revealed. It is noted that the readiness of a teacher to adaption depends on the level of necessary knowledge, abilities, skills and qualities that he/she has. Much attention is given to the strategy of the formation of a teacher and the process of his/her self-realization. The main problem of the article is to prove that a key figure in a high-quality educational process at the university is a teacher, and the effective way of revealing his/her personal and professional potential is the process of professional growth, competence and self-realization. It is particularly noted that the improvement of professional skills and the development of creative potential, the acquisition of innovations and advanced teaching technologies ultimately increase the efficiency and quality of the educational process. The algorithm of the successive activity process of the teacher towards self-realization is developed. The article is intended for teachers of higher educational institutions. It contains information about the quality of education and the process of self-realization of the teacher. In addition, the article is of interest to the teachers of comprehensive secondary schools and specialized educational institutions. The directions of further scientific research of the stated problem are determined.

Key words: teacher of higher educational institution, professional self realization, education, quality indicators, levels of self-realization, adaptation, algorithm.

Постановка проблеми. Проблема якості вищої освіти на сьогодні є основною. Згідно з концепцією модернізації професійного навчання, першочерговим завданням освітньої політики нині є досягнення якості освіти, що відповідає духу і вимогам часу. Нинішній стан освіти не забезпечує потреб суспільства, яке існує в нових умовах свого функціонування, що характеризуються зміною зовнішніх умов, а також новою соціально-політичною та

соціально-економічною ситуацією в країні. Метою української держави є покращення рівня життя народу. Відповідно, щоб забезпечити якість життя, змінюються форми організації освітнього процесу та їх зміст. Традиційна педагогічна діяльність, при якій викладач навчає студента, втрачає свою актуальність. Саме тому на сучасному етапі розвитку системи освіти знову розглядаються питання про підвищення кваліфікації викладачів, опанування ними інноваційних технологій, які сприяють самореалізації педагогів.

Необхідними умовами професійно-педагогічної самореалізації викладача вищого навчального закладу є: потреба в професійно-педагогічній самореалізації; вільний вибір можливостей самовиявлення; креативність і унікальність у педагогічній діяльності; індивідуальний стиль самореалізації. Усе це зумовило вибір теми нашого дослідження «Професійна самореалізація викладача ЗВО – запорука якості освіти».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психологічних і педагогічних джерел довів, що існує чимало досліджень, присвячених становленню фахівця. Умови професійної адаптації молодого педагога розкриті в роботах О. Абдуліної, І. Ісаєва, Т. Бенедиктової, С. Вершловського, Н. Гоноболіна, Г. Кондратьєвої, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, Б. Сластеніна, С. Овдей, М. Скубій та інших.

Теоретичні основи формування готовності педагогів до професійного зростання, неперервного підвищення кваліфікації в умовах оновлення змісту освіти розроблено в наукових дослідженнях Р. Мілруда, Е. Пассова та інших.

Вивченню структури педагогічної діяльності та педагогічного середовища, аналізу рушійних сил професійного розвитку та творчості присвячені роботи А. Маркової, Ю. Мітіної, Н. Можар, І. Невського.

Питанням динаміки професійного зростання спеціалістів у взаємозв'язку з навколишнім світом і послідовним оволодінням ними професійними компетенціями, що відповідає сучасному змісту освіти, присвячені роботи Н. Бордовської, М. Кагана, В. Краєвського, А. Маркової, А. Реана та інших. У зарубіжній психології та педагогіці до проблеми самореалізації особистості зверталися відомі науковці: А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фромм та інші.

Аналіз теоретичних основ вивчення професійно-педагогічної самореалізації викладача ЗВО свідчить, що поставлена проблема – одна з ключових у структурі сучасного соціально-гуманітарного знання.

Формулювання мети статті. Довести, що ключовою фігурою якісного освітнього процесу у ЗВО залишається викладач, а ефективним шляхом виявлення його особистісного та фахового потенціалу є процес професійного зростання, фахова компетентність і

самореалізація. З'ясувати етапи професійного зростання викладача, способи його самореалізації та скласти алгоритм самовиявлення педагога.

Із огляду на поставлену мету виділяємо такі завдання:

- 1) з'ясувати показники якості вищої професійної освіти;
- 2) визначити рівні самореалізації особистості викладача ЗВО у професійній діяльності;
- 3) виявити траєкторію розвитку особистості викладача ЗВО для забезпечення продуктивного самовиявлення у професійній діяльності;
- 4) визначити алгоритм створення педагогічного ресурсу викладача.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка висококваліфікованих спеціалістів є нагальною проблемою будь-якого розвинутого суспільства. Соціальні запити актуалізували вимоги до педагогів нового покоління. На сьогодні основними особистісними якостями викладача виступають: готовність і здатність до самовдосконалення та постійного розвитку [2].

Спробуємо розібратися, що може бути показником якості вищої професійної освіти. Оскільки кореневе поняття «освіта» поширюється і на «освіту» як результат (освіченість), і на «освіту» як освітній процес, що дозволяє отримати необхідний результат, то вважаємо за необхідне поняття «якість освіти» відносити й до результату, і до процесу.

У сучасних дослідженнях під якістю освіти розуміють інтегральну характеристику системи навчання, що відображає ступінь відповідності реальних результатів, які відповідають нормативним вимогам, соціальним й особистісним очікуванням (В. Болотов).

Нам імпонує підхід професора С. Ільєнкової, доктора економічних наук, яка визначає якість освіти як «затребуваність отриманих знань у конкретних умовах їх застосування для досягнення конкретної мети та підвищення якості життя. Якість знань визначається їх фундаментальністю, глибиною і затребуваністю в роботі після закінчення навчання» [4].

С. Ільєнкова виділяє 12 блоків показників якості освіти:

- 1) якість викладацького складу;
- 2) стан матеріально-технічної бази навчального закладу;
- 3) мотивація викладацького складу;
- 4) якість навчальних програм;
- 5) якість студентів;
- 6) якість інфраструктури;
- 7) якість знань;
- 8) інноваційна активність керівництва;
- 9) упровадження інноваційних технологій;

- 10) затребуваність випускників;
- 11) конкурентоспроможність випускників на ринку праці;
- 12) досягнення випускників.

Зазначені показники в основному, хоча й формально, увійшли в систему менеджменту якості освіти у вищих навчальних закладах. С. Ільєнкова підкреслює, що «ключовою фігурою в освітньому процесі є викладач» [4]. Тому політика забезпечення якості, вважає дослідниця, починається з підбору викладацького складу.

Неможливо сформувані необхідні компетенції у студента, якщо ними не володіє викладач, якщо він лише «предметник», який не має власних напрацювань ні з навчальних дисциплін, які він викладає на кафедрі («читаю в лекціях студентам, про що сам в підручнику прочитав»), ні з педагогіки й психології вищої школи («читаю так, як умію і як мені зручніше»). Студенти все «засвоять» ...

Найважливішою умовою якісної підготовки студентів у вищому навчальному закладі є наявність необхідної кваліфікації у викладачів та їхня фахова самореалізація у процесі педагогічної роботи. Праця викладача ЗВО належить до складного виду професійної діяльності, для якої характерні відповідні ознаки.

До них належать: суспільна необхідність професії; спеціалізація в певній галузі знань; тривала підготовка; відповідний соціальний статус тощо.

Для становлення професіоналізму викладача недостатньо його досвіду або захищеної дисертації. Потрібна щоденна кропітка праця над собою, саморозвиток в умовах взаємодії з представниками певного професійного середовища (науково-педагогічної школи), засвоєння психолого-педагогічних знань.

Важливою особливістю викладача-професіонала є його компетентність. Так, А. Новіков зазначає: «Компетентність передбачає, крім технічної підготовки, низку інших компонентів, що мають в основному позапрофесійний або надпрофесійний характер, але в той же час необхідних сьогодні в тій чи іншій мірі кожному фахівцю. Над власне професійною технологічною підготовкою виростає величезна непрофесійна надбудова вимог до фахівця» [5].

