

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 9

Том 2



Одеса
2019

Редакційна колегія:

Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор

Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор

Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор

Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук

Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 1 від 28.01.2019 року)

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

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

ЗМІСТ

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)**

Березнева І.М. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	7
Бойко Г.І. ВИВЧЕННЯ АБЕТКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ ЗА НАВЧАЛЬНИМ КУРСОМ «МОЇ ДРУЗІ – ЛІТЕРИ».....	11
Бойченко А.В., Мудрик В.І. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ТА ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФУТБОЛУ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ	16
Бутковська Н.О. РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	19
Butkovska N.O., Lazarenko T.V. THE DEVELOPMENT OF TRANSLATION COMPETENCES	23
Буцик І.М. МЕТОДИКА КАУЗАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ МАШИН МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ.....	28
Дмитренко К.А., Бойченко А.В. ФУТБОЛ ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ ФІЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	33
Жовнич О.В. ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ.....	37
Лазаренко Т.В. НАВЧАННЯ АРГУМЕНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	42
Патієвич О.В. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ: ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП.....	46
Пільова С.Г., Панасюк І.В., Халаф Ю.М. ПІДГОТОВКА ДО ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	51

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Куренкова А.В. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	56
--	----

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Медвідь Ю.І., Бородін Б.Д., Самсоненко А.І., Мокреєв В.І. РЕАЛІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	61
Мельник Л.В., Калашнюк В.М. ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ (НА ПРИКЛАДІ ЛУЦЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ).....	69
Мірошник С.О. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ІСПАНІЇ ТА УКРАЇНИ.....	73
Мосейчук Ю.Ю. РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ.....	77

Новик І.М. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ОСЕРЕДОК ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	81
Олійник Н.А. ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТНІХ АГРОІНЖЕНЕРІВ.....	85
Омельяненко В.В. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА: ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	89
Ончул Н.А. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ-АНДРАГОГІВ.....	95
Пономаренко Н.Г. ЕКСПЕРТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД АВСТРІЇ ТА ШВЕЙЦАРІЇ.....	102
Попова Н.О. ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА КУЛЬТУРА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	105
Потапова Н.В., Отрошко Т.Ф. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	109
Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ (ПЕДАГОГІЧНОЇ) ПРАКТИКИ.....	113
Селезень Г.В. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ.....	118
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Гадирова Наргиз Гусейнага гызы РОЛЬ МЕНТАЛИТЕТА УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	122
Пектанч Яшар СПОСОБЫ УЛУЧШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ (ПО ВОЗРАСТНОЙ ПЕРЕМЕННОЙ).....	126
Самедова Жале Кадыр кызы РОЛЬ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	130
Талыбова Дильшад Ханверди кызы РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ.....	136
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Гулиева Тахира Энвер гызы ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ.....	142
Сафарова Нушаба Алескер кызы О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ УРОКОВ РОДНОГО ЯЗЫКА.....	148
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	152

CONTENTS

SECTION 1. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Berezneva I.M. FEATURES OF FORMATION THE POSITIVE MOTIVATION TO STUDY FOREIGN LANGUAGE BY CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	7
Boiko H.I. STUDY ALPHABET OF UKRAINIAN LANGUAGE IN FOREIGN AUDIENCE FOR EDUCATIONAL COURSE «MY FRIENDS – LITERS».....	11
Boichenko A.V., Mudryk V.I. THE ORGANIZATIONAL-METHODICAL AND TECHNICAL SUPPORT OF SECTIONAL SOCCER LESSONS PUPILS OF 8-9 CLASSES OF COMPREHENSIVE SCHOOLS.....	16
Butkovska N.O. THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	19
Butkovska N.O., Lazarenko T.V. THE DEVELOPMENT OF TRANSLATION COMPETENCES	23
Butsyk I.M. METHODS OF CAUSAL RESEARCH DURING THE STUDYING OF ITEMS OF AGRICULTURAL MACHINERY FOR PROSPECTIVE SPECIALISTS IN AGRICULTURAL ENGINEERING.....	28
Dmytrenko K.A., Boichenko A.V. FOOTBALL AS ONE OF THE FORMS OF PHYSICAL STUDIES WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION BODIES.....	33
Zhovnych O.V. CONTENT OF TEACHING ENGLISH WRITTEN COMMUNICATION OF FUTURE JOURNALISTS.....	37
Lazarenko T.V. TEACHING CREATING REASONED WRITING TO NONPHILOLOGIST STUDENTS OF HIGHER SCHOOL.....	42
Patiievych O.V. TEACHING ENGLISH ACADEMIC WRITING TO STUDENTS WITHIN A MASTER'S PROGRAMME: PRE-EXPERIMENTAL STAGE.....	46
Pilova S.H., Panasiuk I.V., Khalaf Yu.M. PREPARATION FOR ORGANIZATIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE.....	51

SECTION 2. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Kurienkova A.V. CHECKING EFFICIENCY OF ROLE-PLAYING GAMES AS A MEANS OF SOCIAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY.....	56
---	----

SECTION 3. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Medvid Yu.I., Borodin B.D., Samsonenko A.I., Mokreiev V.I. REALIZATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE RESERVE OFFICERS.....	61
Melnyk L.V., Kalashniuk V.M. FORMATION OF MUSIC PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC (ON AN EXAMPLE OF LUTSK PEDAGOGICAL COLLEGE).....	69
Miroshnyk S.O. SPECIAL TEACHING FEATURES OF TRANSLATORS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN SPAIN AND UKRAINE.....	73
Moseichuk Yu.Yu. DEVELOPMENT OF HEALTH PRESERVING ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION: METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS.....	77

Novyk I.M. PEDAGOGICAL PRACTICE AS THE CENTER OF FORMATION REFLEXIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....	81
Oliinyk N.A. THE USE OF CLOUDY TECHNOLOGIES IN STUDY OF PEDAGOGICS OF FUTURE AGROENGINEERS.....	85
Omelianenko V.V. PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF LAW: PECULIARITIES OF EXPERIMENTAL EDUCATION.....	89
Onchul N.A. APPLICATION OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF ANDROGOGICA.....	95
Ponomarenko N.H. EVALUATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN AUSTRIA AND SWITZERLAND.....	102
Popova N.O. PROFESSIONALLY ETHICS CULTURE AS CONDITION OF FORMING OF PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE MEDICAL WORKERS.....	105
Potapova N.V., Otroshko T.F. PECULIARITIES OF EDUCATIONAL GAMES USAGE IN THE PROCESS OF TEACHERS PREPARATION.....	109
Prokhorova L.A., Nepsha O.V., Zavialova T.V. THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY IN THE PROCESS OF THE PASSING OF THE PRACTICAL TRAINING (TEACHING PRACTICE).....	113
Selezen H.V. LEVELS, CRITERIA AND INDICATORS OF THE MARKETING SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING IN COLLEGES.....	118
SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Gadirova Nargiz Guseynaga gyzy ROLE OF TEACHER'S MENTALITY IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK.....	122
Pektanch Yashar METHODS OF IMPROVING TEACHER'S COMPETENCE (BY AGE VARIABLE).....	126
Samedova Jale Kadyr Kyzy THE ROLE OF TEACHING METHODS IN THE FORMATION OF SENIOR UNIVERSITY STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN LEARNING ENGLISH TEXTS.....	130
Talybova Dilshad Khanverdi kyzy THE ROLE OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE FORMATION OF THE PERSONALITY.....	136
SECTION 5. LEARNING THEORY	
Guliyeva Takhira Enver gyzy PROBLEMS OF STUDENTS SOCIALIZATION.....	142
Safarova Nushaba Alesker kyzy ABOUT THE EDUCATIONAL NATURE OF THE NATIVE LANGUAGE LESSONS.....	148
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	152

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

FEATURES OF FORMATION THE POSITIVE MOTIVATION TO STUDY FOREIGN LANGUAGE BY CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Розглянуто особливості формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови через використання співпраці у курсантів вищих військових навчальних закладів. Розкрито сутність понять «співпраця» і «мотивація». Здійснено аналіз мотивації майбутніх офіцерів до оволодіння іноземною мовою. Наведено експериментальні дані щодо значущості професійного володіння іноземною мовою. Визначені способи формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови у курсантів вищих військових навчальних закладів.

Ключові слова: майбутні офіцери, мотивація, формування, позитивне ставлення, співпраця.

Приведены экспериментальные данные по важности профессионального владения иностранным языком. Определены способы формирования позитивного отношения к изучению иностранного языка у курсантов высших военных учебных заведений.

Ключевые слова: будущие офицеры, формирование, позитивное отношение, мотивация, сотрудничество.

The peculiarities of the formation of a positive motivation to study foreign language by cadets of higher military educational institutions are considered. The essence of the concept of "motivation" is revealed. The analysis of motivation of future officers for mastering a foreign language is carried out. The experimental data of the significance of professional foreign language proficiency are given. The ways of forming a positive attitude study foreign language by cadets of higher military educational institutions are determined.

Key words: future officers, formation, positive attitude, motivation, cooperation.

УДК 81'243(09):37.091.3

Березнева І.М.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Національної академії
Національної гвардії України

Рассмотрены особенности формирования позитивной мотивации к изучению иностранного языка через использование сотрудничества у курсантов высших военных учебных заведений. Раскрыта сущность понятий «сотрудничество» и «мотивация». Осуществлен анализ мотивации будущих офицеров к изучению иностран-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах прискореної інтеграції вищої освіти України в ЄПВО, реформування Збройних Сил України задля досягнення оперативної і технічної сумісності з країнами НАТО, впровадження передових технологій з вироблення сучасних видів озброєння, військової техніки, інформаційного і матеріально-технічного забезпечення воєнних операцій, налагодження стратегічної комунікації в оборонній сфері гостро стоїть проблема в підготовці кваліфікованих фахівців військової справи. Зміст навчання курсантів військових вищих навчальних закладів (далі – ВВНЗ) визначено вимогами держави щодо підготовки офіцерських кадрів.

Під час роботи над створенням ефективної системи підготовки військових фахівців за високими сучасними стандартами набуває пріоритетного значення питання формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови курсантами вищих військових навчальних закладів. Мовна підготовка курсантів є складовою частиною підготовки майбутніх офіцерів української армії, адже знання іноземної мови – свідчення рівня культури й освіти офіцера. Сфера застосування іноземних

мов для сучасного офіцера значно розширюється зі збільшенням міждержавних зв'язків, у тому числі й по військовій лінії, а також з можливістю використання у своїй роботі іноземної технічної та військової літератури.

Мета статті – висвітлити важливість та основні аспекти підвищення рівня вмотивованості майбутніх військових до вивчення іноземної мови. У цьому контексті держава потребує кваліфікованих експертів з високим рівнем мовної підготовки та здатних до встановлення ділових контактів з іноземними партнерами на міжнародному рівні.

Виклад основного матеріалу. На сайті Міністерства оборони України в розділі «Кадрова політика» щороку з'являється план кадрового забезпечення міжнародних програм навчання військовослужбовців та працівників Збройних Сил України у військових навчальних закладах іноземних держав. Кожен військовослужбовець може ознайомитися з цим планом та залежно від свого рівня володіння іноземною мовою подати на розгляд свою кандидатуру. Оскільки знання англійської мови стало справжньою потребою для військових фахівців унаслідок зростання вимог до

українського військовослужбовця, все більшого значення набуває підвищення позитивного ставлення до вивчення іноземної мови курсантами ВВНЗ. Одним із чинників, які впливають на позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, є формування стійких мотивів. У нашому дослідженні ми виходили з того, що мотив – це внутрішнє прагнення особистості до певного виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язане із задоволенням певної потреби. Відповідно до закону Йеркса-Додсона, ефективність діяльності взаємопов'язана із силою мотивації, тобто більш сильне спонукання до дії зумовлює вищу результативність діяльності. Ми погоджуємось із думкою Г. Бородіної, яка вважає, що обов'язкова та беззаперечна умова досягнення успіху в діяльності, незалежно від загального та розумового потенціалу людини, полягає в позитивній мотивації, в глибокій зацікавленості, в прагненні до досягнення мети цієї діяльності [2, с. 60]. З урахуванням відношення мотиву до змісту діяльності виокремлюють внутрішні та зовнішні мотиви. Зовнішня мотиваційна система особистості пов'язана з інструментальною діяльністю, зовнішньою системою контролю, матеріальним та моральним стимулюванням [3, с. 38]. У зв'язку з цим зовнішні мотиви не можуть бути мотиваційною основою повноцінної професійно-орієнтованої мовної підготовки майбутніх офіцерів. На відміну від неї, внутрішня мотивація пов'язана зі спрямованістю курсанта на самовираження, саморозвиток, самореалізацію [3, с. 46]. Останнім часом з'являється якісно нова мотивація вивчення іноземної мови військовослужбовцями. Це пов'язано з необхідністю виконання Збройними Силами України завдань у межах міжнародної військової співпраці та участі в роботі органів колективної безпеки. Зокрема, без знання іноземних мов неможливими є: проведення міжнародних операцій у складі сил ООН, участь в єдиній системі Європейської безпеки, спільні з військами НАТО військові навчання, обмін спеціалістами та ін. Тому досконале знання не тільки рідної, а й іноземної мови є необхідною передумовою професійного і особистісного становлення військових. До мотиваційних ресурсів, що сприяють вивченню англійської мови військовослужбовцями, належать:

- знання професійно-орієнтованої термінології;
- можливість спілкуватися з партнерами з різних національних сил, знати відповідні структури та особливості міжнародної документації в контексті міжнародного співробітництва;
- володіння англійською мовою, що дозволить військовослужбовцям спілкуватися з місцевим населенням у межах миротворчих операцій, в яких Україна бере активну участь;
- можливість підвищити рівень знання іноземної мови для військовослужбовців, які успішно склали тести на мовних (фахових) курсах за кордоном.

Щодо способів підвищення рівня вмотивованості викладач має можливість використовувати різноманітні форми та методи викладання. Мотивація в курсантів стимулюється викладачами кафедри варіативними діями, а саме: можливістю вибору найбільш ефективних форм роботи на занятті; створенням сприятливого психологічного клімату в навчальній групі; вибором тем, які відповідають потребам та інтересам тих, хто навчається; використанням сучасних технологій навчання; використанням різноманітних засобів навчання (візуальних, аудіовізуальних); використанням сучасного роздаткового матеріалу. Рівень мотивації підвищується змістом навчальних матеріалів, системою виконання вправ та завдань, вибором методів та методичних прийомів викладання, форм і методів контролю навчальної діяльності курсантів. Необхідною умовою підвищення рівня мотивації є також формування в курсантів почуття відповідальності за результати індивідуальної та групової навчальної діяльності. Доволі часто трапляється так, що людина усвідомлює, розуміє необхідність виконання певної діяльності, проте це не спонукає її до дій, що свідчить про те, що мотив ще несформований, а існує лише передумова до його розвитку – певне передмотиваційне утворення як знаний мотив. Знання про необхідність певної діяльності, безперечно, відіграє важливу роль у формуванні мотивів, адже на певному етапі розвитку здебільшого мотиви спочатку виступають як знані, можливі, проте такі, котрі поки що не спонукають до дій. Про перспективи, які відкриває володіння англійською мовою, курсанти знають від викладачів, офіцерів-вихователів, однак відчуті дієвість своїх знань ще до початку офіцерської кар'єри вдається незначний кількості з них. Досить незначний відсоток респондентів, які вказали існування досвіду застосування набутих знань на практиці, може свідчити про те, що в переважній більшості курсантів ще недостатньо сформоване ставлення до англійської мови як засобу спілкування, відсутні передумови до формування комунікативного мотиву, і, як наслідок, відсутній сам мотив, що своєю чергою негативно позначається на результатах навчальної діяльності. Інтерес до процесу вивчення іноземної мови, на думку більшості педагогів, тримається на внутрішніх мотивах, які залежать від чинників навчальної діяльності як такої. Ця мотивація є близькою та актуальною, а отже, дещо дієвішою, оскільки стимулюється, власне, процесом навчання. Навчальний процес слід планувати так, щоб курсанти протягом навчального року і на кожному занятті відчували позитивні емоції від навчальної діяльності в такій навчальній дисципліні, як іноземна мова. Сприятиме утворенню позитивної мотивації і узгодженість шляхів та способів подачі навчального матеріалу з інтересами,

потребами та стилями навчання курсантів. Оптимально підібрані форми навчальної діяльності, які носили б творчий характер та стимулювали би розумову активність тих, хто навчається, допоможуть зміцнити всі складники цього чинника мотивації – інтереси, стилі навчання, емоції.