Розглянувши становлення викладача як процес, що розпочинається після закінчення загальноосвітньої школи і триває протягом професійної діяльності, та проаналізувавши спільні ознаки, притаманні певним періодам часу, дослідник Я. Абсаямова виокремлює в ньому такі етапи.

I. Етап початкового професійного становлення фахівця. Продукт цього етапу – дипломований фахівець-початківець, готовий розпочати професійну викладацьку діяльність

у конкретних умовах ЗВО, і такий, що має вже певні базові фахові компетенції сформованими.

Аби реалізувати свій педагогічний потенціал і забезпечити якісну викладацьку діяльність, спеціаліст має успішно працювати у певному професійному середовищі.

II. Етап професійної адаптації як пристосування до конкретних умов діяльності.

Більшість досліджень цей термін трактує як пристосування людини до нових для неї умов діяльності, окремі – як специфічний етап загальнопрофесійного особистісного розвитку. Нам імпонує таке визначення зазначеного терміну (за Я. Абсалямовою): адаптація – природний стан людини, що виявляється в пристосуванні (звиканні) до нових умов життя й діяльності, до нових соціальних контактів і соціальних ролей. Фахівець змінює звичний спосіб життєдіяльності на новий. Професійна адаптація викладача до роботи у вищих навчальних закладах охоплює систематизацію набутих раніше та засвоєння нових знань і вмінь, необхідних для її успішного здійснення, для формування професійно важливих особистісних якостей. Продукт цього етапу – фахівець, готовий до свідомого самовдосконалення.

III. Етап безпосередньої самореалізації фахівця в подальшій трудовій діяльності, що триває до її завершення. Професійна самореалізація викладача на цьому етапі нерозривно пов'язана з прагненням самої людини до систематичного, регулярного набуття, оновлення й поповнення відповідних знань, умінь, навичок, спрямована на оптимізацію навчально-виховного процесу з різних дисциплін у ЗВО; відповідає стратегії фахівця щодо подальшого розвитку [1].

Це один із найскладніших етапів – безпосередньої самореалізації фахівця у трудовій діяльності, оскільки викладач, фактично, залишається наодинці зі своїми проблемами, отже, має мобілізувати зусилля для визначення траєкторії власного фахового розвитку, вільно обирати можливості самовиявлення, реалізувати свій індивідуальний стиль, креативність та унікальність у педагогічній діяльності.

Процес професійного зростання та самореалізація викладача здійснюється через:

- активну участь у різноманітних методичних заходах;
- систематичне підвищення педагогами свого професійного рівня;
- удосконалення теоретичних знань, професійної компетентності;
- оволодіння новими формами, методами, прийомами навчання;
- вивчення й упровадження в практику передового педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогічної і психологічної наук, нових педагогічних технологій;
- розвиток інноваційних процесів у ЗВО.

Розвиток особистості викладача сприяє його повній самореалізації в таких основних видах педагогічної діяльності у ЗВО: «викладач-учитель», «викладач-методист», «викладач-науковець», «викладач-вихователь».

У навчальній роботі «викладач-учитель» реалізує свій потенціал через управління ним пізнавальною діяльністю студентів. Самореалізація викладача в цій сфері педагогічної діяльності має істотні риси.

По-перше, викладач реалізує себе безпосередньо на навчальних заняттях: при проведенні лекційних, зокрема авторських курсів, і різноманітних видів практичних занять і семінарів за програмами, розробленими в самому ЗВО. По-друге, педагог встановлює необхідну глибину викладання окремих розділів дисциплін, що вміщені у зміст предметів основної освітньої програми відповідно до профілю навчальної спеціалізації і розробляє форми контролю засвоєння знань студентами. У навчально-методичній роботі професійно-педагогічна самореалізація викладача ЗВО у сфері «викладач-методист» передбачає перехід його від стереотипного прагнення «бути як всі» до виявлення власного індивідуального стилю у виборі й створенні навчальних програм, в освоєнні нових освітніх технологій, спрямованих на активізацію пізнавальної самостійності студентів; використання комп'ютерів у навчальному процесі та інноваційних технологій, а також відходу від єдиного офіційно схваленого підручника, від очікування міністерських вказівок ЗВО щодо структури й обсягу дисциплін, які викладаються.

Із викладеного вище стає зрозуміло, що методичні досягнення педагога знаходять реалізацію під час вибору стратегії викладання, у впровадженні інноваційних освітніх технологій, синтезі професійних знань і вмінь, управлінні, постійному контролю й оцінюванні якості навчання та в його остаточних результатах.

У науково-дослідницькій роботі у сфері «викладач-науковець» домінантою є потреба в самореалізації педагога в цій діяльності. Викладач-науковець виявляє себе через упровадження результатів науково-дослідницької роботи в освітньому процесі; організацію науково-дослідницької діяльності студентів. Викладач-науковець розробляє лабораторні практикуми, що базуються на сучасних наукових досягненнях і виконуються з використанням приладової бази академічних інститутів; збагачує студентів науковими знаннями під час проведення практикумів на кафедрах і в наукових підрозділах; використовує свій інтелектуальний потенціал для організації навчально-наукової роботи студентів при підготовці ними курсових і випускних кваліфікаційних робіт.

У виховній роботі викладач-вихователь реалізує себе як у навчальній, так і в позапредметній діяльності, встановлює зі студентами партнерські взаємини за принципом

«разом розвиваємося»; надає їм можливість виявлення власної позиції, створює умови для творчості та духовного зростання. Однією з форм самореалізації викладача у виховній роботі є його діяльність у ролі куратора, яка покликана допомагати студентській молоді в період здобуття нею як професійного, так і життєвого досвіду.

Як бачимо, процес самореалізації викладача вищої школи багатогранний і багатоаспектний та відображає суб'єктивні характеристики особистості сучасного педагога, мотивацію і результати його праці. Шлях до самореалізації викладача, вважаємо, відповідає такому алгоритму:

- 1) «хочу» – створення інформаційно-освітнього середовища для викладача;
- 2) «можу» – написання індивідуальної освітньої програми;
- 3) «знаю» – курси, конференції, семінари, круглі столи;
- 4) «умію» – відкриті уроки, майстер-класи, тренінги;
- 5) «дію» – якість освітнього процесу як результат професійної компетентності викладача.

Самореалізація педагога сприяє підвищенню якості освіти, оскільки лише креативна, унікальна, багатогранна особистість спроможна навчити й виховати успішних індивідуумів, що будуть корисні суспільству.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. На підставі аналізу проблеми дослідження й узагальнення його результатів можемо стверджувати, що сьогодні надзвичайно важливими стають професійна компетентність, професійна мобільність і педагогічна майстерність викладача ЗВО. Природа цих якостей така, що вони, будучи продуктом засвоєння викладачем професійних знань і способів дій відповідно до сучасних вимог, виявляються через його професійно-педагогічну самореалізацію. При цьому прагнення до самореалізації визначальне серед факторів, що спонукають до професійно-педагогічної активності викладача ЗВО. Самореалізація викладача досягає найбільшої ефективності, якщо провідна роль у виборі змісту навчання, в освоєнні нових освітніх технологій, спрямованих на активізацію пізнавальної самостійності студентів належить самому викладачеві, який, опановуючи прогресивні педагогічні технології й здійснюючи інноваційний підхід, робить ефективнішим і більш якісним освітній процес.

Разом із тим, наявні підходи щодо дослідження професійної самореалізації викладача ЗВО вимагають більш глибокого її вивчення, зокрема пояснення механізмів, що забезпечують розширення професійних можливостей викладача у процесі його професійно-педагогічної самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Абсалямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 206 с.
2. Бабанова Ю. В., Голубева Г. Ф., Спасенников В. В. Формирование социально-психологической компетентности на основе разработанных программ в процессе перехода на двухуровневую систему подготовки кадров. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. Сер. : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 3. С. 46–54.
3. Болотов В. Оценка качества образования: научно-педагогическое обеспечение. *Директор школы*. Москва : Сентябрь, 2010. № 4 (147). С. 7–12.
4. Ильенкова С. Д. Показатели качества образования. Элитариум (Elitarium): Центр дистанционного образования. URL: http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli_kachestva_obrazovaniya.html (дата звернення 19.09.2017).
5. Новиков А. М., Новиков Д. А. Как оценивать качество образования? URL: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.html (дата звернення 19.09.2017).
6. Ситникова М. И. Профессионально педагогическая самореализация преподавателя высшей школы : монография. Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. 280 с.

УДК 378.011.3 – 051:7.071 (045)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА ДО ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Цуранова О. О., Булгакова В. А.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

У статті розкрито педагогічні умови організації процесу навчання гри на фортепіано, які зумовлюють високий рівень готовності фахівця до виконавської діяльності. Розглянуто критерії, що дають можливість визначити рівень компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері їх професійно-педагогічної діяльності. Виокремлено три групи педагогічних умов ефективної організації навчання гри на фортепіано в системі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Здійснено педагогічний аналіз проблем навчання студентів гри на фортепіано, пов'язаних з його організацією, досягненням навчальної взаємодії викладача й студента, виконавського та загального музичного розвитку майбутнього фахівця.

Ключові слова: педагогічні умови, навчання гри на фортепіано, навчальна взаємодія, музичне мислення, виконавський розвиток, методи музичного навчання.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цуранова О. А., Булгакова В. А.

*Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета*

В статье раскрыты педагогические условия организации процесса обучения игре на фортепиано, обуславливающие высокий уровень готовности специалиста к исполнительской деятельности. Рассмотрены критерии, позволяющие определить уровень компетентности будущих учителей музыкального искусства в сфере их профессионально-педагогической деятельности. Выделены три группы педагогических условий эффективной организации обучения игре на фортепиано в системе подготовки будущего учителя музыкального искусства. Осуществлен педагогический анализ проблем обучения студентов игре на фортепиано, связанных с его организацией, достижением учебного взаимодействия преподавателя и студента, исполнительного и общего музыкального развития будущего специалиста.

Ключевые слова: педагогические условия, обучение игре на фортепиано, учебное взаимодействие, музыкальное мышление, исполнительское развитие, методы музыкального обучения.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART TO PERFORMING ACTIVITY

Tsyranova O. A., Bulgakova V. A.

*Municipal establishment «Kharkiv humanitarian-pedagogical academy»
of Kharkiv regional council*

The article realized the pedagogical analysis of the problem of teaching students to play the piano in connection with the organization, the achievement of teacher- student interaction, masterful performance and general musical progress of a pupil; formation of the emotional attitude toward a future teacher's student's. The criteria allowing to determine the level of competence of future teachers of musical art in the sphere of their professional and pedagogical activity are considered. Three groups of pedagogical conditions for effective organization of piano playing in the system of preparation of the future teacher of musical art are singled out. The organization of the educational process of playing the piano on the arts faculties of the pedagogical profile aimed at forming a «systematic» musical thinking in the student, aimed at a comprehensive analysis of the musical material. Ensuring a positive emotional attitude towards the process of learning piano playing at the initial stage. Development of the student's ability to independent thinking and creative initiative.

The general problem of teaching the piano playing is that some of the teachers consider their only task to teach «technology» to play a musical instrument that does not relieve the piano teacher of the duty to systematically form musical-intonational thinking, develop emotional-figurative perception music.

The conditions of modern music life, new technical possibilities of communication with music put this task at the forefront. The task of the teacher is to reveal to the student the essence of musical art, to awaken a teacher-musician, a creative initiative in it, to develop the performing technique necessary for the implementation of the author's idea and his own vision of the work. You can do this only during the process of working on a musical composition, as well as special exercises.

The contact of the teacher with the students in the artistic and creative, personal, musical-cognitive, educational and educational spheres is the more complete, the more enthusiastic and purposeful they reveal to themselves and comprehend the artistic and technical aspects of the music pieces that are being learned. With the accumulation of experience in cognition of music, forms of piano mastery of it, the student gradually acquires independence and creative initiative in work on the work.

The means of purposeful development of musical thinking of the future teacher of musical art can be a holistic performance show, theoretical and performance analysis, verbal-image disclosure of musical image, decoding of author's and editorial remarks, the use of artistic and associative forms of influence, which lead to comprehension of the content of the work, the upbringing of musical memory as one of the most important conditions for the development and accumulation of musical and auditory representations.

The results of scientific research have shown that the most important pedagogical conditions for organizing the training of piano students is the achievement of a successful educational interaction between a teacher and a student, the unity of the performing and general musical development of the pupil; stimulating the development of musical abilities, independent thinking and creative initiative; support in educational activities on the principles of unity of artistic and technical, emotional and conscious.

Key words: pedagogical conditions, learning to play the piano, learning interaction, musical thinking, performing development, methods of musical training.

Постановка проблеми. На нинішньому етапі розвитку суспільства, у час культурних, соціально-економічних та політичних змін, питання мистецької освіти неодмінно залишаються у фокусі уваги дослідників. Особливого значення набуває професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійно-педагогічній діяльності, зокрема її виконавської (фортепіанної) складової, що, в умовах підвищення якості освітніх послуг, відіграє неабияку роль. Проблема професійної підготовки вчителя музичного мистецтва здавна привертала увагу багатьох музикантів-педагогів. Так, розглянуто психолого-педагогічні основи інструментального виконавства (Л. Баренбойм, Ф. Блуменфельд, Г. Коган, Г. Падалка, Г. Ципін, М. Фейгін), педагогічні умови досягнення єдності виконавського та загального музичного розвитку студентів (Т. Воробкевич, Л. Гусейнова, З. Курлянд, В. Лісовий, В. Ревенчук, О. Щербініна, О. Щолокова); виявлено особливості формування емоційного ставлення до навчання гри на фортепіано, самостійності та творчої ініціативи (Т. Беркман, Н. Гузій, Н. Іліницька, Т. Кротова, Н. Любомудрова, Г. Нейгауз, О. Ніколаєв). Сформувалася досить ґрунтовна й різнобічна методична система навчання гри на фортепіано на факультетах мистецької спрямованості. Водночас багато

питань щодо педагогічних умов організації навчання гри на фортепіано поки що не набули належного висвітлення в науково-методичній літературі.

Метою цієї статті є визначення педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів-музикантів до виконавської діяльності у процесі навчання гри на фортепіано. Мета дослідження зумовила постановку та вирішення такого завдання: визначити рівень педагогічних умов, необхідних і достатніх для успішної організації навчання гри на фортепіано студентів на початковому етапі навчання.

Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва – процес довготривалий і багатовекторний. Він повинен охоплювати викладання музичних дисциплін у поєднанні з усебічною мистецькою підготовкою і бути скерований на її вдосконалення згідно із сучасними освітніми вимогами. Створення тих чи інших педагогічних умов, упровадження їх у практику організації освітньо-виховного процесу значною мірою підвищує його продуктивність і уможливує розкриття потенціалу майбутнього педагога-музиканта.

Уважаємо, що ефективність організації процесу навчання гри на фортепіано у системі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва значною мірою залежить від спеціально створених педагогічних умов. У філософському виданні поняття «умова» визначається як категорія, що відображає відношення предмета до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. Особливістю умови є те, що вона сама по собі, без діяльності не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої [6, с. 531]. Як вважає В. Лісовий, педагогічні умови – це «певні принципи та ідеї, на яких повинна базуватися взаємодія учасників педагогічного процесу (студентів і викладачів), і за якими студент повинен знайти своє місце у цьому процесі та визначати до нього емоційне і ціннісне ставлення» [1, с. 60 – 61]. З. Курлянд розуміє психолого-педагогічні умови як зовнішні і внутрішні обставини, які впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу у ЗВО [4, с. 171]. На нашу думку, педагогічні умови – це найбільш сприятливі й оптимальні чинники, за допомогою яких досягається та реалізовується поставлена мета при взаємодії певних принципів та засобів.