Розглянемо деякі ймовірні педагогічні шляхи посилення впливу тих спонукальних чинників, які, на нашу думку, мають недостатній кількісний показник у структурі формування мотивації курсантів до вивчення англійської мови. Передусім це ставлення до англійської мови як засобу спілкування. Комунікативна мотивація є одним із ключових чинників, адже головна потреба тих, хто вивчає мову, – оволодіти вмінням спілкуватися. На жаль, саме цей тип мотивації важко зберегти й утримати, якщо процес вивчення англійської мови відбувається в середовищі рідної мови тих, хто навчається. Англійська мова в такій ситуації слугує штучним засобом спілкування, і навіть так звані «природні ситуації», які використовують під час занять, носять фактично штучний характер. Важливу роль у створенні передумов формування комунікативної мотивації могли б відіграти організовані формальні та неформальні зустрічі з членами делегацій армій різних країн, які перебувають із візитами у навчальному закладі. Надзвичайно важливо залучати до таких зустрічей не лише курсантів, які володіють англійською мовою на належному рівні, але й тих, хто зазнає певних труднощів у спілкуванні англійською. Для останніх не лише участь, а й сама присутність на таких зустрічах може стати пусковою пружиною для зародження комунікативної мотивації вивчення мови. Умови навчання у ВВНЗ (обмежена кількість занять під керівництвом викладача, необхідність поєднувати навчальний процес із несенням курсантами військової служби) надають проблемі мотивації у вивченні іноземної мови великого значення та вимагають від викладачів максимальної ефективності проведення аудиторних занять. Використання проблемних текстів, великого арсеналу комунікативно спрямованих завдань та прийомів роботи з навчальним матеріалом, що стимулюють мовленнєво-пізнавальну активність курсантів, зроблять процес вивчення мови більш привабливим, різноманітним і жвавим, а отже, матимуть значний позитивний вплив на формування ціннісного ставлення курсантів до вивчення англійської мови. Рівень мотивації підвищується змістом навчальних матеріалів, системою виконання вправ та завдань, вибором методів та методичних прийомів викладання, форм і методів контролю навчальної діяльності курсантів.

Необхідною умовою підвищення рівня мотивації є також формування в курсантів почуття відповідальності за результати індивідуальної та групової навчальної діяльності. Ми вважаємо, що для

підвищення мотивації вивчення іноземної мови необхідно використовувати всі методи організації навчальної діяльності, наприклад, навчання через співпрацю. Навчання через співпрацю в зарубіжній педагогічній літературі називається «cooperative learning» або «collaborative learning». Терміни не є тотожними, вони різняться природою інтерактивних процесів, що відбуваються впродовж виконання завдань у групах. Результатом колаборативного навчання є динаміка розвитку взаємодії партнерів у групі, тоді як під час кооперативного навчання важливим є отримання кінцевого продукту спільної праці [2, с. 66]. У вітчизняному обігу вживають різні терміни: кооперативне навчання, інтерактивно-кооперативне навчання, колаборативне навчання, навчання через співпрацю, навчання через взаємодію, партнерське навчання, що свідчить про відсутність належного теоретичного обґрунтування і водночас про значні практичні напрацювання в організації взаємодії курсантів у навчальному процесі. Партнерське навчання в невеликих групах – це така методика, за якої 3–4 курсанти працюють над виконанням спільного завдання. У деяких випадках кожен член команди окремо виконує певну частину спільного завдання задля об'єднання виконаної роботи в загальне ціле і досягнення поставленої загальної мети. В інших випадках члени групи працюють паралельно над одним і тим же завданням. Групу об'єднує спільна робота без розподілу праці і визначення ролі кожного члена команди. Партнерське навчання нового типу відрізняється від звичайної роботи в групах тим, що враховує внесок кожного члена групи в досягнення поставленої мети і оцінює його за певними критеріями. У разі використання цієї методики кожен курсант на занятті є вчителем. Розвиток соціальних навичок, а також оцінювання внеску кожного члена групи у виконання завдання також відрізняють партнерське навчання від традиційної роботи в групах. Навички, що розвиваються у навчанні в групі, відрізняються від тих, які здобувають курсанти під час самостійного навчання, а також впливають на рівень вмотивованості. Використання на заняттях з англійської мови методики навчання в групах дає можливість досягти не лише навчальних цілей, а й забезпечує можливості для розвитку навичок міжособистісного спілкування, пропонує автентичний досвід іншомовного спілкування, що, безумовно, сприятиме їхньому успіху в професійній діяльності.

Метод навчання в невеликих групах може бути застосований у будь-якій групі курсантів з різним рівнем іншомовної компетентності і за будь-якою тематикою заняття. Ця методика також ефективна в групах, де курсанти добре знають один одного, і в групах, де ще не всі знайомі один з одним. На заняттях англійської мови у ВВНЗ методику можна використовувати для розвитку навичок та

умінь з читання, письма, усного мовлення, аудіювання. Поставлена мета має мотивувати курсантів до об'єднання в групи і до спільної праці, наприклад створити пост, презентацію, кросворд, гру, роздатковий матеріал на певну тему. Прикладами популярних методів у вивченні іноземної мови курсантами ВВНЗ в аудиторії можуть бути: think-pair-share за формулою 1 → 2 → 4 (курсанти окремо обдумують відповідь на запитання і письмово відповідають на нього; потім діляться своєю відповіддю з партнером; курсанти обмінюються відповідями своїх партнерів); jigsaw – головоломка (кожен член групи вивчає інформацію за темою чи частиною теми; його завдання – донести інформацію до інших членів групи та отримати інформацію від свого партнера, поєднавши її в єдину логічно структуровану тему); numbered heads – розподіл за номерами (курсанти в групі розділяються за номерами чи обирають кольори; спільне завдання – прочитати і зрозуміти текст, обдумати відповіді на запитання; викладач називає номер чи колір, і лише названі номери/кольори відповідають за всю групу); coaching – коучінг (робота в парах для розвитку навичок писемного мовлення; 2 курсанти: викладач і курсант. Курсант має написати діловий лист. Завдання викладача – допомогти курсанту, заохотити, підказати структуру, кліше тощо. Потім партнери обмінюються ролями і отримують дещо інше завдання – написати приватного листа).

Таким чином, використання методики партнерського навчання, співпраці на заняттях з англійської мови є ефективним, оскільки курсанти не лише отримують нові знання, а й набувають навичок іншомовного спілкування, а в подальшому – навичок професійної взаємодії із закордонними партнерами, колегами.

Висновки. Отже, нами зроблено спробу окреслити основні мотиваційні ресурси вивчення англійської мови майбутніми офіцерами, направлені на підвищення рівня володіння англійською

мовою в міру особистих та професійних потреб. Також визначені широкі можливості використання методики співпраці для формування позитивного ставлення до вивчення іноземної мови. Проаналізовано способи мотивації майбутніх офіцерів до оволодіння іноземною мовою. Визначено, що рівень мотивації підвищується в разі використання різноманітних систем вправ та завдань, вибором методів та методичних прийомів викладання, форм і методів контролю навчальної діяльності курсантів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту: Закон України від 27 липня 2017 року. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Бородіна Г.І. Щодо проблеми формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови у студентів інженерних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: вид-во ХНУ, 2013. № 22. С. 59–67.
3. Вітченко А.О. Стандартизація вищої освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи вдосконалення. *Вища школа*. 2016. Вип. 9 (146). С. 36–57.
4. Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning. 2014. URL: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>.
5. Кожушко С. Стратегії колаборативного навчання у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2014. № 5 (112). С. 65–70.
6. Канова Л.П. Основні форми та методи навчання курсантів іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі. URL: http://eprints.zu.edu.ua/5269/1/vip_57_32.pdf.
7. Єфімова О.М. Удосконалення системи мовної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1182>.
8. Король С.В. Вивчення іноземної мови як умова формування професійної компетентності сучасного фахівця. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 161–165. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpno_2012_11_31.

ВИВЧЕННЯ АБЕТКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ ЗА НАВЧАЛЬНИМ КУРСОМ «МОЇ ДРУЗІ – ЛІТЕРИ»

STUDY ALPHABET OF UKRAINIAN LANGUAGE IN FOREIGN AUDIENCE FOR EDUCATIONAL COURSE «MY FRIENDS – LITERS»

Статтю присвячено вивченню абетки української мови за навчальним курсом «Мої друзі – літери». Абетка призначена для дітей за кордоном (4–6 років) початкового рівня (згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти – рівень А1). Розглянуто найрізноманітніші вправи та завдання з вивчення української абетки, котрі пройшли апробацію в іншомовній аудиторії. Зосереджено увагу на основному завданні навчального посібника – допомогти дітям ознайомитися з українською абеткою, зрозуміти і закріпити набуті навички усного та писемного мовлення, вивчити нові граматичні моделі. У статті описано, як полегшити вимову кожної літери, наблизити її до власне української та посприяти розвитку учня як грамотної, різнобічно обізнаної особистості.

Ключові слова: абетка, українська мова як іноземна, рівень А1, іншомовна аудиторія, комунікативна компетенція.

Статья посвящена изучению азбуки украинского языка по учебному курсу «Мои друзья – буквы». Азбука предназначена для детей за рубежом (4–6 лет) начального уровня (по общеевропейским рекомендациям языкового образования – уровень А1). Рассмотрены самые разнообразные упражнения и задания по изучению украинского алфавита, которые прошли апробацию в иноязычной аудитории. Сосредоточено внимание на основной задаче учебного пособия – помочь

детям ознакомиться с украинским алфавитом, понять и закрепить приобретенные навыки устной и письменной речи, изучить новые грамматические модели. В статье описано, как облегчить произношение каждой буквы, приблизить ее к собственно украинской и помочь развитию ученика как грамотной, разносторонне осведомленной личности.

Ключевые слова: азбука, украинский язык как иностранный, уровень А1, иноязычная аудитория, коммуникативная компетенция.

The article is devoted to the study of the alphabet of the Ukrainian language in the course «My friends – letters». The alphabet is intended for children abroad (4–6 years) of the entry level (in accordance with the European guidelines for language education – level А1). A variety of exercises and tasks for the study of the Ukrainian alphabet, which have been tested in a foreign language audience, are considered. The main focus of the textbook is to help children familiarize themselves with the Ukrainian alphabet, to understand and consolidate the acquired skills of oral and written speech, to study new grammatical models. The article describes how to ease the pronunciation of each letter and bring it closer to the actual Ukrainian language and contribute to the development of the student as a competent, versatile personality.

Key words: alphabet, Ukrainian as a foreign language, level А1, foreign language audience, communicative competence.

УДК 811.161.2'351'243:373.3.091.214

Бойко Г.І.,

викладач кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Українська мова в Україні призначена виконувати різноманітні державницькі функції: забезпечити консолідацію, єдність і вільний культурний розвиток українського народу, стояти на сторожі збереження його ідентичності та здорового духовного і ментального розвитку. З огляду на це українська нація і держава мають забезпечувати відродження і захист української мови, якісну розбудову українського мовного простору. Доленосне і принципове значення для майбутнього української мови і української держави має національна мовна свідомість і мовна гідність. В їхньому формуванні чільну роль має відігравати українська інтелектуальна еліта, вище керівництво держави, а також усі свідомі українці, що залишили терени України й не втратили зв'язок і близькість зі своєю батьківщиною. Кожен українець, виховуючи наступне покоління, не повинен забувати свого коріння і мови, а навпаки, передавати свої вміння дітям і розвивати їх.

Вивчення української мови починається, власне, з абетки і щирої розмови між мамою чи татом із дитиною рідною мовою. Навчання абетки – це не нудна тяглість, а веселе та захоплююче зна-

йомство з українською мовою. Успішно вивчений алфавіт дозволяє швидко орієнтуватися в словниках та вказівниках, які будуються за алфавітним принципом, розуміти аббревіатуру та впевнено називати своє ім'я по буквах. Саме тому стало важливим таке питання, як формування навичок україномовного навчання за кордоном на початковому етапі, що й зумовлює актуальність майбутнього дослідження та написання навчального посібника «Мої друзі – літери».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Спеціальним дослідженням доведено, що раннє шкільне навчання будь-якої іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування є ефективним інструментом стимуляції пізнання, розкриття творчого потенціалу особистості учня і посилення гуманізації початкової освіти. Методична наука має вагомий потенціал досліджень проблеми вивчення іноземної мови взагалі (С.К. Фоломкіна, З.І. Кличкінова, В.І. Андрієвська, І.О. Зимня, Г. Доман, А.П. Старков, А. Леонтьєв [7; 8; 10; 13; 19]).

Проте часто виникає запитання: в якому віці учням найкраще розпочинати вивчати іноземну мову? Дослідивши це питання, виявилось, що краще розпочинати вивчати іноземну мову

в початковій школі, зокрема писання і читання, оскільки говоріння починається змалечку. Як відомо, сучасні нормативні матеріали орієнтують вчителів «на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. На початковому ступені (відтепер 2–4 класи загальноосвітньої школи) мають бути закладені основи комунікативної компетенції, необхідні й достатні для їх подальшого розвитку в курсі вивчення іноземної мови в середній школі» [17, с. 1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз спеціальної літератури, доповнений надбаннями позитивного педагогічного досвіду та досвіду авторів, переконує в тому, що початок раннього вивчення (4–6 років) іноземної мови містить у собі вагомий психологічний передумови для оволодіння молодшими школярами основами елементарної комунікативної компетенції. Найважливішими є такі чинники: «вікові психофізіологічні й психічні характеристики учнів; досвід дітей у рідній мові; відчуття ними новизни предмета; наявність в учнів досить сильної мотивації, зумовленої збігом навчання іноземної мови з періодом інтенсивної соціалізації учнів початкових класів; потенційні можливості предмета для успішного розв'язання головних завдань початкової школи: стимуляції пізнавальної мотивації дітей, максимальної соціалізації кожної дитини, розвитку її особистості, підготовки до діалогу культур» [17, с. 1].

Перевагою молодших школярів є також потенційно великі можливості довготривалої пам'яті. Спостереження показують, що за умови стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації діти досить легко й міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й мовні кліше, фрази, мікродіалоги, римівки, віршики, пісеньки. Загальновідомо, що одне з головних психолого-дидактичних завдань початкової школи полягає у створенні ситуації соціального розвитку дитини (в термінології Л. Виготського). Важливу психологічну передумову соціалізації молодших школярів становлять їхні особистісні характеристики: безпосередність, довірлива підлеглість авторитету вчителя, яскрава емоційність, реактивність, вразливість до новизни, естетичне ставлення до довкілля, допитливість, широта інтересів, сугестивність, розвинута уява. Брак життєвого досвіду та знань у дітей цього віку часто густо компенсується бурхливим фантазуванням. Фантазія ж, як це доведено психологами і дидактами, прискорює творчий процес у десятки разів.

Фахівці та учителі з-за кордону радять розпочинати вивчення абетки різними шляхами та в різні вікові періоди. Галина Барляк/Halina Barlyak [1, с. 1] (вчитель початкових класів суботньої школи в Іта-

лії) застановляє: «Вчити букви та читати краще або до початку навчання в 1 класі або через рік. Спішити не варто. Дітям цікаво бути учнями, але важливо, щоб охота не зникла відразу. Не секрет, що більшість дітей вчить українську не за власним бажанням. А от вчитися писати можна спробувати різними шляхами. Це питання – індивідуальне. Можна одночасно з вивчення букв – класично, як в українській школі в Україні, можна після вивчення всієї абетки, бо для наших дітей найважливіше – це розвиток мовлення. Коли діти вміють складати з букв слова, а тут в нагоді стане розрізна абетка, вони з великим задоволенням навчатися і писати. Існує третій варіант. Найкращі результати показують 8–9 річні діти. У них є власний досвід з італійської школи, тобто механізм складання та читання слів, написання їх буквами. Вони вже достатньо дорослі, щоб зрозуміти мотивацію. Дитячі амбіції, жага лідерства творять чудеса. Але питання усного мовлення завжди залишається актуальним» [1, с. 1].