Володіння навичками гри на музичному інструменті, зокрема – фортепіано, має велике значення у загальному й мистецькому вихованні людини. Як зазначав видатний педагог-піаніст Г. Нейгауз, фортепіано є «найінтелектуальнішим» серед усіх інструментів. На ньому, крім музики, створеної безпосередньо для цього інструмента, можна виконувати все – від найпростішої мелодії до масштабних полотен симфонічної й оперної музики [2, с. 97]. Уміння грати на фортепіано сприяє розвитку різних творчих можливостей людини. Особливої уваги заслуговують музичні здібності, що охоплюють художнє (асоціативне)

мислення, музичну пам'ять, інтонаційний слух тощо. Практика, на жаль, свідчить, що навчання гри на фортепіано залишається процесом вузькотехнологічним, не спрямованим на більш складні художні задачі – виховання музиканта. Особливо це стосується роботи зі студентами-початківцями.

Розкриття творчого потенціалу студента, мається на увазі емоційна сфера, художня свідомість, музичні здібності, не є пріоритетним, а, навпаки, здійснюється невимушено, паралельно з оволодінням грою на фортепіано. Відтак системного, цілеспрямованого зв'язку між оволодінням навичками гри на фортепіано й загальним музичним розвитком немає. Певною мірою, такі поняття, як «навчання» і «розвиток», для багатьох практичних педагогів вважаються словами синонімами. Деякі викладачі переконані, що музичне зростання вихованців лежить у прямій залежності від успішності оволодіння грою на музичному інструменті. Такий підхід до виховання майбутнього професійного музиканта є докорінно неправильним і безперспективним. Таким чином, ми виокремили три групи педагогічних умов ефективної організації навчання гри на фортепіано в системі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва:

- організація навчального процесу гри на фортепіано на мистецьких факультетах педагогічного профілю, спрямованого на формування у студента «системного» музичного мислення, та комплексний аналіз музичного матеріалу;

- забезпечення позитивного емоційного ставлення до процесу навчання гри на фортепіано на початковому етапі;

- розвиток здатності студента до самостійного мислення й творчої ініціативи.

Однією з головних проблем організації навчання гри на фортепіано є створення умов, що сприяють формуванню позитивного емоційного ставлення студента до згаданого процесу. Однак практичний викладацький досвід свідчить, що роль емоцій як значного мотиваційного чинника у навчанні гри на фортепіано часто недооцінюється. Навчальний процес фортепіанної гри нерідко ґрунтується на негативних емоційних відчуттях, іноді з'являються навіть такі емоції, як нудьга й страх.

Комунікативне спілкування педагога й студента з боку художньо-творчих, особистісних, музично-естетичних, художньо-пізнавальних, освітньо-виховних виявів діяльності є більш повноцінним і глибоким у тому разі, коли цілеспрямовано підвищується роль взаємозв'язку художньої й технічної цілісності музичних творів, що розучуються. Із накопиченням досвіду пізнання музики, певних професійних навичок, студент поступово набуває вмінь самостійно, творчо мислити й працювати над музичним твором.

Таким чином, результати нашого наукового пошуку показали, що найважливішими педагогічними умовами організації навчання студентів гри на фортепіано є досягнення успішної навчальної взаємодії викладача й студента, єдності виконавського та загального музичного розвитку вихованця; стимулювання розвитку музичних здібностей, самостійного мислення та творчої ініціативи; опори в навчальній діяльності на принципи єдності художнього і технічного, емоційного і свідомого.

Подальший науковий пошук вбачає у розробці та впровадженні у процес навчання гри на фортепіано новітніх навчально-педагогічних технологій, що базуються на сучасних інноваційних методиках, зорієнтованих на ІТ-технології.

Список використаних джерел:

1. Лісовий В. А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 221 с.
2. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. *Записки педагога*. 5-е изд. Москва : Музыка, 1988. 240 с.
3. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : збірник статей. [Редакція та упорядкування А.Й. Корженевського]. Київ : «Музична Україна», 1981. 115 с.
4. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта*. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2008_8-9/pedagogika/kurl.htm (дата звернення 18.09.2017)
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ, 2002. 270 с.
6. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : голов. ред. укр. рад. енциклопедії, 1973. 599 с.

УДК 378.041-057.87:005.7 (045)

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Яценко В. В.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

У статті розглянуто теоретичні основи поняття технології «тайм-менеджменту», розкрита її сутність в організації навчальної діяльності студентів ЗВО, проведено анкетування та виявлено результати, розроблено пам'ятку з управління часом для студентів. У професійній підготовці майбутніх фахівців необхідно враховувати ті фактори, які

впливають на успішне становлення особистості студента у ЗВО. Із самого початку навчання студентів у ЗВО необхідно звертати увагу на те, якими вони володіють навичками і вміннями з самостійної організації навчальної діяльності, планування і контролю в ході освітнього процесу і в подальшому, при організації навчання, враховувати ці особливості.

Ключові слова: «тайм менеджмент», професійна підготовка, майбутні спеціалісти, організація навчальної діяльності.

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ В ОРГАНІЗАЦІИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧЕРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Яценко В. В.

*Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета*

В статье рассмотрены теоретические основы понятия технологии «тайм-менеджмента», раскрыта ее сущность в организации учебной деятельности студентов ВУЗа, проведено анкетирование и выявлены результаты, разработана памятка по управлению временем для студентов.

В профессиональной подготовке будущих специалистов необходимо учитывать те факторы, которые влияют на успешное становление личности студента в ВУЗе. С самого начала обучения студентов в ВУЗе, необходимо обращать внимание на то, какими они обладают навыками и умениями по самостоятельной организации учебной деятельности, планированию и контролю осуществляется в ходе образовательного процесса, и в дальнейшем, при организации обучения, учитывать эти особенности.

Ключевые слова: «тайм менеджмент», профессиональная подготовка, будущие специалисты, организация учебной деятельности.

TIME MANAGEMENT IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Yatsenko V.

*Municipal establishment «Kharkiv humanitarian-pedagogical academy»
of Kharkiv regional council*

The article discusses the theoretical basis of the concept of technology «time management», revealed its essence in the organization of learning activities of students of the university, conducted a survey and found the results developed memo on time management for students. In professional training of future specialists it is necessary to take into account those factors that influence the successful formation of a student's personality in an institution of higher learning. From the very beginning of studying students in higher education, it is necessary to pay attention to the fact that they have skills and abilities for self-organization of educational activities, planning and control

carried out in the course of educational activities, and in the future, when organizing the educational process, take into account these features.

Having studied the different approaches of well-known scientists on this issue, an algorithm is being developed to help students to effectively use their learning time. In our opinion, this assistance consists in the analysis and purposeful distribution of the training time by the students themselves during the implementation of the educational process. An important step in the realization of the tasks is the daily planning of the student's educational time.

Australian psychologists N. Fisher and M. Bond introduced into the scientific circle a construct of «time structure». At the same time, they emphasized not the physical concepts of the structure of time, but his psychological characteristics: the peculiarities of perception and use of time within the framework of human life, linking them with the general level of satisfaction with life, the level of subjective well-being, the level of depression and mental health. Under the structure of time, N. Fisher and M. Bond understood the structured and purposeful perception and use of his time. The psychological characteristic of the structuring of time is the tendency to its comprehension and comprehension [5].

The research was carried out using the method of «Self-organizing activity questionnaire» by E. Yu. Mandrikova [2]. The author of this questionnaire emphasizes the importance of a vital component of human life – the strategy of dealing with the time of his life, both in the current situation and in life.

Key words: «time management», professional training, future specialists, organization of educational activities.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в країні, торкаються багатьох аспектів розвитку системи вищої освіти. Сучасне суспільство потребує затребуваних фахівців, які володіють не тільки професійними компетенціями і вміють застосовувати необхідні знання, вміння та навички у практичній діяльності, але й уміють ефективно організовувати свою діяльність. Тому професійна підготовка майбутніх фахівців повинна бути спрямована в тому числі й на навчання студентів чітко планувати свою професійну діяльність і розвиток умінь управляти своїм часом, використовуючи при цьому особистісні можливості.

Виходячи із заявлених вимог суспільства, у професійній підготовці майбутніх фахівців необхідно враховувати ті фактори, які впливають на успішне становлення особистості студента у ЗВО. Із самого початку навчання студентів необхідно звертати увагу на те, якими вони володіють навичками і вміннями із самостійної організації навчальної діяльності, планування й контролю в ході освітнього і в подальшому, при організації навчання, враховувати ці особливості.

При вступі до ЗВО студенти-першокурсники стикаються з різними проблемами, як із адаптації до нових умов навчання, так і з самоорганізації своєї діяльності. Як правило, більшість першокурсників не вміють чітко планувати та розподіляти свій робочий час на навчання та на різні види суспільної діяльності. Тому більшість студентів-першокурсників намагається для себе з моменту навчання розставити свої пріоритети.

Практично кожен студент у ВУЗі на певному етапі свого життя стикався з ситуацією «цейтноту», коли час обмежений, а йому необхідно встигнути вирішити ще багато завдань. Найчастіше це трапляється тоді, коли змінюється соціальна ситуація (тривала хвороба, працевлаштування, перехід до індивідуального плану, зміна сімейної ситуації) і студент не готовий до цих змін. У нього не вистачає часу для підготовки до навчальних занять, до іспитів і заліків, виконання завдань із практики, написання звітів або виконання курсової роботи. Саме в цих обставинах ефективною допомогою в роботі з такими студентами є використання технології «тайм-менеджмент».

Під управлінням часом, організацією часу, тайм-менеджмент (англ. Time management) розуміють технологію організації часу і підвищення ефективності його використання. Управління часом – це дія або процес тренування свідомого контролю над кількістю часу, витраченого на конкретні види діяльності, при якому спеціально збільшуються ефективність і продуктивність.

Історія формування поняття «тайм-менеджменту» пов'язана з Великобританією, і це поняття стосувалося промислового виробництва. Ще один інженер, який вніс свій внесок у розвиток технології «тайм-менеджмент», належить Фредеріку Уїнслоу Тейлора. У торгівлі він запропонував запровадити винагороду персоналу за виконання поставлених ними цілей. Усе це принесло відчутні результати в цій галузі [2].

Сам термін «time management» з'являється в 70-х роках ХХ століття. Авторство належить Клаусу Міллеру. Він створив компанію Time Management International (ТМІ) і винайшов блокнот Time Manager, який став прототипом органайзеру. Також Міллер придумав і організував тренінги з планування й управління часом.

Одним із відомих учених, який на себе спробував і не марнувати власний час, став Олександр Олександрович Любищев. Він запропонував принципи, за допомогою яких, на його думку, можна контролювати свій час.

В Україні замість «тайм-менежмент» вживають термін НОТ (наукова організація праці), який починає широко використовуватися в 80-і роки ХХ ст. Із переходом до ринкової економіки в Україні з'явився термін «time management», і відповідні тренінги. Першим засновником технології «тайм-менеджменту» в Україні став Гліб Архангельський, який очолив консалтингову компанію «Організація часу» і написав багато книг, пов'язаних із проблемою управління часом [3].

Вивчивши різні підходи відомих вчених з цієї проблематики, розроблено алгоритм надання допомоги студентам з ефективного використання навчального часу. На наш погляд, ця допомога полягає в аналізі та цілеспрямованому розподілі навчального часу студентами в

ході здійснення навчального процесу. Важливою сходиною в реалізації поставлених завдань є щоденне планування навчального часу студентом.

Ритм життя сучасної людини відрізняється від ритму життя, кількох десятиліть тому. Це пояснюється об'єктивними причинами: установка парадигми про переважаючу роль особистісного успіху, диференціація видів трудової діяльності, розвиток сфери дозвілля тощо. При тому до кожного наступного покоління рівень вимог соціуму також зростає. Студентське середовище стає тією аудиторією, на яку орієнтовані вищевказані явища суспільного життя. Молода людина стає заручником умовно безграничною вибору можливостей і обмеженого часу. Студент повинен одночасно успішно освоювати навчальну програму освітнього закладу, приділяти значну частину самопідготовки, шукати й реалізовувати можливості стажування зі своєї спеціальності. Однак для гармонійного розвитку особистості й підтримки задовільного рівня психоемоційного стану студентам необхідно приділяти увагу відпочинку, спілкуванню, підтриманню свого здоров'я. Очевидно, що зовнішнім і, як здається на перший погляд, незалежним чинником організації діяльності виступає категорія «час».

Крім того, був розроблений і проведений майстер-клас на тему «Ефективний «тайм-менеджмент», в якому взяли участь студенти першого курсу академії та першого курсу коледжу факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії в кількості 45 чоловік. Майстер-клас складався з теоретичної та практичної частини. Перша половина нашого заняття присвячена ознайомленню студентів з навчальним тренінгом, де студенти оцінили своє відчуття часу, застосовували на собі і знайомилися з основними техніками «тайм-менеджменту», такими як матриця Ейзенхауера, хронометраж.

На занятті студенти були активними, розповіли, що це дуже актуальна тема для них у зв'язку з труднощами щодо ефективної організації навчального часу. Для отримання зворотного зв'язку в кінці майстер-класу студентам було запропоновано дати оцінку проведеним заняття за деякими параметрами: написати відгуки, рекомендації, оцінити корисність отриманого матеріалу, можливість застосування отриманих знань в майбутньому і бажання брати участь у подібних заходах.

Систематизувавши отримані результати можна відзначити, що: 73 % студентів хотіли б надалі брати участь в таких проектах, 20 % – припускають таку можливість і 7 % – не виявили бажання. На питання, чи будуть вони застосовувати отримані знання в майбутньому, відповіді розподілилися так: 53 % відповіло «так», 40 % – «можливо» і 7 % – «не знаю». 53 % студентів відзначило, що дізналися багато нового про методики організації навчального часу, а 47 % – про те, як їм потрібно правильно планувати свій робочий час.

Таким чином, можна відзначити, що більшість студентів готові брати участь у таких заходах, будуть застосовувати техніки організації часу в майбутньому. Так само багато студентів відзначили, що ці методи можна застосовувати не тільки для планування навчання, а й для організації особистого часу, відпочинку.

Для подальшого використання цього матеріалу студентам запропонували пам'ятки-рекомендації. У них уміщено такі правила:

1. Необхідно щодня проводити аналіз цілей і завдань, які потрібно досягти.
2. На основі аналізу формувати різні варіанти досягнення мети.
3. Визначити вибір напрямку роботи.
4. Скласти планування і ранжування пріоритетів, план дій для досягнення мети.
5. Реалізувати створений план дій.
6. Перевірити результати досягнення мети, виконання планів і підбити підсумки роботи

[4, с. 33–36].

Необхідно зазначити, що робота з організації навчальної діяльності студентів ЗВО вже зараз дає їм можливість відпрацювати навички ефективної організації фахової діяльності, які їм знадобляться в подальшому. Тому необхідно в професійній підготовці приділяти увагу цьому питанню.

З'ясування ситуації щодо наявних умінь з організації своєї діяльності й управління часом, ми вирішили провести емпіричне дослідження. Респондентами в дослідженні стали близько 100 студентів 1–2 курсів факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії ХГПА.