Мета статті. Актуальність проблеми – навчання дітей дошкільного віку абетки в іншомовній аудиторії націлила нас допомогти вчителям і дітям швидко і легко засвоїти українські літери, створивши навчальний посібник «Мої друзі – літери», який ви можете знайти на інтерактивному порталі «Крок до України» [11], де представлено методику вивчення української абетки для дітей діаспори віком від 4–6 та 6–8 років, яка ґрунтується на використанні навчальних карток, пісень, віршів, прописів, розмальовок тощо. Важливо, щоб знайомство з українською абеткою було ефективним і формувало інтерес до подальшого вивчення мови. Особливо це стосується дітей. Із власного досвіду зауважено, що представлення української абетки дітям, які починають учить мову «з нуля», повинне бути, з одного боку, яскравим, а з іншого – продуктивним.

Виклад основного матеріалу. Навчальний посібник з української мови для дітей за кордоном «Мої друзі – літери» призначений для вивчення української мови на початковому рівні (згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти – рівень А1): А1 – ПОЧАТКОВИЙ рівень. Засвідчує часткове ознайомлення зі структурою і системою української мови та можливість простого, короткого і тематично обмеженого спілкування в прогнозованих повсякденних ситуаціях.

Посібник «Мої друзі – літери» – це навчальний комплекс, до якого входять: «Мої друзі – літери». Навчальна книга, частина 1; «Мої друзі – літери». Робочий зошит, частина 2; «Мої друзі – літери». Допомога вчителю, частина 3.

Призначення посібника – допомогти дітям (віком 4–6 і 6–8 років) ознайомитися з українською абеткою, зрозуміти і закріпити набуті навички усного та писемного мовлення, вивчити нові граматичні моделі, а також полегшити вимову

дитиною кожної літери та наблизити її до власне української, загалом посприяти розвитку учня як грамотної, різнобічно обізнаної особистості. Для того, щоб заняття проходили досить легко і весело, а також приносили користь, необхідно виробити певну стратегію і дотримуватися її у всьому:

1. Регулярність і системність у вивченні абетки (2–3 години на тиждень).
2. Зважте на готовність дитини (психологічний і фізіологічний стан) і своєчасність навчання (не раніше 4–5 років).
3. Тактильність у розвитку дитини щодо вивчення абетки (від дрібної моторики до великої) та різноманіття.
4. Інтерактивність (картки, мобільні додатки тощо).
5. Активність і веселощі у навчанні.

Методологічним підґрунтям для розробки навчального посібника з української мови були:

1. Підручники з польської, англійської, німецької та французької як другої мови, яку вивчають українці в садочках та початкових класах середньої школи.
2. Навчальні сайти, онлайн-курси та відео з вивчення української мови як рідної.
3. Відео-уроки та курси вивчення італійської, англійської, польської, французької та ін. мов.
4. Відвідання занять із вивчення англійської мови дітьми від 4–6 і 6–8 років у садочках, школах та на спеціалізованих курсах.

Структура навчального посібника «Мої друзі – літери»:

1. Навчальний посібник «Мої друзі – літери» складається із 17 тем (табл. 1).

2. «Мої друзі – літери» складається з 34 уроків. На кожну літеру розроблений окремий урок у порядку абетки. Кожен урок розпочинається короткою інформацією для вчителя:

1. Тема уроку.
2. Визначення рівня.
3. Пропонована літера.
4. Важливі слова.
5. Ситуативний словник.
6. Завдання уроку (лексико-граматичний компонент).
7. Вправи для елементів письма, слухання, повторення, говоріння і вивчення літер.

Структура уроків навчального комплексу досить проста і систематизована. Пропонуємо розпочати з «Навчальної книги» і підручника «Допомога вчителю». Пам'ятайте, що пропоновані матеріали не обмежують вас у викладі лише них, а націлюють на пошук нових і використання набутих, тому ми пропонуємо, а ви доповнюєте і вдосконалюєте.

1. Необхідно розпочинати уроки з розглядання словничка-ілюстрації до кожної літери (сторінка_1), який допоможе швидше зорієнтуватися з вивченням нової літери та почути її кілька разів, як вимовляє вчитель у невідомих словах. Він повинен вразити дітей невимушеністю та яскравістю. Вони не повинні відчувати, що вони почали навчатися, це свого роду цікаве пізнання і дружня бесіда, яка допоможе вчителю організувати дітей, знівелювати їхній страх перед чимось новим і, звичайно ж, зацікавити. Напевно, діти можуть запитувати про нові слова чи малюнки іноземною мовою (рідною), тоді допоможіть їм, переклавши їхні запитання і відповіді. Намагайтеся після кількох перекладів уживати слова зі словничка-ілюстрації українською мовою, щоб вони краще запам'ятали. Вимовляйте нові слова чітко, повільно, дуже легко і з посмішкою. Налаштуйте їх на те, що вивчення української мови – це щира розмова з рідною людиною чи другом, це мова дуже чітка і водночас дуже мелодійна.

2. Наступна сторінка (сторінка_2) – це і є коротка інформація для вчителя, про яку ми згадували вище. Саме вона повинна бути кольоровою та ілюстративною, з якою б учні прагнули працювати і вчитися. Тут потрібно прописати чіткі завдання як для вчителя, так і для дитини, а саме:

- 1) тему уроку,
- 2) номер уроку,
- 3) літеру,
- 4) рівень (A1),
- 5) словник (пропоновані важливі слова),
- 6) завдання уроку (лексико-граматичний компонент),
- 7) прописані слова з наголосами та ілюстрації до них,
- 8) ситуативний малюнок на запропоновану літеру.

На цій сторінці діти наочно знайомляться з певною літерою (друкованою), як великою, так і маленькою. Для них пропонуємо виконати лише два завдання. У першому завданні вони розмальовують літеру і прописують за вказаними позначками, а також розмальовують один із предметів до цієї літери. У завданні номер два – розглядають малюнки, вивчають їх, ідентифікують слово з малюнком, запам'ятовують написання слова та правильно його вимовляють, відповідно до правил наголошування. Вчать усно описувати ситуативний малюнок українською мовою, використовуючи нові слова, ставити питання і давати відповіді.

Таблиця 1

1. Знайомство	(Урок_1–2)	10. День народження	(Урок_24)
2. У класі	(Урок_3–6)	11. Україна	(Урок_25)
3. Іграшки	(Урок_7–8)	12. Футбол	(Урок_26)
4. Мої речі	(Урок_9–10)	13. Моя сім'я	(Урок_27)
5. Кольори	(Урок_11–12)	14. Їжа	(Урок_28–29)
6. Цирк	(Урок_13–15)	15. У шафі	(Урок_30)
7. Ферма	(Урок_16–18)	16. Щастя	(Урок_31–32)
8. Одяг	(Урок_19–21)	17. Відпочинок	(Урок_33–34)
9. Моє тіло	(Урок_22–23)		

3. На сторінці номер три (сторінка_3) пропонуємо теж два завдання. Завдання 3 – це повторення літери (написання) і звуку (звучання). Приділіть цій вправі кілька хвилин. Виконайте її разом та окремо, прослухайте кожного і допоможіть вимовити її якомога краще. Проговоріть кожне слово з ілюстративного словника та використайте картки, вимовляйте слова з ними, не заставляйте і не наполягайте говорити, якщо учень не готовий. Застосуйте гру з картками. Завдання 4 – це невеликий відеоролик чи пісня із вживанням цієї літери та відомих уже слів. Діти можуть тільки дивитися і слухати, а можуть і повторювати слова та вивчати нові на ту літеру, яку вони вивчають. Після перегляду знову ж використайте картки та повторіть почуті слова і нові. Якщо у вашому приміщенні не передбачено пристроїв для перегляду, то просто прочитайте їм віршик і наголосіть на словах даної літери.

4. У навчальному посібнику «Мої друзі – літери» окрім літер ми пропонуємо вивчати також цифри та правильно вимовляти їх українською мовою. Тому наступна сторінка (сторінка_4) – це ситуативний малюнок-завдання для запам'ятовування цифр чи літер. Тут необхідно або порахувати і з'єднати, або знайти вказаний предмет і обвести, або скласти літеру з маленьких частинок тощо. Такі завдання допоможуть дитині краще і швидше розкрити свої вміння комунікувати і зосереджуватися, а вчителів чітко простежити, хто любить спілкуватися, а хто спокійно і уважно буде розмальовувати й писати.

5. Сторінка номер 6 містить також два завдання і дає можливість дітям вивчити і повторити абетку (завдання_6), співаючи чи промовляючи у віршованій формі. Ви можете використовувати матеріали із власних надбань та побачити й обвести її у пропонованій написаній абетці (завдання_7). Кожну вивчену літеру діти називають, а нову літеру проговорюють і обводять, як велику, так і маленьку. У таблиці з літерами ми подаємо як друковані літери, так і писані, для швидшого запам'ятовування і ознайомлення.

6. На сторінці номер 7 ми пропонуємо відпочити від літер і прослухати пісню з рухами про предмет чи персонажа, пропонованої літери. Можна виконати це завдання, сидячи за партами, і плескати в долоні, повторюючи окреме слово чи буквосполучення, можна стати в коло і виконувати певні рухи. Вибір за вами, але використовуйте лише українську мову. Якщо клас дуже активний і швидко сприймає, вивчіть із ними новий віршик або маленьку скоромовку. Якщо ж ні, тоді добре закріпіть нові слова.

Ці кілька сторінок ознайомлення з новою літерою у «Навчальній книзі» та в підручнику «Допомога вчителів» відкриють вам зручний і цікавий спосіб у подальшій роботі для вивчення необхідного матеріалу. Тому ми пропонуємо наступний

етап роботи з «Робочим зошитом». Матеріали, які розміщені в цьому посібнику, складені й зібрані з багатьох джерел для кращого і легшого вивчення української абетки. Це переважно вправи для писання і розмальовування, складені для дітей різної вікової групи та різного рівня підготовки. Лише вчитель зуміє правильно підібрати чи вибрати з пропонованих матеріалів ті, які допоможуть учневі розкрити свій потенціал, навчитися чомусь новому, а не спровокувати нелюбов до мови та негативне ставлення. Тому ми пропонуємо вправи дуже різноманітні.

1. Перше завдання – це можливість написати чи обвести друковану літеру велику і маленьку, заштрихувати і розмальовувати зображення до цієї літери. Друге завдання – це знайти літери в малюнках і розмальовувати. 2. На наступній сторінці подано завдання на повторення цифр, де потрібно порахувати, розмальовувати, назвати й обвести предмети в таблиці. 3. Схожим буде завдання наступної сторінки, де учні будуть шукати предмети чи персонажів на задану букву і також все розмальовувати, називати і обводити. 4. Далі ми пропонуємо знову прописи друкованої літери для кращого письма і закріплення вивченого. А також цікавий лабіринт, де учні шукають літеру та розмальовують захований предмет і називають його. 5. Для дітей старших і активніших далі ми пропонуємо літери писані та великі й маленькі. Їх необхідно повільно, відповідно до правил правопису, спробувати написати акуратно й чітко. А для маленьких учнів ми підготували наступну вправу, складену з малюнків, в якій вони шукають літери і з'єднують їх відповідно до завдання. 6. Наступна сторінка – це розмальовка за цифрами. Діти трохи відпочивають і повторюють кольори та цифри, називаючи кожен із них. Як і наступне завдання, що націлене на повторення попередніх літер і нових та пошук їх у таблиці. Учні повинні їх назвати, знайти і обвести. 7. Оскільки діти повинні пізнати багато нового і цікавого на заняттях з української мови, то ми пропонуємо і трошки малювання на задану тематику уроку або пропоновану літеру. 8. Також для вправлення письма і для старших, і для маленьких даємо окремо сторінку прописів писаної літери. Звичайно, вирішує вчитель, чи готові діти до писаних літер і чи зможуть вони одночасно вивчити і друковану, і писану, і чи потрібна вона їм взагалі. Вимогами в навчанні керує клас, а вчитель допомагає здійснити і виконати всі потреби учнів у навчанні, виробивши в них лише позитивні і добрі наміри до навчання та до української мови. 9. Завершують наш навчальний курс творчі завдання. Це можуть бути витинанки, творчі роботи з кольоровим папером, складання оригамі та навіть просто поїдання смачних фруктів або солодощів, дивлячись мультимедію, театралізоване дійство чи казку. Підберіть їм красиві і

повчальні українські казки, повторіть із ними героїв чи персонажів. 10. Впевнені, що запропоновані матеріали – це не все, що ви можете прочитати і знайти в наших посібниках, але вони допоможуть вам у навчальному процесі зробити ваші уроки цікавішими та пізнавальнішими. 11. Ми також пропонуємо безліч сайтів і додаткових посилань, де ви знайдете нові й важливі матеріали з вивчення української мови, сподіваємося, ви ними зацікавитесь і використаєте для поглиблення ваших уроків.

Пізнавати навчальний посібник пропонується разом із цікавими героями Андрієм, Богданом, Юлією, котиком Коржиком та зайчиком Хмаринкою. «Мої друзі – літери» – це цікава пригода в країну української абетки, пісень, казок та мультфільмів, де кожна дитина зуміє відкрити для себе захопливий світ літер, звуків та нових слів. Вона навчиться грати в нові ігри, розгадувати цікаві лабіринти та загадки. Зможе відчувати і порівняти мову мами і тата, збагатитися і стати впевненою.

Висновки. Сподіваємося, абетка дасть змогу дітям не лише покращити знання української мови, а й відкриє щось нове і невідоме про Україну, допоможе краще пізнати нашу країну і полюбити її.

Для кращого ознайомлення з посібником рекомендуємо поцікавитися також іншими освітніми проектами Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барляк Г. URL: <https://www.facebook.com/etovaua/posts/halina-barlyak>
2. Бондарєва Н.О., Шевченко М.В. Ити – ходити, їхати – їздити: навч. посіб. з укр. мови для іноземн. студентів. К.: Четверта хвиля, 2011. 282 с.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд. МГУ, 1969. С. 11–89.
4. Винницька О. Лицем до дитини. Особистісно-орієнтоване навчання в початковій школі: посібник для професійного розвитку вчителя. Львів.: Літопис, 2005. 272 с.
5. Вінницька В.М., Плющ Н.П. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців. К., 1997. 244 с.
6. Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия. Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 26–42.
7. Зимова І.Я. Психологія навчання нерідній мові. М., 1989. 160 с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
9. Кисельова Т.Г., Солонська О.П., Безкровна Л.І. Українська мова: перші кроки: навчальний посібник для іноземців; Національна фармацевтична академія України. Х.: Видавництво НФАУ, 2002. 88 с.
10. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение. 1983. 197 с. Коваленко Ю. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов. *Іноземні мови*. 1999. № 4. С. 37–42.
11. Крок до України. URL: <http://krok.miok.lviv.ua/uk/children>.
12. Круківська І. Робота з країнознавчим матеріалом як фактор розвиваючого навчання. *Іноземні мови*. 1999. № 1. С. 7–9.
13. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. М.: Просвещение. 1969. 214 с.
14. Мазурик Д.В. Українська мова для іноземців. Крок за кроком. Львів: Фоліо. 2017. 288 с.
15. МІОК (Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»). URL: <http://miok.lviv.ua/>.
16. Палінська О., Туркевич О. Крок-1 (рівень А1–А2). Українська мова як іноземна: книга для студента. Львів: Артос. 2011, 2014. 100 с.
17. Психологічні основи навчання іноземної мови у початковій школі. Нова педагогіка: «Робота над технікою читання на німецькій мові на початковому етапі навчання в ЗОШ». Психологічні основи навчання іноземної мови у початковій школі. URL: <http://www.edudirect.net/sopids-226-2.html>.
18. Українська мова для студентів-іноземців підготовчого відділення. Розмовно-фонетичний курс: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2005. 237 с.
19. Фоломкіна С.К. Навчання читанню іноземною мовою у III класі. *Іноземні мови в школі*. 1969. № 6. С. 29–40.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ТА ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФУТБОЛУ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

THE ORGANIZATIONAL-METHODICAL AND TECHNICAL SUPPORT OF SECTIONAL SOCCER LESSONS PUPILS OF 8-9 CLASSES OF COMPREHENSIVE SCHOOLS

УДК 378.016

Бойченко А.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри фізичного
виховання
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

Мудрик В.І.,
канд. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики
фізичного виховання
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

У статті розглянуто питання щодо сучасного стану організаційно-методичного і технічного забезпечення секційних занять із футболу з учнями 8–9 класів загальноосвітніх шкіл. Висвітлено питання нормативно-правового, методичного, організаційного і технічного забезпечення секційних занять із футболу. З метою підвищення ефективності впровадження занять із футболу для учнів 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів визначено напрями удосконалення організаційно-методичного і технічного забезпечення в процесі секційних занять із футболу.

Ключові слова: учні, загальноосвітні навчальні заклади, секційні заняття, футбол.

Рассмотрены вопросы современного состояния организационно-методического и тех-

нического обеспечения секционных занятий по футболу с учениками 8–9 классов образовательных учебных заведений. Освещены вопросы нормативно-правового, методического, организационного и технического обеспечения секционных занятий по футболу.

Ключевые слова: ученики, общеобразовательные учебные заведения секционные занятия, футбол.

The issues of the current state of organizational, methodological and technical support of sectional football lessons with students of 8-9 grades of educational institutions are considered. The issues of regulatory, methodological, organizational and technical support of sectional football lessons are covered.

Key words: students, educational institutions breakout sessions, football.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Популярним видом фізичної активності як серед школярів, так і загалом серед молоді є футбол, оздоровчий вплив якого широко застосовується в практиці загальноосвітніх навчальних закладів (В.М. Шамардін, 2002; В.М. Костюкевич, 2006; О.А. Томенко, 2008; О.А. Суровов, 2017 тощо). Проте незважаючи на популярність футболу серед учнівської молоді, в закладах освіти України він ще не використовується як ефективний засіб формування і ведення здорового способу життя, від-волікання дітей та молоді від негативного впливу вулиці.

Зниження рухової активності, фізичного розвитку та рівнів фізичної і психічної підготовленості – ще не повний список проблем сучасної школи, які, на жаль, неможливо вирішити тільки уроками фізичної культури.

Загальний стан здоров'я учнів погіршується щорічно. Проблема недостатності рухової активності учнів здебільшого є наслідком інтенсифікації сучасного навчального процесу і малої кількості годин, відведених на уроки фізичної культури в школі. У вирішенні проблеми значну роль має відіграти ефективна організація фізичного виховання учнів з використанням різноманітних додаткових видів рухової активності в процесі позаурочних занять з метою всебічного розвитку особистості учнів [6].

Відомо, що оптимальний рівень рухової активності позитивно впливає на цілий комплекс показників, які визначають поняття «фізичне здоров'я» [2–4]. У цьому аспекті зростає значення роботи

в секціях як засобу додаткової рухової активності та збереження здоров'я школярів.

Проведення секційних занять із футболу в загальноосвітній школі – одна з найважливіших умов реалізації системи освіти дитячо-юнацького футболу в Україні, яка зможе залучити в єдину ефективну структуру різні напрями навчально-тренувального процесу в дитячо-юнацькому футболі.

В Україні створено систему безперервної футбольної освіти: шкільний урок з футболу – змагання «Шкіряний м'яч» – Дитячо-юнацька футбольна ліга. Саме в цьому й полягають основи перспектив і потенціалу суспільно значущого змісту програми розвитку футболу та її подальшого вдосконалення і втілення в життя [5; 6].

Ефективність системи з точки зору спортивних результатів має забезпечити відбір обдарованих дітей та наступність і безперервність в їхній футбольній освіті [3]. Поряд із уроком фізичної культури з елементами футболу мають стати секції з футболу при загальноосвітніх навчальних закладах.

Ефективне функціонування системи шкільної футбольної освіти потребує належного нормативно-правового, організаційного, науково-методичного і матеріально-технічного забезпечення.

Сучасний стан організаційно-методичного і технічного забезпечення не дає змогу вирішити нагальні питання організації та проведення секційних занять із футболу з учнями 8–9 класів. Тому це потребує пошуку найбільш ефективних засобів і методів розв'язання певного завдання фізичного виховання в позаурочних заняттях із футболу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні достатньо вивчені питання щодо відбору юних футболістів (Л. Качани, Л. Горський, 1984; А.П. Золотарев, 1997; Б.М. Бойченко, 2003 та ін.), планування тренувального процесу (Г.А. Голденко, 1984; Л.Р. Айрапетянц, 1992; І.Г. Максименко, 2001, 2004, 2013; Г.А. Лисенчук, 2004), розвитку фізичних якостей (В.М. Шамардін, 1984; Л.В. Волков, 1988; М.М. Булатова, 1996; С.О. Галюзи, 2012; О.А. Суровов, 2017 тощо), формування індивідуальної техніко-тактичної майстерності (Г.М. Максименко, 2006; 2010), методики навчання і тренування (В.В. Шаленко, 2007).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак не досліджуваною залишається проблема організаційно-методичного і технічного забезпечення секційних занять із футболу для учнів в умовах розвитку та нових вимог сучасної освіти, крім того, значна частина розроблених матеріалів спирається на старі програми з фізичної культури, навчальну програму для секцій з футболу в 1–11 класах загальноосвітніх закладів освіти [5], навчально-методичний посібник «Футбол у школі», які розроблені до затвердження нових програм з фізичної культури і не враховують взаємозв'язок програмного матеріалу гуртків з футболу між школою м'яча та варіативним модулем «Футбол», інноваційні підходи у фізичному вихованні школярів, що, безумовно, знижує ефективність секційної роботи з футболу.

З огляду на це обґрунтування організаційно-методичного і технічного забезпечення секційних занять із футболу в загальноосвітніх навчальних закладах є актуальним науковим напрямком.

Мета статті – дослідити сучасний стан організаційно-методичного і технічного забезпечення секційних занять із футболу з учнями середніх класів.

Виклад основного матеріалу. Футбол за часи незалежності України набув розвитку. До зобов'язань Міністерства освіти і науки України було віднесено пропагування та сприяння серед загальноосвітніх закладів освіти організації роботи секцій та гуртків з футболу, починаючи з молодших класів. До зобов'язань Федерації футболу України віднесено надання допомоги загальноосвітнім навчальним закладам у всіх регіонах України у встановленні спортивних майданчиків та футбольних полів зі штучним покриттям; у забезпеченні футбольними м'ячами, комплектами інвентарю та методичними матеріалами «Все для уроку футболу».

У 2005 році розроблена навчальна програма для гуртків з футболу в 1–11 класах загальноосвітніх навчальних закладів. Навчальний матеріал програми передбачає вивчення теоретичних питань з футболу, фізичної, технічної, тактич-

ної підготовки, домашніх завдань і контрольних навчальних нормативів і вимог.

Однак діюча програма потребує вдосконалення, а саме: урахування базових умінь та навичок, які повинні отримати школярі відповідно до програми; установлення взаємозв'язку програмно-го матеріалу гуртків з футболу між школою м'яча та варіативним модулем «Футбол»; уточнення та доповнення вправ для розвитку фізичних якостей у різних вікових періодах; доповнення змісту програми орієнтовними контрольними нормативами фізичного розвитку та підготовленості учнів.

Стрімкий розвиток програмного матеріалу секційної роботи з футболу в загальноосвітніх навчальних закладах відбувся протягом 2015–2018 років. За ці роки розроблено та впроваджено навчально-методичний посібник «Футбол у школі» [2] та «Основи навчання гри в міні-футбол» [1], в яких розглянуті методичні й організаційні питання навчання футболу і проведення занять із цієї гри в школі, історія футболу, техніка і тактика гри, фізична і психологічна підготовка. Також захищена дисертація з даної проблеми.

Велику увагу Федерація футболу України приділяє розробці навчально-методичного забезпечення викладання футболу в школі, в тому числі й секційної роботи, але технічне забезпечення залишається на низькому рівні. На цей час були розроблені певні електронні мультимедійні програми та навчально-методичні посібники, які містять теоретичний матеріал, методики навчання елементів технічних, тактичних дій у футболі, фото- і відеоматеріали, розробки із самостійного вивчення елементів тактики, необхідні вчителю моделі заповнення шкільної документації, планування і контролю динаміки фізичної і технічної підготовки учнів.

Аналіз сучасного стану організаційно-методичного і технічного забезпечення секційних занять із футболу в школі дозволив визначити негативні моменти навчання: недосконалість законодавчого забезпечення розвитку футболу; неврегульованість механізму співпраці між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, Федерацією футболу України, іншими суб'єктами діяльності у футболі, підприємствами, організаціями та установами у вирішенні питань, пов'язаних з розвитком футболу; неналежні умови для занять футболу в загальноосвітніх навчальних закладах, оскільки більшість шкільних майданчиків знаходяться в непридатному стані та є травмонебезпечними, а використання спеціалізованих технічних пристроїв та обладнання для кращого навчання юних футболістів не всі можуть собі дозволити; відсутність централізованих програм будівництва майданчиків із природним і штучним покриттям для шкільного футболу, забезпечення загальноосвіт-

ніх навчальних закладів футбольними м'ячами, наборами інвентарю, екіпіровкою та методичними матеріалами; невідповідність сучасним вимогам науково-методичного та медико-біологічного забезпечення розвитку футболу.

Вивчення належних документів щодо планування занять із фізичної культури показало, що календарні плани, в яких основним є оптимальний розподіл навчальних годин за елементами програмного матеріалу, в більшості випадків складаються формально і не забезпечують творчого його використання в роботі. Але кваліфіковані вчителі, готуючи ці документи, враховують як можливості матеріальної бази школи, так і особливості фізичного розвитку та підготовленості учнів, оскільки складаються вони для кожного класу окремо. У більшості обстежених шкіл календарні плани для паралельних класів фактично нічим не відрізняються [6].

Висновки:

1. Футбол у школі є одним із найбільш дієвих механізмів масового залучення дітей до занять футболом та підвищення їхньої рухової активності. Ефективне функціонування системи шкільної футбольної освіти потребує належного нормативно-правового, організаційного, науково-методичного, фінансового, матеріально-технічного забезпечення.

2. За останні роки відбувся стрімкий розвиток організаційно-методичного забезпечення секційних занять із футболу в загальноосвітніх навчальних закладах, але технічне залишилося на тому ж рівні.

Однак залишається ряд невирішених питань організаційно-методичного і технічного забезпечення секційних занять із футболу, а саме: невідповідність сучасним вимогам науково-методичного та медико-біологічного забезпечення розвитку футболу; стан матеріально-технічного

забезпечення занять із футболу, а в деяких випадках їх повна відсутність; значна кількість розроблених методичних матеріалів не відповідає вимогам сучасної школи та не є системним продовженням змісту варіативних модулів з фізичної культури.

3. Для підвищення ефективності впровадження футболу в загальноосвітніх навчальних закладах необхідна система, яка б визначала вибір та підготовку місць для занять, матеріально-технічне забезпечення, побудову занять, керівництво групою, добір методів навчання, так і наявність державних програм, які відповідають сучасним вимогам, планування роботи, розклад занять, методичні рекомендації тощо для нормального забезпечення секційної роботи з футболу.

Перспективи подальших досліджень будуть полягати в удосконаленні організаційно-методичного і технічного забезпечення секційних занять із футболу в загальноосвітніх навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойченко А.В. Основи навчання гри у міні-футбол: навч.-метод. посіб. Харків: ХГПА, 2016. 122 с.
2. Віхров К.Л., Зубалій М.Д., Столітенко Є.В. Футбол у школі: навч.-метод. посіб. Київ: Комбі ЛТД, 2004. 256 с.
3. Навчальна програма для гуртків з футболу в 1-11 класах загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <http://ua.convdocs.org/docs/index-56797.html>.
4. Столітенко Є.В., Черевко Т.П. Фізичне виховання учнів 1–11 класів у процесі занять футболом: навч. посіб. Київ, 2013. 304 с.
5. Фізична культура в школі: 5–11 класи: метод. посіб.; за заг. ред. С.М. Дятленка. Київ: Літера ЛТД, 2011. 368 с.
6. Шаленко В.В. Формування рухових якостей та технічної підготовленості школярів протягом безперервної футбольної підготовки: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.21 «Олімпійський і професійний спорт». Харків, 2005. 20 с.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті описані сучасні тенденції викладання іноземної мови в закладах вищої освіти, які дають можливість по закінченні курсу мати необхідні комунікативні спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування. Це передбачає формування в студентів комунікативних компетентностей (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) та мовленнєвих навичок на основі вдосконалення чотирьох основоположних умінь (читання, мовлення, аудіювання, письма). Виділяють три етапи розвитку мовленнєвої діяльності із залученням тексту. На першому передтекстовому етапі має місце формування навичок. На другому етапі відбувається вдосконалення навичок. Третій етап розвитку мовного вміння складається з двох підетапів: а) підетап розвитку підготовленої промови на основі однієї теми; б) підетап розвитку непередбаченої промови на міждисциплінарній основі. Кожен етап характеризується відповідними вправами, які розглядаються в цій статті. На останньому етапі пропонується застосування однієї з найсучасніших методик викладання іноземної мови проектною роботою, яка допомагає інтегрувати іноземну мову у власну мережу комунікативної компетенції.

Ключові слова: іноземна мова, комунікативна компетенція, мовленнєва діяльність, вміння, навички, проектна робота.

В статье описаны современные методы преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях, которые дают возможность по окончании курса иметь необходимые коммуникативные компетенции (лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую) и речевые навыки на основе совершенствования четырех основных умений (чтение, речь, аудирование, письмо). Они позволяют общаться на профессиональном и бытовом уровнях. Чтобы выработать данные компетенций, прибегают к использованию зрительной опоры. Выделяют три этапа развития речевой деятельности с привлечением текста. На первом, предтекстовом этапе происходит формирование речевых навыков. На

втором этапе происходит совершенствование этих навыков и их трансформация в речевое умение. Третий этап – этап развития речевого умения состоит из двух подэтапов: а) подэтап развития подготовленной речи на основе одной темы; б) подэтап развития неподготовленной речи на междисциплинарной основе. Каждый этап характеризуется соответствующими упражнениями, которые рассматриваются в данной статье. На последнем этапе предлагается применение одной из самых современных методик преподавания иностранного языка – проектной работы, которая помогает интегрировать иностранный язык в уже сформированную у студентов коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная компетенция, речевая деятельность, умения, навыки, проектная работа.

Modern tendencies in foreign language teaching at higher education institutions are described in the article, which enables the students to have the necessary communicative skills (linguistic, sociolinguistic and pragmatic) in the field of professional and situational communication and improves four basic language skills (reading, speaking, listening and writing). There are three stages of the development of speech activity with the involvement of the text. The first "pre text" stage is characterized by the speaking skills development. At the second stage speaking skills improvement takes place. The third stage consists of two sub-stages: a) the development of the prepared speech on the basis of the proposed topic, b) the development of unprepared speech on the basis of different proposed topics. Each stage is characterized by the appropriate exercises, which are considered in this article. At the third stage, it is proposed to use project work as one of the most advanced methods of foreign language teaching that helps to integrate foreign language into students' communicative competences.

Key words: foreign language, communicative competence, speech activities, speaking skills, project work.