Австралійські психологи Н. Фишер і М. Бонд увели в науковий обіг конструкт «структура часу». При цьому акцент вони ставили не на фізичні концепції структури часу, а на його психологічні характеристики: особливості сприйняття і використання часу у межах людського життя, зв'язуючи їх із загальним рівнем задоволеності життям, рівнем суб'єктивного благополуччя, рівнем депресії та психічного здоров'я. Під структурою часу Н. Фишер і М. Бонд розуміли структуроване і цілеспрямоване сприйняття і використання свого часу. Психологічною характеристикою структурованості часу є схильність до його усвідомлення і осмислення [6].

Дослідження проводилося за допомогою методики «Опитувальник самоорганізації діяльності» Е. Мандрикової [2]. Автор цього опитувальника підкреслює як якість важливу складову життєдіяльності людини – стратегію звернення до свого життя, як у поточній ситуації, так і в масштабах життя. У цьому опитувальнику використані такі шкали:

1. Шкала «Планомірність» вимірює міру залученості суб'єкта до тактичного щоденного планування за певними принципами.
2. Шкала «Цілеспрямованість» вимірює здатність суб'єкта сконцентруватися на меті.
3. Шкала «Наполегливість» вимірює схильність суб'єкта до докладання вольових зусиль для завершення початої справи і впорядкування активності.
4. Шкала «Фіксація» вимірює схильність суб'єкта до фіксації на заздалегідь запланованій структурі організації подій у часі, його схильність до чіткого розкладу тощо.
5. Шкала «Самоорганізація» вимірює схильність суб'єкта до використання зовнішніх засобів організації діяльності.
6. Шкала «Орієнтація на сьогодні» вимірює тимчасову орієнтацію на сьогодні.

Таблиця 1

Результати дослідження рівня самоорганізації студентів ХГПА

Шкала	Показники ХГПА		
	Рівні (%)		
	Високий	Середній	Низький
Планомірність	15	56	31
Цілеспрямованість	24	61	15
Наполегливість	19	38	43
Фіксація	21	53	26
Самоорганізація	19	47	34
Орієнтація на сьогодні	19	38	43

Результати проведеного опитування зі студентами ХГПА характеризують міру форсованих здібностей студентів – майбутніх педагогів до тактичного планування і стратегічної цілеспрямованості. 21 % вибірки набрали високий загальний сумарний бал, для таких студентів властиво бачити і ставити цілі, планувати свою діяльність, виявляючи при цьому вольові якості особи, наполегливість, домагання поставлених цілей. Студенти, що належать до цієї групи, досить планомірні, вважають за краще послідовно реалізовувати поставлені цілі, мають розвинені навички тактичного планування, цілеспрямовані, організовані, здатні зусиллям волі структурувати свою життєдіяльність. Вони точно виконують завдання й мають високий рівень самоорганізації, схильні користуватися допоміжними засобами (щоденник, планер). Вони орієнтовані на сьогодні. Для 39 % досліджуваної вибірки характерний середній загальний сумарний бал, для таких студентів не завжди властиве планування своєї активності, вияви вольових якостей. Ці студенти схильні помірно розробляти чіткі плани і слідувати їм. Досить добре усвідомлюють свої цілі і схильні їх досягати. Досить організовані, здатні на вольові зусилля, можливе перемикання на

більш вагомі види діяльності. У плануванні виявляють гнучкість. У цілому вони здатні поєднувати самоорганізацію зі спонтанністю й гнучкістю.

Для 40 % вибірки характерний бал, що характерний рівень самоорганізації нижче середнього: ця категорія студентів не завжди доводить до завершення почату справу, недостатньо швидко перебудовується на нову діяльність. Таким студентам не завжди дається планування своєї діяльності і дотримання наміченого плану, вони не завжди чітко бачать свої цілі, легко відволікаються на сторонні справи. В організації діяльності не схильні користуватися допоміжними засобами (щоденник, планер), що позначається на самоорганізації. Часто вважають за краще діяти спонтанно, не завжди структуруючи свою діяльність, їм не властиве чітке планування своєї активності.

Таким чином, порівняльний аналіз досліджуваних вибірок студентів показав, що незначна частина студентів має високий рівень самоорганізації. Майже в рівній мірі розподілилися показники середнього і нижче середнього рівня оволодіння цією навичкою. Це говорить про необхідність коригуючи заходів для навчання студентів навичкам тайм-менеджмента.

Список використаних джерел:

1. Lucier K. Time Management Systems – and How to Use Them. URL : http://collegelife.about.com/od/TimeManagement/a/Time-Management_Systems-And-How-To-Use-Them.htm (дата звернення 21.09.2017).
2. Hopkins G. Principals Offer Practical, Timely «Time Management» Tips. URL : http://www.educationworld.com/a_admin/admin/admin436_a.shtml#sthash.xfTCcnhG.dpuf (дата звернення 21.09.2017).
3. Magnuson P. Finding Time. URL: <http://www.naesp.org/ContentLoad.do?contentId=197>. (дата звернення 21.09.2017).
4. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*, 2010. № 2. С. 87–111.
5. Управление временем и личная эффективность в университете. URL: <http://academics.hse.ru/adaptation/time> (дата звернення 21.09.2017).

УДК 378.147.227

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Яцинік А. В.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

У статті висвітлені питання виникнення та розвитку гри як провідного виду діяльності, дефініції понять «ігрова технологія», «педагогічна технологія», «ігрова педагогічна технологія», здійснено їх порівняльний аналіз, надана характеристика поняття організаційна культура, сформульовані її структурні компоненти, доведена доцільність використання ігрових педагогічних технологій у вищих навчальних закладах під час підготовки майбутніх корекційних педагогів. У процесі аналізу роботи автор доходить висновку, що використання ігрових педагогічних технологій для вирішення конкретних навчальних завдань надає можливість підвищити освітній рівень студентів, а також адаптувати майбутніх корекційних педагогів до особливостей подальшої професійної діяльності.

Ключові слова: гра, структура гри, ігрова технологія, ігрова педагогічна технологія, організаційна культура, структурні компоненти організаційної культури.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Яцинік А. В.

Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»

Харьковского областного совета

В статье освещены вопросы возникновения и развития игры как ведущего вида деятельности, раскрыты дефиниции понятий «игровая технология», «педагогическая технология», «игровая педагогическая технология», осуществлен их сравнительный анализ, дана характеристика понятия организационная культура, сформулированы ее структурные компоненты, доказана целесообразность использования игровых технологий при подготовке будущих коррекционных педагогов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: игра, структура игры, игровая технология, педагогическая технология, организационная культура, структурные компоненты организационной культуры.

FORMING ORGANIZATIONAL CULTURE THE FUTURE CORRECTIONAL TEACHERS BY GAMING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Yatsynik A. V.

*Municipal establishment «Kharkiv humanitarian-pedagogical academy»
of Kharkiv regional council*

The current state of Ukrainian society requires significant changes in all spheres of public life, not only in economic, but also in the system of spiritual values. While the education system is being reformed, democratization of education, the transformation of views on the modern teacher are carried out. Particular attention should be paid to those changes that occur in the organization of teaching children with special educational needs, namely the introduction of inclusive education. Improving the quality of education requires some changes in the professional training of teaching staff. The modernization of the teacher training system is specified not only by changes in the legislation of Ukraine, but also by selected civilizational priorities, commitment to approach European standards.

Professional development of the future correctional teacher is provided through the game teaching technologies, based on the game as a kind of students' activity. During the game the student carries out quasi-professional activity, i.e. the activity which is professional in the form, but the training is based on its results and content.

The article deals with the issues of the game emergence and development as one of the leading activities, a comparative analysis of the game and game technology is covered, the characteristic concept of organizational culture is given, the structural components of organizational culture are determined, the feasibility of using gaming technologies in the training of future correctional teachers in higher educational institutions, the necessity of introducing innovative pedagogical technologies into the educational process of a higher educational institution are singled out. Prospects for improving the work of educational institutions within the implementation of inclusive education are outlined.

Key words: Game, game structure, teaching technology, gaming technology, organizational culture, components of the organizational culture.