УДК 81'243:37.016:81–028.31

Бутковська Н.О.,
старший викладач кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні тенденції в курсі викладання іноземної мови в закладах вищої освіти передбачають передусім можливість бути активним учасником процесу комунікації та мати необхідні комунікативні спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, що сприяє підвищенню мобільності та конкурентоспроможності майбутнього фахівця на ринку праці й зумовлює новизну і актуальність теми, обраної для дослідження. Під комунікацією розуміють процес усного/письмового спілкування, суть якого

полягає в обміні інформацією та її оцінюванні. Об'єктом дослідження є розвиток у студентів комунікативних компетентностей (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) на основі вдосконалення чотирьох основоположних умінь (читання, мовлення, аудіювання, письма) для забезпечення ефективного спілкування іноземною мовою в академічному та професійному середовищі. Предметом дослідження є оперування мовою в реальному часі в академічному та професійному середовищі, що здійснюється задля формування цілісного й персоналізованого образу світу, розвитку творчої

активності й автономності студента та усвідомлення міжкультурних особливостей представників різних лінгвокультурних спільнот.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Підхід до викладання й вивчення іноземних мов передбачає інтегрований розвиток мовленнєвих умінь для того, щоб підвищити результативність роботи студентів шляхом участі в різноманітних видах діяльності. Цієї проблемою цікавилися П. Бех, Т. Донченко, В. Михайлюк, І. Зимняя, G. Brown. Найважливішим з методичної точки зору питанням якості говоріння як одного з видів мовленнєвої діяльності займалися Н. Креденец, А. Кордонська, B. Dendrinos, M. North.

Невирішеною раніше частиною загальної проблеми є вміння визначити корисність іншомовної інформації з метою її практичного застосування та самостійно формулювати власну думку в межах програмного матеріалу. Ця проблема особливо гостро проявляється в проектній роботі. Метою проектної роботи є підготовка кінцевого продукту іноземною мовою, наприклад, альбому, подання інформації тощо. Проектна робота ідеальна для різнорівневих груп. У процесі проектної діяльності студенти реально спілкуються між собою іноземною мовою. Над цією проблемою працюють такі автори, як Л. Варзацька, О. Авраменко, О. Цимбал, О. Тягло.

Комунікативно-орієнтоване навчання передбачає формування у студентів комунікативної компетенції, тобто здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Складниками комунікативної компетентності є: здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність спілкуватися іноземною мовою як усно, так і письмово, навички міжособистісної взаємодії, тобто знання мовленнєвих засобів, щоб висловитися чітко та коректно, не обмежуючи того, що студент хоче сказати; застосовування граматичних структур, що є необхідними для гнучкого вираження відповідних функцій та понять, а також для розуміння і продукування широкого кола текстів в академічній та професійній сферах; ефективно формування комунікаційної стратегії; вміння застосовувати мовленнєві засоби для вираження власної думки; володіння необхідними мовленнєвими навичками з метою розуміння мови; визначення та розуміння важливих проблем для того, щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій [6, с. 40].

Метою статті є розглянути формування у студентів комунікативної компетентності та мовленнєвих навичок для академічної і професійної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Найважливішими з методичної точки зору якості говоріння як одного з видів мовленнєвої діяльності мають бути ситуативність, цілеспрямованість і мотивованість.

Говоріння на рівні вміння – це завжди продукція, а не репродукція готового [1, с. 34–40]. Найкраще розвиток продуктивності говоріння відбувається за допомогою зорової опори. Таким підкріпленням є текст. Враховуючи, що загальний процес засвоєння матеріалу ґрунтується на схемі «навички – мовне вміння», можна виділити три етапи розвитку мовленнєвої діяльності із залученням тексту. На першому передтекстовому етапі має місце формування навичок. Уся робота над мовним матеріалом проходить до пред'явлення тексту, але сам матеріал вилучається саме з нього, згідно з принципом усного випередження на основі вправ іншого змісту, ніж майбутній текст. На другому етапі відбувається вдосконалення навичок. Проводиться робота з текстом, що побудований на матеріалі, який повністю засвоєно на першому етапі. Удосконалення навичок на цьому етапі відбувається у вигляді: а) комбінування матеріалу тексту; б) трансформації матеріалу тексту; в) формування стійкості навичок за рахунок тих, що засвоєні на передтекстовому етапі. Третій етап розвитку мовного вміння складається з двох підетапів: а) підетап розвитку підготовленої промови на основі однієї теми, б) підетап розвитку непередготовленої мови на міждисциплінарній основі. Знання прийомів оперування з текстом дозволяє вивчаючим опанувати навички й уміння самостійної роботи з текстом і підготовки мовних висловлень різного типу [8].

Передтекстовий етап. Прийоми оперування з матеріалом тексту і відповідні вправи на передтекстовому етапі призначаються для диференціації мовних одиниць і мовних зразків, їхнього впізнання в тексті, тренування скорішої їх семантизації, оволодіння різними структурними матеріалами (словотворчими елементами, видочасовими формами дієслова тощо) і мовним навичками для формування вірогіднісного прогнозування. Розглянемо найбільш цікаві вправи [3].

Вправи на впізнання слова по формальній ознаці, наприклад: знайдіть у тексті слова з визначеним суфіксом чи префіксом і згрупуйте їх за алфавітом; визначить по формальних ознаках, якою частиною мови є виділені слова; прочитайте слова і вкажіть, від яких слів вони утворені; згрупуйте дані слова по загальних ознаках (кореневі, похідні, складні).

Вправи на дізнання слова по семантичній ознаці: заповніть пропуски придатними за змістом словами; знайдіть синоніми, антоніми в ряді даних слів; знайдіть у тексті слова, що відповідають наступним визначенням; знайдіть у запропонованих словах і перекладіть на рідну мову слово (словосполучення), що має визначене значення (подається кілька прикладів, в яких слово вжите в різних значеннях); виберіть із тексту слова, що відносяться до досліджуваної теми [7].

Вправи на розрізнення граматичних явищ: визначити значення і функцію даної граматичної форми і структури в наведеному реченні; пояснити уживання даної граматичної форми; виписати із тексту досліджувані явища і згрупувати їх; підкреслити форму дієслів; підкреслити у реченні форму пасивного стану.

Підстановчі вправи: складіть речення зі слів, даних врозрядку; складіть кілька різних речень, користуючись наступними словами; замініть виділену форму за зразком.

Трансформаційні вправи: скоротіть речення, опускаючи придаткове речення; складіть із двох поданих прикладів один; утворіть складнопідрядне речення з приведених простих; розширте речення за рахунок додавання досліджуваної граматичної словоформи; виразити ту ж думку іншими засобами.

Вправи на прогнозування змісту, що читається: прочитайте заголовок і скажіть, про що буде йти мова в даному тексті; прочитайте перші речення абзаців і визначте питання, які будуть розглядатися в тексті [9].

Текстовий етап. На текстовому етапі передбачається використання різних прийомів витягу інформації і трансформацій структури і мовного матеріалу тексту [5, с. 2–5]. На цьому етапі мають бути такі вправи:

Вправи на згортання тексту: знайдіть у реченні чи групі речень елементи, що несуть інформацію; підкресліть елементи, що несуть важливу (ключову) інформацію; розмістіть речення або абзац по ступеню важливості інформації; вилучіть речення, несуттєві з погляду основної інформації; складіть речення, які залишилися, в послідовності, що відповідає тексту; внесіть додаткові скорочення в кожен окремий абзац відповідно до загальної думки, ідеї тексту чи його частини; скоротіть речення, абзаци, окремі частини тексту за рахунок виключення несуттєвої інформації і прокоментуйте ваші дії.

Вправи на цитування: виписати чи підкреслити основні імена (географічні назви, терміни, визначення, описи, позначення); знайдіть ключові елементи в абзаці, порівняйте і виділіть узагальнюючі слова і твердження; знайдіть перше й останнє речення в абзаці та визначте їхнє значення для основного змісту; знайдіть ключові речення в абзаці та оцініть їхню змістовну цінність; виділіть висновки, тези; визначте змістовну цінність використаних у тексті цитат [2].

Вправи на реконструкцію тексту: складіть речення з поданих ключових слів за зразком; розмістіть розрізнені речення відповідно до логіки викладу матеріалу; розмістіть розрізнені речення відповідно до запропонованої схеми; розмістіть розрізнені речення відповідно за списком поданих ключових слів; складіть висловлення з підкреслених ключових слів (словосполучень, час-

тин речень) в абзаці і тексті за зразком; складіть речення із самостійно обраних ключових фраз; складіть скорочений варіант тексту з 10-ти речень на основі вибору їх із запропонованих 20-ти.

Вправи на перефразовування: замініть слово синонімом за зразком; замініть іменник займенником за зразком; замініть дієслово іншим дієсловом з більш загальним значенням за зразком; замініть слова (частини речень) синонімами; передайте зміст речення, тексту, використовуючи іншу видо-часову форму дієслова; змініть структуру речення, використовуючи антоніми; з'єднайте окремі речення у зв'язне висловлення за допомогою потрібних засобів сполученості за зразком; згрупуйте пункти плану по темах; об'єднайте окремі речення у зв'язне висловлення за допомогою перехідних елементів; з'єднайте абзаци за допомогою засобів з'єднання, необхідних за змістом; сформулюйте ключову думку кожного абзацу; складіть логічний план тексту шляхом формулювання ключової думки кожного абзацу або зв'язування абзаців; розташуйте розрізнені пункти плану відповідно до змісту; відновіть відсутні пункти плану; розширте окремі пункти плану; відтворіть текст за планом, підберіть речення, що найбільш повно відповідають на питання плану [8].

Вправи на виявлення авторського ставлення й оцінки в тексті: виділіть слова, фрази, речення, в яких відображено авторське ставлення до проблеми, що викладається; складіть перелік наявних у тексті засобів вираження авторського ставлення до проблеми, що викладається; виділіть вступні слова «на мою думку», «як мені представляється» тощо; виділіть авторські висновки й умовиводи; змініть виділені засоби вираження авторського ставлення синонімічними словами; переведіть авторську пряму мову в непряму; перекажіть текст, спираючись на засоби вираження авторського ставлення до розглянутої проблеми; перекажіть (відтворіть) частину тексту, виражаючи власне ставлення до розглянутої проблеми [8].

Вправи на узагальнення матеріалу: знайдіть узагальнююче слово для групи слів; співвіднесіть слова в послідовності від найбільш конкретного до найбільш абстрактного; знайдіть ключові фрагменти і підберіть узагальнюючі слова; виділіть узагальнюючі речення в абзаці; узагальніть зміст абзацу за допомогою узагальнюючого слова; узагальніть зміст абзацу на підставі відібраних ключових фрагментів; виділіть речення, в яких містяться висновки; передайте в одному висловленні зміст кожного абзацу; складіть тези до змісту тексту; узагальніть зміст тексту в одному висловленні; зробіть підсумковий висновок або резюме за змістом тексту [7].

Післятекстовий етап. На післятекстовому етапі прийоми оперування спрямовані на виявлення основних елементів змісту тексту.

Вправи на виявлення теми тексту мають бути такими: виявіть слова, що виражають тему в абзаці (зв'язуванню абзаців у тексті); простежте за їхніми змінами; знайдіть фрагменти, що узагальнюють тему абзацу (зв'язування абзаців тексту); об'єднайте фрагменти, в яких узагальнюється тема; сформулюйте тему абзацу (зв'язування чи абзаців тексту), відповідаючи на питання; знайдіть узагальнюючі слова і сформулюйте тему; сформулюйте тему самостійно.

Прийоми, що використовуються для виявлення ідеї: виберіть із тексту епізоди, важливі для розкриття ідеї; оцініть важливість епізодів, їхнє значення для розкриття ідеї; відберіть фрагменти тексту, в яких ідея сформульована автором; відберіть фрагменти, в яких ідея виражена неявно (у підтексті); знайдіть фрагменти, в яких розкривається ідея, виражена в заголовку; перефразуйте авторське формулювання ідеї; згрупуйте фрагменти (факти), що містять ідею тексту; уточніть ключову думку абзацу (зв'язування абзаців, тексту); підтвердіть ідею тексту, виражену автором; дайте власне формулювання ідеї тексту [3].

Вправи на передачу сюжету: оцініть значення зазначеної події епізоду для розвитку сюжету; відберіть найбільш значні епізоди; визначте найбільш важливі сюжетні лінії; об'єднаєте епізоди, що розвивають одну з ліній оповідання; перекажіть сюжет по одній лінії оповідання.

Вправи на складання характеристики персонажів: підберіть прямі авторські характеристики; перефразуйте авторську характеристику; об'єднайте всі обрані уривки, в яких міститься пряма характеристика персонажа, в єдиний текст; дайте відповідь на питання до фрагментів тексту, що містять непряму характеристику персонажа; поставте питання до фрагментів тексту, що містять непряму характеристику персонажа; приведіть аргументи на користь складеної вами характеристики [8].

Проектна робота: може бути використана як заключний від роботи. Існують такі типи проєктів: інформаційні та дослідні (письмові доповіді, класна вистава), оглядові проєкти (класні вистави, що супроводжуються повідомленнями, фотографіями, схемами, різноманітними доповідями оглядового характеру), випуск стіннівок, постановка п'єси, організаційні проєкти, проєкти-презентації, організація роботи англійського клубу, проведення вечорів, KBK, інсценування п'єси тощо. Метод проєктів за способом організації може бути: індивідуальним, парним або груповим. Останній частіше за все використовують на практиці. Метод проєктів допомагає інтегрувати іноземну мову у власну мережу комунікативної компетенції, заохочує застосовувати широкий діапазон комунікативних навичок, дає змогу учням використовувати інші

сфери знань, спілкуватися про власний внутрішній світ, свою країну, свої думки, налагоджує більш тісний зв'язок між мовою та культурою [4, с. 7–9].

Висновки. Протягом усього навчання іноземної мови формуються комунікативні компетентності (лінгвістична, соціолінгвістична і прагматична) на основі вдосконалення чотирьох основоположних умінь (читання, мовлення, аудіювання, письма) для забезпечення ефективного спілкування іноземною мовою в академічному та професійному середовищі. Головною складовою частиною комунікативної компетенції є формування у студентів мовленнєвих навичок для академічної і професійної комунікації. Формування у студентів мовленнєвих навичок найкраще відбувається за допомогою тексту. Існують три етапи розвитку мовленнєвої діяльності із залученням тексту: передтекстовий етап, робота з текстом і післятекстовий етап. Відповідні вправи використовуються на кожному етапі. Вони призначаються для вирішення завдань, пов'язаних із розвитком пізнавальних навичок, умінь самостійно користуватися своїми знаннями, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати критичне та творче мислення. На післятекстовому етапі пропонується застосовувати проєктну роботу як одну з найсучасніших методик викладання іноземної мови, що допомагає розвивати у студентів мовленнєві навички та формувати їхні інтелектуальні здібності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех П.І. 3 позицій комунікативної орієнтації. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2002. № 1–2. С. 34–40.
2. Brown G. *Language and Understanding*. Oxford University Press. 1995.
3. Dendrinos B. *ELT Methods and Practices. Speaking Skills Developing*. Edition: 1.0. Athens. URL: <http://opencourses.uoa.gr/courses/ENL4> (дата звернення: 11.01. 2019).
4. Варзацька Л. Проектна діяльність у системі компетентнісної мовної освіти. *Дивослово*. 2012. № 9. С. 7–9.
5. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема *Дивослово*. 2006. № 5. С. 2–5.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. С. 40.
7. Кордонська А.В. Формування мовленнєвої компетенції студентів. URL: <http://intkonf.org/kordonska-av-formuvannya-movlennevoyi-kompetentsiyi-s...> (дата звернення: 04. 01. 2019).
8. Marjorie North. 10 Tips for Improving Your Public Speaking Skills. URL: <https://www.extension.harvard.edu/professional-development/blog/10-tips-improving-your-public-speaking-skills> (дата звернення: 06.01. 2019).

THE DEVELOPMENT OF TRANSLATION COMPETENCES

РОЗВИТОК ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

The problems of translation competences development is the main topic of this article. Translation is an interlingual communicative act between communities which use different languages. General and professionally oriented communicative competences (linguistic, sociolinguistic and pragmatic) ensure effective translation in academic and professional environment. The article familiarizes with the fundamental principles and concepts of the modern theory of translation, the techniques and ways of solving translation problems, translation difficulties, the rules and types of translation. The knowledge of the theory of translation helps the translator to transfer the material in the original form, without violating the norms of the target language, to establish lexical, grammatical and stylistic correspondence and the translation accuracy.

Key words: competence, interlingual communication, translation theory, source language, linguistic and extralinguistic knowledge, translation correspondence.

правилами та типами перекладу. Знання теорії перекладу допомагає перекладачу передати матеріал в оригінальній формі, не порушуючи норм мови перекладу, встановити його лексичну, граматичну та стилістичну відповідність і точність.

Ключові слова: компетентність, міжмовне спілкування, теорія перекладу, мова джерела, мовне та екстралінгвістичне знання, адекватність перекладу.

Проблемы развития переводческих компетенций являются основной темой данной статьи. Перевод – это многоязычный коммуникативный акт между сообществами, которые используют разные языки. Общие и профессионально ориентированные коммуникативные компетенции (лингвистические, социолингвистические и прагматические) обеспечивают эффективный перевод академической и профессиональной литературы. Статья знакомит с основополагающими принципами и понятиями современной теории перевода, методами и способами решения переводческих задач, трудностями перевода, правилами и видами перевода. Знание теории перевода помогает переводчику перевести материал оригинала, не нарушая норм языка перевода, устанавливать его лексическое, грамматическое и стилистическое соответствие и точность.

Ключевые слова: компетенция, межкультурное общение, теория перевода, язык оригинала, лингвистические и экстралингвистические знания, адекватность перевода.

UDC 81'25

Butkovska N.O.,

Senior Lecturer of the Chair of Pedagogy,
Foreign Philology and Translation
of Simon Kuznets

Kharkiv National University of Economics

Lazarenko T.V.,

Senior Lecturer of the Chair of Pedagogy,
Foreign Philology and Translation
of Simon Kuznets

Kharkiv National University of Economics

Проблеми розвитку перекладацьких компетенцій є основною темою цієї статті. Переклад – це міжмовний комунікативний акт між спільнотами, які використовують різні мови. Загальні та професійно орієнтовані комунікативні компетенції (лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні) забезпечують ефективний переклад в академічному та професійному середовищі. Стаття знайомить з фундаментальними принципами та поняттями сучасної теорії перекладу, методами та способами вирішення проблем перекладу, труднощами перекладу,

Formulation of the problem in general. The role of translation in the development of future specialist competence can hardly be overestimated. Translation process is an irreplaceable activity which brings societies and individuals together and which helps them have dialogue and communicate with each other. The history of translation science dates back to the beginning of history of mankind. Translation arose as a result of the communication needs of communities which use different languages. This fact inevitably stipulates **topicality** of this issue. Translation is considered a foreign language form of the original message, an act of interlingual communication. It is an act where at least three participants are involved: the source of the translation, the author of the source-language message, the translator who acts in dual capacity. Besides the term “translation”, there is the term “interpretation”. Interpreting as an activity is a specialized form of translation. While translation was strongly oriented toward the theoretic framework, interpreting has always been concentrating on the practical and pedagogical aspect of the activity. There are new forms of translation which appeared not long ago, such as machine translation. The latest development in modern translation practice defines **novelty** of the article. Modern special-

ists should transmit information effectively only when they conform to the process and individual peculiarities of translation. **The object** of the research is to consider translation as an interlingual communicative act which includes two phrases: communication between the sender and the translator and communication between the translator and the receptor of the newly produced target-language. **The subject** of the research is to trace the relationship between the theory of translation and its practice, to acquire and activate general and professionally oriented communicative competences (linguistic, sociolinguistic and pragmatic), to ensure effective translation in academic and professional environment. Among them are: the formations of the students' professionally oriented communicative competencies; knowledge and understanding of the subject area; the ability to define, analyze and competently use the basic language categories of scientific and technical translation; the ability to determine, analyze and competently use the basic language structures of scientific and technical translation; the ability to define, analyze and competently use the main language difficulties, characteristics and styles of scientific and technical translation; the ability to work autonomously; to develop skills in the use of information and communication technologies; the

ability to work in a team; valuation and respect for cultural diversity and multiculturalism [5, p. 30].

Analysis of the latest achievements and publications. Many authors worked in the field of theory and practice of translation. A.V. Fedorov [14] and Vinay and Darbelnet [7] discussed the translation equivalence, which accompanied typologies of translation and was called "procedures", "techniques" or "strategies". Another investigation of translation theory in Europe is referred to 1984. The publication of two books in German: "Foundation of a General Theory of Translation" by Katharina Reiss and Hans Vermeer [12] and "Translational Action" by Justa Holz-Mänttari occurred at one and the same year [12]. From these two theories came what is known as Skopos theory, which gives priority to the purpose to be fulfilled by the translation instead of prioritizing equivalence. Susan Bassnett and André Lefevere in "Translation - History - Culture" [2] quickly represented the exchanges between translation studies. Edward Balcerzan shared Polish experience [1], while Douglas Robinson shared the American experience [11]. Among the domestic authors it should be mentioned: Komissarov V. [6], Bevez N. (2010) [3] and others. The Skopos theory was introduced by Vermeer in 1989 [13]. It comes from the Greek word 'aim' or 'purpose' and stresses the interactional, pragmatic aspects of translation. This theory was criticized by the linguistically oriented researchers such as Newmark (1991) on the ground of the oversimplification that is inherent in functionalism, focuses on the message at the expense of richness of meaning [9].

Previously unsolved parts of general problem emphasis. Non-professional translation has appeared not long ago. It refers to the translation activities performed by translators who are not working professionally, usually in the ways made possible by the Internet. These practices have appeared with the recent democratization of technology and the popularization of the Internet. Volunteer translation initiatives have emerged all around the world and deal with the translations of various types of written and multimedia products. The problem has not been learnt enough. Each scholar considers the most important, different terms have been used to label non-professional translation. The development of the problem is very important because a lot of people use non-professional translation in everyday life [10, p. 45].

The scientific and technical translator should be aware of the specialty he translates. If he translates newspapers and publicity material he should keep abreast of current international events, know the political structure, the economy, the geography of various countries, etc. Any translator must study literature, history, and culture of other nations and especially of the target language country. He should know the life and customs of its people, be familiar of the realities. By realities we mean the peculiarities

of everyday life, the state structure of each country, its customs and beliefs – all that constitutes the original and national peculiarities. Ignorance of the realities leads to errors in translation or deprives it of its national color [2, p. 34]. It can also create a false impression about the country and its people. Besides the translator must deeply know the language from which the translation is made and the language into which it is made. Unfortunately, there are still translations from subtitles in practice, and this is a very unpleasant phenomenon. The profound knowledge of the language is the knowledge of all its aspects without which grammatical, lexical and stylistic difficulties cannot be practically solved.

The aim of the article is to familiarize with the fundamental principles and concepts of the modern theory of translation, the techniques and ways of solving translation difficulties, rules, types of translation, etc.

The main research material statement. The fundamental principles and concepts of the modern theory of translation and its techniques bring up to the question of the role and significance of translation theory and the degree of theoretical training of a translator. The theory of translation not only formulates the goals and objectives of translation, but also suggests the ways of translation problems solving. Its task is to establish lexical, grammatical and stylistic correspondence, as well as discrepancies existing in two languages, and suggest possible ways of translation. Translation theory is by no means a collection of recipes of how to translate. Very often there are general methods of translation that are mentioned in the theory of translation and are used in practical translation. But many cases require a completely individual solution. The translator should transfer the material in the original form, without violating the norms of the language into which the translation is made. The form is understood in purely linguistic terms, as a set of means of the transmitted content expression. The reproduction of the original content and form should be as accurate as possible. The translation accuracy is often achieved precisely by deviations from the original text and replacements [8, p. 51].

When translating scientific and technical literature, it should be remembered that it is characterized by a wide use of terms. The term is precise and, as a rule, unambiguous for a given field and requires accuracy in transmission. Therefore, the translator must know the terminology. Scientific and technical texts are also characterized by a strict, logical structure of the sentence. As a rule, there is no emotional coloring in it, so it allows getting great textual closeness to the original. The translator is mainly looking for equivalent grammatical constructions, such as English infinitive and gerundial phrases.

Newspaper texts are very diverse. The messages and articles of the information character are the most

concise, businesslike and dry in style. Accuracy in translating such messages and articles is often achieved by syntactic restructuring of sentences, structural changes and the use of lexical correspondences. All these replacements are due to the need to follow the norms of the target language and the norms of newspaper style [5, p. 33].

The same rule often applies to the translation of headings, which sometimes have a very different character. Such substitutions do not violate the accuracy of the translation; they are caused by different newspaper style norms. Articles, essays and publicist materials are characterized by one common feature - the presence of emotional coloring, which is created by various stylistic means and words of emotional meaning. Emotional coloring should be maintained in translation. In English, emotional coloring is often created by definitions, and when translating definitions into Ukrainian, the translator is confronted with the question of compatibility, which is often different. It should be particularly noted that colloquialisms and jargonisms are characterised the English newspapers style but are not typical for Ukrainian newspapers. In these cases, the substitutions also have to be done [4, p. 159].

The essence of adequate translation is the use of substitutions and correspondences. If it is impossible to transfer all the elements of the original text in translation, the translator may resort to equivalent substitutions; an equivalent effect is created in the translation. Such substitutions are possible because the same effect can be achieved by various stylistic means and the same stylistic tool can perform different functions. The ability to resort to adequate replacements, to sacrifice the less significant one in order to achieve an equivalent effect requires the translator's tact and resourcefulness. Only if these qualities are present, a translator can achieve the adequacy in translation. The problem of adequacy is largely the problem of correct translation of lexical and phraseological, grammatical and stylistic correspondences. Adequacy should not be understood in the narrow sense. This is a broad concept, which includes a dialectical approach to the question of the nature of translation accuracy and the correct understanding of the very concept of "accuracy". The concept of adequacy also implies the possibility of substitutions (with the help of which the original material is recreated in translation by means of another language), producing the same effect and performing the same function. The concept of "adequate translation" includes three components: correct, accurate and complete transmission of the content; transfer of the language form of the original text; impeccable correctness of the language which weakens translation [14, p. 121]. All three components of an adequate translation constitute an inseparable unity. They cannot be separated one from another. The destruction of one of them inevitably

leads to the disturbance of the others. Completely natural additions should be distinguished from the so-called "interpretive", that is an explanatory translation, when, in the opinion of the translator, it is necessary to enter explanatory words in the text translation without which the place would remain incomprehensible to the reader. Such additions are not arbitrary. Thanks to them, the translator gets the opportunity not to overload the text with comments and footnotes. Sometimes the translator, in addition to the explanatory words in the text, still makes a footnote if he thinks that it is a question of some curious reality, an interesting custom, etc. This kind of footnote has a cognitive characteristic, because it acquaints a reader with unfamiliar phenomena. Interpreting translation is a fully justified phenomenon, although many professionals believe that in such cases the translator should be limited only to comments. But the translator certainly has no right to make additions, if there is no extreme necessity. Therefore, one cannot agree with the tendency of some translators to "sharpen" or "decorate" the translation. Striving for adequacy, the translator must not forget that the language of the translation must be perfectly correct. No desire to preserve grammatical constructions, phraseological combinations or stylistic techniques of the original material can serve as an excuse. Even experienced translators sometimes violate the norms of the language, falling into literalism [9, p. 178].

Literalism is an incorrectly understood accuracy. It is a copy of foreign language features, leading to a violation of the norms of the language into which the translation is made, or to a distortion of the meaning. However literal copying is by no means an exact translation. Lexical and grammatical literalism, as already mentioned, always leads to a misrepresentation of content, to a distortion of thought, or to a violation of the norms of the language into which the translation is made. Literalism contradicts one of the basic trends of linguistics that is the characteristic feature of the target language [6, p. 76].

It is necessary to dwell on the concept of calque or tracing, sometimes mixed with literalism. Tracing is a special form of borrowing. The word or phraseological unit is created from the language material under the influence of the morphological structure of a target language. Tracing, both complete and incomplete, often has a place in the translation of terms, terminological expressions, as well as phraseological combinations, including words and sayings. Tracing is one of the ways to enrich the dictionary, since tracing is a "snapshot" of a word by means of target language. Thus, tracing is not a violation of language norms, such as literalism [6, p. 105].

While developing the students' competences in translation it is necessary to know the following methods of translating which are traditionally recognized in the theory and practice of translation. Literal

translation is dealt with separate words whose form and structure as well as their lexical meaning in the source language and in the target language, fully coincides. Verbal translation is also done at lexeme or word level, but unlike literal translation it never conveys the orthographic or the sounding form of the source language units, but their denotative meaning. A consecutive verbal translation of word-groups and sentences or word-for-word translation is also referred to the verbal translation. But the translator should avoid the tendency to translate word by word, because doing so he destroys the meaning of the original text. The interlinear method of translation is a conventional term for a strictly rendering of sense expressed by word-groups and sentences at the text level. Literary translation represents the highest level of a translator's activity. Any type of matter skillfully turned into the target language, may acquire the faithfulness and the literary standard equal to the source language. And there is the latest development in modern translation practice known as machine translation or rendering of information from a foreign language with the help of electronic devices. There is also the less-popular concept of modern translation – business translation. Its idea is that its goal should be to render a translation that is as close as possible to the word choice, phrasing, and style of the original text. This might seem like the preferable method, but as a result it can be difficult to understand translation, because of adhering to the grammar and style of one language in another [3, p. 118].

The future specialist should know that the stage of preparatory work is very important during the translation process. In the center of modern studies of scientific translation is the notion of scientific text, which describes the discovery of a scientific phenomenon. The concept of science is formed on the basis of such properties of the text as intellectual, metaphorical, conflict, and others. It causes the tactics of translation activity, to understand correctly the concept of the scientific text. It looks like the plot of a fiction story. It causes the tactics of translation activities – to understand correctly the concept of the scientific text. The interpreter must understand the basic concepts that are components or semantic grounds of the text and have both linguistic and extra linguistic character [3, p. 118].

For a successful translation of scientific and technical literature, an interpreter must have certain knowledge of special terms. He must know specific grammatical constructions of a foreign language, lexical, grammatical and stylistic rules of translation; peculiarities of a dictionary and be able to focus on a specific field of science. The translation of scientific and technical literature must meet the following requirements: equivalence, adequacy, logic and accuracy of translation. To make the translation of the scientific text adequate and equivalent, the qualitative translator needs the general and specific skills: theoretical

knowledge of the phonetic, lexical and grammatical units of the foreign language (lexical units, grammatical rules, word formation); practical knowledge (the peculiarities of the translation of scientific and technical texts and types of translation transformations and equivalence), linguistic practical knowledge (methods of translation: transliteration, tracing, replacement, permutation, addition, omission, methods of descriptive and antonymic translation), extralinguistic knowledge (possession of sufficient information for the translation of specialized text), necessary in the process of translating the text and constructing meaningful and adequate language suggestions [7].

Future specialists may think that it is easier to use the computer in their work, but it leads to non-professional translation. These practices have appeared with the recent democratization of technology and the popularization of the Internet. Many scholars are working at this problem. They even try to give new terms to label non-professional translation. O'Hagan has used user-generated translation, fan translation and community translation. The fundamental difference between this type of translation and professional translation relies on monetary reward, and a new term has become current. It should be called volunteer translation. Some of the most popular fan-controlled non-professional translation practices are Fansubbing, ROM hacking or Fan translation of video games, and Scanlation. These practices are mostly supported by a strong and consolidated fan base and are controlled by companies or organizations. Since 2008 Facebook has used crowdsourcing to have its website translated by its users, and TED (technology, entertainment, design) conference has set up the open translation project TED translators in which volunteers use the Amara platform (a Web-based service that lets anyone transcribe and translate online video) to create subtitles online for TED talks [10, p. 38].

Conclusion. In conclusion it may be said that translation is as old as language itself. For different language communities the translation is important as the means of interaction. At a time of increased pace of globalization and heightened risks of conflicts, the role of translation has never been so critical in facilitating communication, cultural exchange and technological development. Research in these areas draws on a range of disciplines, reflecting the background of the research expertise: general linguistics, semantics and language, culture and society. In their practical work the translators can rely on the theory of translation, in which the principles of translation are developed and the most important regular correspondences are established in lexical, grammatical and stylistic terms. Different translation complements should therefore be combined in analyzing translation as a process. The presence of these correspondences in the language and their analysis are the prerequisites on which the idea of machine translation is

also based. However, the work of a translator is not limited only to the ability to use ready-made formulas. When translating newspaper and journalistic articles, and fiction literature, the translator is required to use substitutions. He should translate not only separate words, but words and word combinations in a complex as a whole system. The translator must strive not to transfer a separate element, a separate word, but to transfer that semantic and stylistic function that is performed by this element. It explains the need for omissions and additions, replacing one word with another, replacing parts of speech, etc. The knowledge of the fundamental principles and concepts of the modern theory of translation, the technique of translation helps the future specialist to form communicative language competences which allow ensuring of effective translation in academic and professional environment [11, p. 24].