Постановка проблеми. Сучасний стан українського суспільства вимагає суттєвих змін у всіх сферах громадського життя, не тільки економічних, але й системи його духовних цінностей. Під час реформування системи освіти відбувається демократизація освітнього простору, трансформація поглядів на сучасного педагога. Стаття 8 Закону України «Про освіту» № 2145 – VIII від 05.09.2017 визначає такий вид освіти, як інформальна, що передбачає необхідність формування творчої особистості, якій притаманні вміння приймати нестандартні рішення, здатність до самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення, усвідомлення важливості саморозвитку у професійній педагогічній діяльності. Особливої уваги заслуговують і ті зміни, які відбуваються в організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема впровадження інклюзивної освіти. Поліпшення якості освіти,

вимагає певних змін у професійній підготовці педагогічних кадрів. Модернізація системи навчання майбутніх педагогів зумовлена не тільки змінами у законодавстві України, а й обраними цивілізаційними пріоритетами, прагненням наближення до європейських стандартів. На особливу увагу заслуговує питання реформування навчально-виховного процесу ЗВО і впровадження інноваційних педагогічних технологій. Формування організаційної культури майбутніх корекційних педагогів у процесі магістерської підготовки є одним із перспективних напрямів удосконалення роботи освітніх установ у межах упровадження інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями розвитку організаційної культури у різних сферах, зокрема й у сфері освіти, опікувалися як українські так і зарубіжні науковці. Це знайшло відображення у працях В. Базелюка, Б. Гаєвського, Н. Гончарової, М. Дороніної, К. Камерон, О. Мармази, К. Наумчик, У. Оучі, Ю. Палеха, О. Родіна, Р. Хувейка, Т. Чернікової, Є. Шейна.

Проблемам формування та розвитку організаційної культури вчителів присвячені дослідження С. Бацмай, М. Гедієвої, І. Блохіної, В. Луначека, С. Пільової, Л. Рибалко, І. Романухи, Г. Тимошко, Р. Черновол-Ткаченко.

Висвітленням питань особливості організації педагогічного процесу вищої школи займалися Є. Барбін, В. Бутенко, М. Васильсваа, В. Гриньова, В. Кулешова, В. Лозова та ін., використанням педагогічних технологій у навчальному процесі – В. Євдокімов, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.

Праці А. Андрасян, Н. Анікєєвої, І. Будас, Л. Виготського, К. Гроса, М. Кларіна, О. Леонтьєва, А. Макаренко, С. Рубінштейна, Л. Сергієнко, Г. Сухобської та ін. присвячені процесу підготовки вчителів із використанням різноманітних ігор.

У педагогічних дослідженнях М. Гедієвої, С. Пільової, Г. Тимошко організаційна культура вчителя розглядається як особистісне новоутворення, яке позитивно впливає на працездатність, згуртованість педагогічного колективу, організацію навчально-виховного процесу.

Однак проблема використання ігрових педагогічних технологій, спрямованих на формування організаційної культури майбутнього корекційного педагога, недостатньо досліджена, що погіршує професійні якості таких фахівців.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування ефективності використання ігрових педагогічних технологій у навчальному процесі вищої школи для формування організаційної культури майбутнього корекційного педагога.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття «гра» визначається як сукупності правил і прийомів заняття, які розкривають її зміст. Ігрова діяльність покликана розвивати, виховувати, збагачувати знання, формувати й удосконалювати вміння, допомагати соціалізувати особистість. Усе це і складає основу поняття «навчання» [1, с. 706]. Використання ігор у навчанні вперше було застосовано під час навчальних занять у Древній Греції.

У працях учених зустрічаємо різне тлумачення поняття «гра»: засіб виховання (М. Болдирев, Г. Шукіна), форма організації суспільної діяльності (Л. Іванова, З. Леонтьєва), форма спілкування (Л. Варзацька, Н. Скрипченко). Для розуміння сутності поняття «ігрова педагогічна технологія» важливо усвідомлювати різницю між грою та ігровою технологією. Ці поняття дуже схожі, але водночас вони мають суттєві відмінності: гра виконує розважальну функцію, сприяє отриманню позитивних емоцій, а ігрова технологія передбачає наявність навчальної мети, сприяє формуванню й закріпленню знань, узагальненню матеріалу. Складниками поняття «ігрова технологія» є гра та технологія.

Деякі науковці розглядають технологію як комплекс засобів, що сприяють поліпшенню якості професійної діяльності педагога й обов'язково гарантують результат (С. Гончаренко, І. Лернер, П. Сікорський та ін.). Ураховуючи зазначене, ігрова технологія розуміється нами як система конкретних дій, спрямованих на ефективне формування та розвиток знань.

Поняття «ігрова педагогічна технологія» Г. Селевко визначає як групу методів і прийомів організації педагогічного процесу із застосуванням різних видів ігор. Науковець вважає, що педагогічна гра має конкретну мету навчання і передбачає наявність педагогічного результату [9, с. 52].

На сьогодні не існує єдиного підходу визначення змісту гри, її структурних компонентів, хоча маємо можливість, вивчаючи різні підходи, виокремити багато спільних структурних елементів. Так, Г. Селевко до структури гри як діяльності включає: постановку мети, планування, реалізацію мети, аналіз результатів, до структури гри як процесу: сюжет (зміст), ролі, ігрове використання предметів, відносини між гравцями [9, с. 52].

За твердженнями Ф. Хміля, організаційна культура є одним із елементів культури організації, вона відображає ступінь організаційного упорядкування процесу менеджменту організації. Культура організації існує за будь-якого рівня організаційної культури [11, с. 476].

Аналіз названих вище праць науковців дозволяє визначити термін «організаційна культура» як сукупність певних норм, цінностей, традицій, позицій, які притаманні організації й підтримуються її керівництвом і співробітниками для забезпечення ефективної

роботи. Важливим для розвитку організаційної культури є свідоме розуміння необхідності дотримання компонентів цієї культури всіма членами колективу. Лише наявність цих умов дозволяє організації пристосуватися до правил навколишнього середовища, розвиватися, підтримувати творчі ідеї, починання, стимулювати прагнення людей будувати власну кар'єру.

Дослідник М. Молочко [6, с. 11–15] називає урівноваженість, витримку найбільш значущими якостями педагога, оскільки професійна діяльність його пов'язана із значними психофізичними навантаженнями. Не меншого значення у визначенні пріоритетних якостей педагогічного працівника набуває рівень професійної майстерності, прагнення до оволодіння сучасними методиками, підходами, здатність до творчості, самовдосконалення й експериментування.

Робота з дітьми повинна будуватися на професійних гуманістичних підходах. Відомий український педагог І. Зязюн зазначає, що «педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [7, с. 25]. Враховуючи це визначення, значущою складовою організаційної культури корекційного педагога вважаємо педагогічну майстерність вчителя, логопеда, дефектолога.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє виділити структурні компоненти організаційної культури педагогів: мотиваційно-ціннісний, знаннєво-діяльнісний, особистісно-регулятивний, які будуть притаманні й організаційній культурі корекційного педагога, а усвідомлення необхідності формування особистісної організаційної культури, говорить про становлення майбутнього педагога як професіонала.

Формування організаційної культури майбутнього корекційного педагога забезпечується ігровими педагогічними технологіями. Використання ігрових педагогічних технологій у підготовці майбутнього педагога дозволяє студенту ознайомитися з особливостями професійної діяльності у навчальному процесі, а також надає можливість імітувати професійні дії, прогнозувати результати й стимулювати до пошуку нових форм і методів навчання.

Поняття «ігрова педагогічна технологія» розглядається як група методів та прийомів організації навчального процесу засобами гри, яка має певну мету та передбачає наявність обґрунтованого результату, який характеризується навчальною спрямованістю (Г. Селевко).