REFERENCES:

1. Balcerzan E. Boundaries of Literature, Boundaries of History, Boundaries of Boundaries. *Teksty Drugie*. 2012. S. 19–29.
2. Bassnett S., Lefevere A. Translation. History – Culture Taylor & Francis. *e-Library*. 2003. P. 1–175.
3. Bassnett S. Translation Studies. *Routledge*. 2014. P. 190.
4. Bezv N.V., Strelchenko N.V. Translation studies: philosophical and law text. V.N. Karazin Kharkiv National University bulletin. Series: “Philology”. 2015. P. 159–161.
5. Eser O. A Model of Translator's Competence from an Educational Perspective. 2015. P. 30.
6. Komissarov V.N. Theory of Translation. M: *Vyssshaya shkola*. 1990. P. 217.
7. Leonardi V. Equivalence in Translation: Between Myth and Reality *Translation Journal*. 2005. URL: <http://accurapid.com/journal/14equiv.htm>
8. Munday J. Introducing Translation Studies. *Theories and Applications: Routledge*. 2001. P. 120.
9. Newmark P. A Textbook of Translation. New York: *Prentice Hall*. 1988. P. 176.
10. O'Hagan Minako. Non-Professional Translation. 2016. URL: <https://www.peterlang.com/view/9783653980547/xhtml/chapter006.xhtml>
11. Robinson D. Becoming a Translator. 2003. URL: [iif_kgpm_DouglasRobinson.Becoming_a_Translator_.pdf](http://www.kgpm.com/DouglasRobinson/Becoming_a_Translator.pdf)
12. Reiss K., Vermeer Hans J., Nord C., Dudenhöfer M. Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained. *Manchester, UK: St. Jerome Publishing*. 2013. 221 p.
13. Vermeer Hans J. Skopos and Commission in Translational Action. *Publisher: Routledge*. 2000. P. 221–232.
14. Fedorov A.V. Fundamentals of the General Theory of Translation (Linguistic Problems) Textbook. (5th ed. – SPb.: Faculty of Philology of St. Petersburg State University). M.: LLC “Publishing House”, 2002. 416 p.

МЕТОДИКА КАУЗАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ МАШИН МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ

METHODS OF CAUSAL RESEARCH DURING THE STUDYING OF ITEMS OF AGRICULTURAL MACHINERY FOR PROSPECTIVE SPECIALISTS IN AGRICULTURAL ENGINEERING

У статті обґрунтовується доцільність та можливість використання каузального дослідження в процесі вивчення сільськогосподарських машин майбутніми агроінженерами, охарактеризовані способи проведення каузального дослідження, подані схеми причинно-наслідкових зв'язків у вирішенні дослідницьких завдань, запропонована методика каузального дослідження студентів під час виконання аналітико-прогностичних, пошукових, проектних, ремонтних та конструкторських завдань.

Ключові слова: каузальне дослідження, методика, метод навчання, дослідницькі завдання, аграрне виробництво, сільськогосподарські машини, причинно-наслідкові зв'язки.

ных связей в решении исследовательских задач, предложена методика каузального исследования студентов при выполнении аналитико-прогностических, поисковых, проектных, ремонтных и конструкторских заданий.

Ключевые слова: каузальное исследование, методика, метод обучения, исследовательские задачи, аграрное производство, сельскохозяйственные машины, причинно-следственные связи.

The next items are substantiated in this article: advisability and possibilities of using the causal research during the studying of items of agricultural machinery for prospective specialists in agricultural engineering; methods of doing the causal research; the schemes of causal bounds for solving research tasks; methods of the causal research of students during the implementation of analytical and prognosis, search, design, repair and constructive tasks.

Key words: causal research, methods, training method, research task, agrarian production, items of agricultural machinery, causal bounds.

УДК 159.9: 378-057.87: 631.3

Буцик І.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

В статье обоснована целесообразность и возможность использования каузального исследования в процессе изучения сельскохозяйственных машин будущими агроинженерами, охарактеризованы способы проведения каузального исследования, представлены схемы причинно-следствен-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна економіка нашої держави заснована на організації та управлінні виробничими процесами різних галузей, стабільність та розвиток яких безпосередньо залежать від ефективної діяльності всіх їх учасників. Сьогоднішнє аграрне виробництво в Україні вважається однією із пріоритетних галузей державної економіки, яке постійно розвивається за рахунок упровадження нової техніки, технологій, засобів, форм господарювання та управління. Це ставить перед вищою освітою завдання щодо здійснення якісної професійної підготовки фахівців в Україні, серед яких й інженерні кадри сільськогосподарського виробництва.

Існуюча професійна діяльність фахівця з агроінженерії наповнена різноманітними видами робіт, що спрямовані на проведення досліджень, здійснення розрахунків та аналізів, підготовку техніки та її впровадження, створення нових технічних засобів, їх реконструкції та модернізації тощо. Інженерна діяльність із сільськогосподарськими машинами вимагає від фахівця володіння здатністю і готовністю до: встановлення функціональних та конструктивних залежностей у машинах, агрегатах та їхніх складниках; аналізу і порівняння режимів роботи; встановлення продуктивності, ефективності, доцільності; виявлення причин несправності; обґрунтування пропозицій до внесення конструктивних змін тощо. Це у свою

чергу потребує від майбутніх інженерів-аграрників сформованості вмінь до виявлення тих чи інших причин і наслідків, що засновано на знаннях з організації досліджень. А отже, означене спрямовує наше дослідження в бік вивчення проблеми організації ефективного навчання студентів спеціальності «Агроінженерія» з опанування методик досліджень у процесі вивчення сільськогосподарських машин, серед яких – методика каузального навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нині наукова теорія багата на різноманітні дослідження в межах вирішення проблеми підготовки інженерних кадрів в Україні та за її межами, серед яких інженери аграрного виробництва. Сьогодні у світовій педагогічній науці дуже широко висвітлені дослідження проблеми професійної підготовки інженерних кадрів (О. Антонов, І. Березкіна, Т. Білоусова, І. Битинас, В. Головка, О. Дведжула, С. Зелінський, Г. Красильникова, Я. Крупський, М. Лазарєв, І. Мархель, О. Романовський, О. Сільчук, І. Федосова, Д. Чернишова, М. Шубас), в яких наковці майже не торкаються проблеми формування дослідницької компетентності. У роботах з підготовки технічних та інженерних кадрів для агропромислового виробництва (І. Бендера, І. Блозва, М. Бондар, О. Воцевська, О. Дьоміна, Н. Івановський, І. Колосок, О. Кошук, П. Лузан, В. Лукач, В. Манько, Ю. Нагірний, Л. Павлюк,

В. Рябець, І. Угринюк) ця проблема також не знаходить необхідного вирішення.

Різні аспекти організації підготовки студентів до дослідницької діяльності нині розглядаються в роботах І. Абрамової, С. Белкіної, Н. Головин, О. Горшкової, Е. Єлькіної, Ю. Єрфорт, В. Іскрицького, В. Котенко, Н. Наумкіна, С. Подлесного, І. Янюка, в яких не висвітлено питань навчання студентів методиці каузального дослідження.

Каузальний метод – це метод дослідження, за допомогою якого дослідник знаходить необхідний зв'язок між явищами, що відбуваються. Одне із цих явищ є причиною, що породжує інше явище – наслідок. Термін «каузальний» походить від латинського слова «causa» – причина [7]. На сьогодні каузальний метод дослідження досить широко і ефективно використовується в різних науках та галузях, серед яких правознавство, економіка, психологія, релігієзнавство тощо. Зокрема, певні аспекти щодо методики проведення особистістю каузального дослідження висвітлені в роботах Л. Ітельсона, С. Іхсанової, В. Тітової, К. Туряниці, М. Цой, Е. Югас та ін. [1–3; 8]. Каузальне дослідження як елемент навчального процесу успішно застосований у розробках М. Лазарєва, Н. Рудевич та Д. Шматкова [4–6]. Науковці у своїх роботах доводять ефективність організації професійної підготовки майбутніх інженерів-енергетиків та інженерів-педагогів на основі каузального навчання.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз функціональних можливостей та структури каузального методу дозволив установити доцільність його використання фахівцем з агроінженерії у процесі виконання дослідницьких професійних завдань. Проте в опублікованих наукових працях, що згадувалися вище, не вивчається і не вирішується проблема організації навчання студентів спеціальності «Агроінженерія» з опанування методики каузального дослідження в процесі вивчення сільськогосподарських машин. Така ситуація і спрямувала наш подальший науковий пошук.

Мета статті – вивчення проблеми організації навчання студентів каузальному дослідженню, на основі чого буде розроблена методика їх навчання в роботі із сільськогосподарськими машинами.

Виклад основного матеріалу. Каузальне дослідження як певний спосіб діяльності ґрунтується на поєднанні таких явищ: причина, наслідок, їхній зв'язок та умови дії причини на наслідок. Вважається, що причина – це певне явище, яке за певних умов викликає інше. Під наслідком розуміють явище, яке було викликане іншим явищем [7]. Причина і наслідок об'єднуються в собі певним причинним зв'язком. Причинний зв'язок – це взаємозалежність причини і наслідку, тобто одного явища від іншого. Умови дії причини на наслідок – це певні обставини, на основі яких відбу-

вається відповідне явище, тобто причина стає наслідком [1–3; 8]. Означені елементи є складниками каузального дослідження і лежать в основі структури методики дослідження, яку можна показати у вигляді формули: причина + умови = наслідок. Отже, вказані нами специфічні особливості каузального дослідження варто врахувати в методиці навчання цьому методу майбутніх фахівців з агроінженерії.

Для того щоб дослідник зміг якісно провести те чи інше дослідження, йому слід правильно і чітко визначити його основні структурні елементи. Під структурними елементами дослідження ми розуміємо сукупність основних визначальних складників, які дають відповіді на запитання: «Що і як досліджувати?». До основних структурних елементів наукового дослідження відносять: об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, методи, методику, засоби. Практика показує, що фахівець з агроінженерії під час роботи на виробництві із сільськогосподарськими машинами проводить ті чи інші дослідження, які зазвичай не стосуються наукових розробок. Тому вважаємо, що основними структурними елементами дослідження інженера-аграрника є: предмет, мета, завдання, методи та засоби. Ці структурні елементи студент має вміти чітко визначити під час виконання дослідницького завдання.

Проведений аналіз можливостей каузального методу дозволив виявити такі основні способи проведення каузального дослідження:

1) *виявлення наслідку*: причина + умови = наслідок;

2) *виявлення причини*: наслідок + умова = причина.

У нашій методиці навчання ми розглядаємо каузальний метод і як метод дослідження, і як метод навчання, оскільки його застосування в професійній підготовці фахівців з агроінженерії дозволяє студентам безпосередньо і проводити дослідження, і при цьому навчатися його проведенню. У такому разі перед нами постала необхідність у розробленні процедури каузального дослідження, яка насамперед заснована на послідовності визначення причин, умов і наслідків.

Загалом, дослідницькі завдання передбачають установлення дослідником чогось невідомого. Такі завдання можуть мати як одне невідоме, так і декілька. Наприклад, дослідницьке аналітико-прогностичне завдання (визначення конструкційних особливостей сівалок, що дають перевагу серед інших під час її використання в посіві на задані умови) є завданням із двома невідомими: перше невідоме, що слід встановити, – це «переваги»; друге – «конструктивні особливості сівалки». Безпосередньо вказані невідомі й визначають поетапність у виконанні дослідницького завдання, коли досліднику спочатку потрібно буде визначити

одне, а потім друге, яке з нього витікає. Відповідно, ця робота характеризується такою послідовністю виконання:

- 1) Визначення загальних конструктивних відмінностей сівалки від інших;
- 2) Визначення її переваг;
- 3) Визначення з виявлених загальних конструктивних відмінностей сівалки тих, що надають їй переваги у сівбі.

Таке навчальне аналітико-прогностичне завдання одразу ставить перед студентом причину, виходячи з якої, він має встановити її наслідки. Сутність каузального дослідження в цьому завданні полягає у виявленні студентом причинно-наслідкових зв'язків, які потребують установлення залежностей між конструктивними особливостями, які у свою чергу впливають на процеси роботи машини та отримані результати (рис. 1). Таке завдання слід виконувати за формулою: причина + умови = наслідок.

Інженеру аграрного виробництва, який працює в напрямі використання сільськогосподарських машин, слід знати ознаки основних несправностей у процесі їх експлуатації, що дозволить швидко й ефективно здійснювати їх ремонт. Досить важливим також є те, що фахівець з агроінженерії має не тільки знати ознаки несправності, але й володіти знаннями та уміннями визначати ці причини. З цією метою педагогу слід спрямувати зусилля на навчання студента алгоритмам пошуку виявлення причин тієї чи іншої несправності, що також доцільно здійснити на основі застосування каузального дослідження. Подібне завдання слід

виконувати за формулою: наслідок + умова = причина.

Хід вирішення такого завдання (наприклад, дослідницьке ремонтне завдання з визначення причин несправності сівалки, що виявляється в незадовільній глибині загортання насіння) вимагає від студента спочатку вивчення конструктивних особливостей сівалки, технологічного процесу та агротехнічних вимог до сівби (рис. 2). Це дозволить вставити ті складові частини машини, які впливають на якість висіву насіння на задану глибину. На наступному етапі дослідження студент має безпосередньо встановити причину неякісного посіву.