Використання ігрової педагогічної технології повинно здійснювати за таким алгоритмом: формулювання дидактичної мети у формі ігрового завдання, визначення правил гри, добір навчального матеріалу, прогнозування ігрового результату. Під час застосування

ігрових технологій у навчальному процесі ЗВО необхідно пам'ятати, що саме за їх допомогою студенти мають можливість моделювати, усвідомлювати помилки та коригувати майбутню професійну діяльність, тому особливого значення набуває необхідність залучення студентів до участі, стимулювання прагнення досягти ігрового результату, формування усвідомлення важливості застосування ігрових технологій у навчальному процесі.

Науковці та практики наголошують на ефективності використання у формуванні організаційної культури майбутнього корекційного педагога таких видів ігрових технологій, як ігрові ситуації, ігри-вправи, ігри-дискусії, рольові та ділові ігри. В останні роки особлива увага в організації навчального процесу надається застосуванню інформаційних комп'ютерних технологій, тому акцентуємо увагу на необхідності використання комп'ютерних ділових ігор.

Застосування ігор-вправ дозволяє закріпити отриманні знання, перевірити якість їх засвоєння, сприяє набуттю навичок та активізації вищих психічних функцій. Основу ігрової ситуації складає наявність проблемної ситуації, вирішення якої вимагає від студента наявності певних знань, умінь та навичок. Цей метод стимулює прагнення до навчання, активізує пізнавальний інтерес, запускає внутрішні стимули, мобілізує, а також звільняє від втоми та напруги. Головною відзнакою гри-дискусії є наявність спірного питання, вирішення якого передбачає колективне обговорення між учасниками, обмін думками, виокремлення відмінностей і добір оптимального варіанту рішення визначеної проблеми в процесі доброзичливої суперечки. За допомогою рольової гри можливо відтворити будь-яку ситуацію в «ролях», «приміряти» на себе модель поведінки особи, яка опинилася в тих чи інших обставинах, спрогнозувати подальші дії та наслідки. Ділова навчальна гра є заняттям як навчального, так і практичного спрямування. Воно передбачає створення і розв'язання проблемних ситуацій, які можуть виникати у майбутній професійній діяльності. Заняття з використанням рольових та ділових ігор завжди проходять за високої активності студентів, жваво, емоційно, насичено.

Результатом використання ігрових педагогічних технологій при підготовці майбутніх спеціалістів із корекційної освіти є розвиток професійних компетенцій, які будуть використовуватися в педагогічній діяльності, формування задоволеності процесом навчання, усвідомлення важливості саморозвитку. Сьогодні вимагає змін в організації навчального процесу ЗВО, підвищення його ефективності та якості. Усе це можливе за умови змін підходів до викладання матеріалу, застосування ігрових педагогічних технологій під час лекційних, семінарських і практичних занять, усвідомлення необхідності самостійного опанування матеріалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі теоретичних узагальнень із досліджуваної проблеми можна зробити такі висновки: при формування організаційної культури майбутнього корекційного педагога доцільно використовувати ігрові педагогічні технології, основу яких складає гра як вид діяльності студента. Використання ігрових педагогічних технологій для вирішення конкретних навчальних завдань надає можливість визначитися з найбільш ефективними варіантами педагогічних технологій, які сприятимуть підвищенню освітнього рівня студентів, а також адаптуватимуть майбутніх корекційних педагогів до особливостей подальшої професійної діяльності. Пропонуємо звернути увагу на застосування ігрових технологій у підготовці педагогічних кадрів і на необхідність переорієнтування навчально-педагогічного процесу.

Перспективи подальших досліджень окресленої проблеми ми бачимо у необхідності теоретичного обґрунтування та розробці методичного супроводу використання різних ігрових педагогічних технологій у підготовці майбутнього корекційного педагога, які сприятимуть усвідомленню важливості формування та розвитку організаційної культури педагогічного працівника.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. : В. Т. Бусел. Київ : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Галіцина Л. Ігри дорослих : інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців. *Наука і освіта*. 2005. № 3–4. С. 61–65.
5. Мачинська Н. І. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів. *Наукові праці*. Вип. 146. Т. 158. URL : <http://www.chito.in.ua/machinseka-n-i.html>. (дата звернення 24.09.2017)
6. Молочко М. В. Вивчення професійної компетентності вихователя ДНЗ. *Дитячий садок. Управління : Всеукраїнська газета для керівників із дошкільної освіти різних рівнів*. № 11 (45), листопад 2014. С. 11–15.
7. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / за заг. ред. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
8. Про освіту : закон України: станом на 10 жовтня 2017 року: відповідає офіц. тексту. URL : <http://osvita.ua/legislation/law/2231>. (дата звернення 24.09.2017)
9. Селевко Г. К. Игровые технологии. Школьные технологии. 2006. № 4. С. 23–42.
10. Топчий Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 20 с.
11. Хміль Ф. І. Основи менеджменту: підручник. Київ : Академвидав, 2003. 608 с.
12. Яцинік А. В. Розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 20 с.

НАШІ АВТОРИ

1. **Балака Євгеній Іванович**, кандидат економічних наук, доцент кафедри транспортних систем та логістики Українського державного університету залізничного транспорту.
2. **Бельмаз Ярослава Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
3. **Боченко Ольга Вячеславівна**, старший викладач Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна
4. **Брик Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету післядипломного навчання Харківський національний університет Повітряних Сил імені І. Кожедуба.
5. **Бриндіков Юрій Леонідович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
6. **Булгакова Валентина Анатоліївна**, старший викладач кафедри фортепіано Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
7. **Варанич Галина Олексіївна**, доцент кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
8. **Василенко Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
9. **Гвоздюк Яна Василівна**, магістр 1 курсу Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, Факультет радіофізики, біомедичної електроніки та комп'ютерних систем.
10. **Голозубова Олена Вікторівна**, старший викладач Балаклійської філії Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
11. **Грицак Наталія Русланівна**, кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри методики викладання світової літератури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
12. **Григорова Ірина Геннадіївна**, старший викладач Харківський національний університет Повітряних Сил імені І. Кожедуба.
13. **Дорош Тетяна Леонідівна**, кандидат наук з державного управління, професор кафедри фортепіано Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
14. **Комарова Ірина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогіки і психології дитинства Могильовського державного університету імені А. О. Кулешова.
15. **Котелевець Микола Анатолійович**, магістр 1 курсу Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, Факультет радіофізики, біомедичної електроніки та комп'ютерних систем.
16. **Котова Анна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
17. **Коржавих Іраїда Миколаївна**, доцент кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.
18. **Лешньова Наталія Олександрівна**, старший викладач Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
19. **Литвинова Ірина Євгенівна**, концертмейстер Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

20. **Лючков Дмитро Степанович**, кандидат технічних наук, доцент кафедри транспортних систем та логістики Українського державного університету залізничного транспорту.

21. **Матенко Євгенія Петрівна**, викладач Балаклійської філії Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

22. **Мисик Ганна Михайлівна**, асистент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, аспірант Запорізького національного університету.

23. **Онипченко Оксана Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

24. **Павинська Наталія Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-економічних дисциплін Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

25. **Павлова Лариса Володимирівна**, старший викладач Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

26. **Пономарьова Галина Федорівна**, доктор педагогічних наук, професор, ректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

27. **Радченко Костянтин Анатолійович**, начальник кафедри загальновійськових дисциплін Військово-юридичного факультету Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

28. **Резуненко Марина Євгенівна**, кандидат технічних наук, доцент кафедри вищої математики Українського державного університету залізничного транспорту.

29. **Савченко Наталія Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

30. **Спірін Сергій Вікторович**, дослідник педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Могильовського державного університету імені А. О. Кулешова.

31. **Степанець Іван Олексійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

32. **Томаз Ірина Анатоліївна**, старший викладач кафедри іноземних мов Національний аерокосмічний університет ім. М.Є.Жуковського «ХАІ».

33. **Цуранова Оксана Олексіївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри фортепіано Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

34. **Юришева Лідія Вікторівна**, старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

35. **Сценко Валентина Володимирівна**, кандидат економічних наук, доцент кафедри соціально-економічних дисциплін Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

36. **Яцинік Алла Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.