Отже, на основі проведеного дослідження нами було запропоновано структурно-функціональну модель методики каузального дослідження у процесі вивчення студентами сільськогосподарських машин, яка передбачає поетапне виконання ним навчально-дослідницьких дій щодо встановлення причинно-наслідкових зв'язків (рис. 3):

У результаті проведеної роботи нами було встановлено доцільність застосування запропонованої вище методики каузального дослідження в процесі навчання студентів під час виконання таких дослідницьких завдань: *аналітико-прогностичних* (з'ясування технічних протиріч і потреб у використанні машин); *пошукових* (пошук нових можливостей застосування машин і механізмів); *конструкторських* (створення нових механізмів, вузлів, деталей тощо); *проектувальних* (складання нових проектів); *технологічних* (виготовлення механізмів, вузлів, деталей тощо); *дослідних*

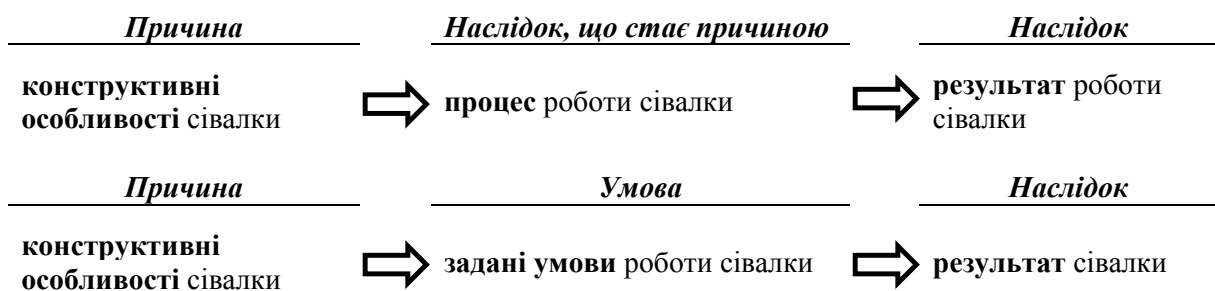


Рис. 1. Визначення складників каузального дослідження за схемою «причина – наслідок» під час виявлення конструкційних особливостей сівалок, що дають перевагу серед інших під час її використання в посіві на задані умови

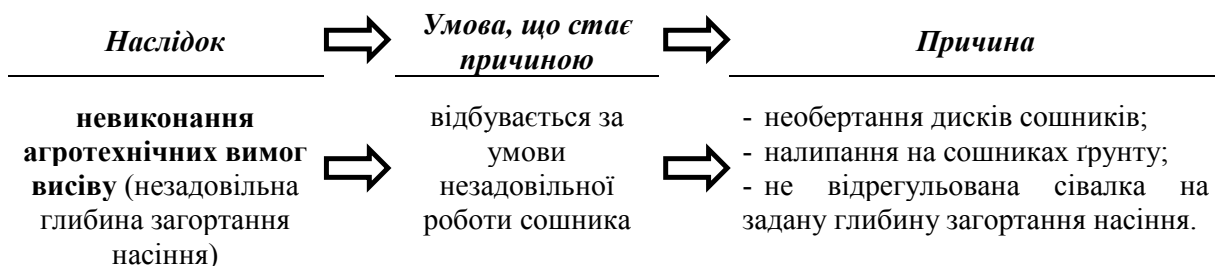


Рис. 2. Визначення складників каузального дослідження за схемою «наслідок – причина» під час з'ясування причин незадовільної глибини загортання насіння у процесі роботи сівалки

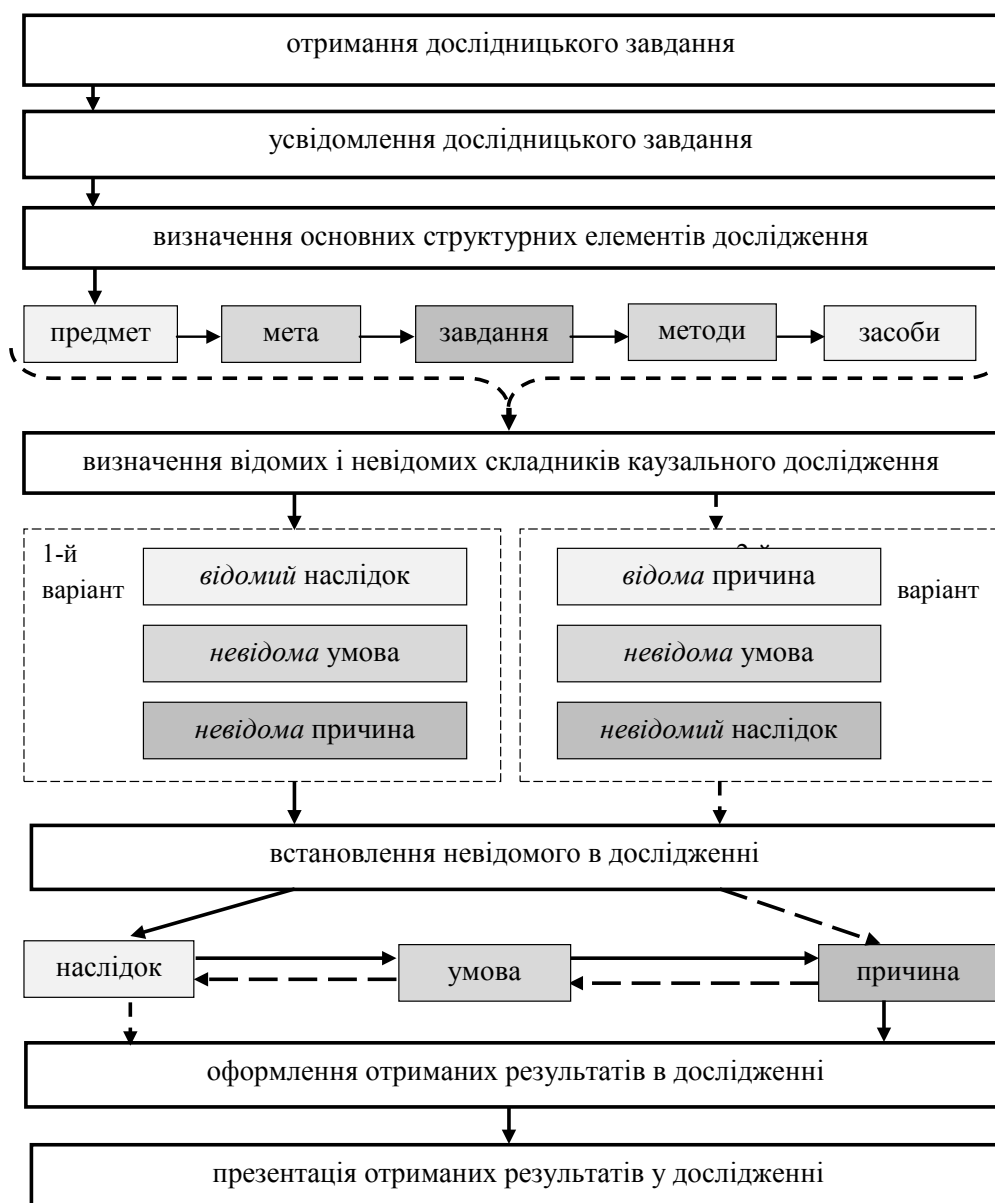


Рис. 3. Структурно-функціональна модель методики каузального дослідження в процесі вивчення сільськогосподарських машин

(експериментальна перевірка машин і механізмів); *управлінських* (організація виробничих процесів із використанням машин); *експлуатаційних* (експлуатація машин); *ремонтних* (налагодження та технічне обслуговування машин).

Висновки. На основі проведених досліджень нами була вивчена проблема організації навчання студентів каузальному дослідженню майбутніх фахівців з агроінженерії. Встановлено два основні способи проведення каузального дослідження, що ґрунтується на виявленні наслідку та причини. Отримані результати було покладено в розроблення методики навчання студентів організації дослідження в роботі із сільськогосподарськими машинами. Її характеризуємо як поетапне виконання студентом навчально-дослідницьких дій щодо вста-

новлення причинно-наслідкових зв'язків за такими етапами: отримання дослідницького завдання; усвідомлення завдання; визначення основних структурних елементів дослідження (предмет, мета, завдання, методи та засоби); визначення відомих і невідомих складників каузального дослідження (наслідок, умова, причина) та побудова схеми дослідження; встановлення невідомого; оформлення отриманих результатів; презентація результатів.

Спираючись на отримані результати, вважаємо пріоритетним напрямом подальшої роботи вивчення проблеми розширення можливостей каузального дослідження в процесі виконання професійних завдань майбутнім фахівцем, а також методики проведення лекцій з використанням каузального дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии: учебное пособие. Мн.: Харвест; М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. 896 с.
2. Ихсанова С.Г. Каузальное моделирование кадровых решений на основе психодиагностического комплекса. *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*. 2013. № 7. URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskienauki/library/2014/03/21/kauzalnoe-modelirovanie-kadrovyykh-resheniy-na-osnove> (дата звернення: 16.01.2019).
3. Югас Е.Ф., Туряница К.С. Каузальна індукція в аналізі та моделюванні економічних процесів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: «Економіка»*. 2013. Вип. 4. С. 103–107.
4. Лазарев Н.И., Рудевич Н.В. Каузальное содержание профессиональной подготовки будущих инженеров по автоматизации энергосистем. *Modern Science – Moderní věda*. Praha. Česká republika, Nemoros. 2017. № 1. URL: <http://sried.in.ua/arhiv> (дата звернення: 16.01.2019).
5. Лазарев М.І., Шматков Д.І. Розробка каузальних мереж подання змісту навчання неруйнівного контролю майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. № 30–31. С. 65–73.
6. Рудевич Н.В. Професійна підготовка майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального навчання: монографія. Харків: Диска Плюс, 2017. 404 с.
7. Словник української мови online. Томи 1–8. (А–Мішурний). URL: <http://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?wordid=40996&page=1295> (дата звернення: 16.01.2019).
8. Титова В.А., Цой М.Е. Проведение маркетинговых исследований за семь дней: учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. 80 с.

ФУТБОЛ ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ ФІЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

FOOTBALL AS ONE OF THE FORMS OF PHYSICAL STUDIES WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION BODIES

УДК 37.043.2-056.2/3:796.332(045)

Дмитренко К.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної роботи
та соціальної педагогіки
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

Бойченко А.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри фізичного виховання
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

Здійснені ретроспекції проблеми фізичних занять з дітьми з особливими потребами. Розкрито сутність футболу як однієї з форм фізичних занять з дітьми з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. Визначені сучасні вимоги щодо проведення занять із футболу як засобу фізичної культури для дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, фізичні заняття, футбол, гра, заклади загальної середньої освіти.

Осуществлены ретроспекции проблемы физических занятий с детьми с особыми потребностями. Раскрыта сущность футбола как одной из форм физических занятий с детьми с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде заведений общего среднего образования. Определены современные требования к проведению занятий по футболу как средства

физической культуры для детей с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде заведений общего среднего образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная образовательная среда, дети с особыми образовательными потребностями, физические занятия, футбол, игра, учреждения общего среднего образования.

Implemented retrospection problems of physical activities with children with special needs. The essence of football as one of forms of physical activity with children with special needs in the inclusive educational environment of general secondary education institutions is revealed. Designated modern requirements of employment with football as a means of physical training for children with special needs in inclusive educational environment institutions of secondary education

Key words: inclusiveness, inclusive educational environment, children with special educational needs, physical activity, football, game, institutions of general secondary education.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

З кожним роком збільшується кількість дітей з різними вадами здоров'я, однак актуальною залишається проблема використання різних видів фізичних вправ і навантажень, які мають допомогти дітям з особливими освітніми потребами адаптуватися в сучасному освітньому просторі та не відчувати себе слабкими й безпорадними серед інших дітей.

Безперечно, головною метою соціального розвитку сучасного суспільства є повага до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію в соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Тому сьогодні провідне місце в реабілітації, адаптації та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в суспільне життя як його активних учасників посідають фізичні вправи [1].

Зауважимо, що фізичне виховання дітей з особливими потребами сприяє підвищенню рівня їх підготовки до трудової діяльності, формуванню навичок правильного виконання основних рухів, поліпшенню загального фізичного стану здоров'я. Проте обов'язковою умовою для виконання фізичних вправ є індивідуальний підхід і систематичний контроль стану організму дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За останні роки збільшилась кількість наукових

робіт, які розкривають зміст фізичного виховання дітей з різними особливими потребами, обґрунтовують програмно-методичне забезпечення занять з фізичної культури, наводять низку фундаментальних і практично-орієнтованих досліджень, спрямованих на покращення фізичного стану дітей з особливими освітніми потребами.

Проблеми дитини з особливостями розвитку зачіпаються в роботах багатьох авторів (Т. Богданової, Н. Мазурової, В. Вишневського, Т. Добровольської, А. Захарова, І. Левченко, Р. Майрамяна, І. Мамайчук, О. Раку, М. Семаго, А. Шаріпова, В. Юртайкин, В. Доськіна, Г. Опарова та ін.).

Питання фізичної культури і спорту людей з обмеженнями в здоров'ї позначені в положеннях закону України «Про фізичну культуру і спорт», права на участь у великому спорті зафіксовані в Законі України «Про підтримку олімпійського, параолімпійського руху та спорту вищих досягнень в Україні». Створені цільова програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», «Діти України». Форма Індивідуальної програми реабілітації адаптивної фізичної культури (АФК) № 623, що утверджена 8 жовтня 2007 р. у вигляді фізичної і фізкультурно-спортивної реабілітації, увійшла до комплексу обов'язкових засобів відновлення дітей-інвалідів [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Авторське бачення розв'язання вищезазначеної проблеми розкрива-

ється в суті фізичної культури як одного з основних навчальних предметів, обов'язкового для всіх учнів, який вирішує конкретні загальноосвітні та корекційні завдання.

Однак повноцінне проведення навчальної дисципліни «Фізична культура» для всіх учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища закладів загальної середньої освіти неможливе. Сьогодні варто відшукувати нові способи вирішення зазначених вище проблем через розкриття різних адаптованих видів фізичних занять для дітей і особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. Таким для нас виступає футбол, що також відповідає соціальним вимогам адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти, а саме таким: адаптування до фізичних навантажень на рівні всіх учнів, згуртування учнівського колективу, оформлення навчальних занять у вигляді гри, динамічність та емоційність виконання фізичних завдань, медійна популярність у молодого покоління даного виду фізичних навантажень тощо.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні суті футболу як однієї із форм фізичних занять з дітьми з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Із запровадженням інклюзії в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) перед педагогічними працівниками постає питання існування спорту для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема визначення різновидів спорту, якими може займатися дитина з обмеженими можливостями.

Зауважимо, що головною цільовою установкою для педагогічних працівників ЗЗСО є те, що учні з особливими освітніми потребами можуть і мають займатися спортом, бо саме фізичне навантаження дозволяє зберігати позитивний настрій, бадьорість тіла і духу, витривалість, а також дисципліну, яка важлива в разі обмеження здоров'я. Окрім того, займаючись спортом, такі діти мають можливість спілкуватися з такими ж, як і вони, підтримувати один одного, що вкрай важливо. Крім усього іншого, досягаючи певних успіхів у тому чи іншому виді спорту, дитина з обмеженими можливостями отримує унікальний шанс довести собі й оточуючим, що навіть такі люди можуть проявляти себе і досягати висот, на відміну від багатьох повноцінних людей. Таким чином, спорт також допомагає стати впевненим у собі й сильним [1].

Зауважимо, що сьогодні в сучасних ЗЗСО абсолютно будь-яка дитина може знайти для себе той вид спорту, який йому підійде, згідно до його освітніх потреб, а отже, завдання вчителя – підібрати відповідне фізичне навантаження. Урахо-

вуючи зазначене, можна стверджувати, що інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей – здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо [5].

Таким чином, в інклюзивній освіті особливе значення приділяється індивідуальному підходу на уроках фізичної культури та вимагається ретельне врахування стану здоров'я і психофізичного розвитку кожного учня. Відповідно до сучасних вимог, які висуваються до педагогів ЗЗСО щодо передумов освітніх реформ у світі та в Україні, організації та здійснення освітнього процесу в умовах реалізації концепції Нової української школи, вчитель фізичної культури працює в тісному контакті з лікарями, які формують корекційно-відновлювальні завдання та протипоказання до виконання певних вправ кожним учнем [7].

З метою урахування освітніх потреб уроки фізичної культури в інклюзивному освітньому середовищі ЗЗСО плануються з урахуванням таких вимог: поступове підвищення навантаження до середини уроку та перехід наприкінці до заспокоїливих вправ; чергування різних видів вправ, їх відповідність можливостям учнів [6]. Застосування методів і засобів фізичної реабілітації покращує здоров'я дитини з особливими потребами та, відповідно, її активність у навчальному процесі.

Слід пам'ятати, що потреби різних дітей різні не тільки тому, що вони володіють різними можливостями, але й тому, що ці потреби залежать від віку дітей. Загальнорозвиваючі вправи для дітей з особливими освітніми потребами покращують кровообіг, підсилюють обмін речовин, зміцнюють опорно-руховий апарат і в цілому здійснюють як загальний, так і місцевий вплив.

Зрозуміло, що в разі систематичних занять учні з особливими потребами досить ефективно освоюють навички, а також одержують оптимальну функціональну підготовку. Поряд із поступовим ускладненням завдань від заняття до заняття збільшується і фізичне навантаження. Тому вчитель фізичної культури ЗЗСО повинен регулювати величину фізичних навантажень зміною інтенсивності виконуваних вправ, темпу їхнього виконання, тривалості відпочинку між вправами тощо.

Доведеним є той факт, що практично в кожній із форм фізичних занять доволі популярним видом рухової активності є спортивні ігри, зокрема футбол. Доступність цієї гри, простота інвентарю та обладнання, висока емоційність гри є далеко не повним переліком позитивних характеристик занять зазначеним видом фізичних вправ на заняттях з фізичної культури в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти.

Разом із тим за зовнішньою простотою організації ігрової діяльності з футболу стоїть величезний арсенал техніко-тактичних прийомів, від рівня володіння якими багато в чому залежить не лише успішність професійної діяльності дитини-футболіста, а й повнота емоційного задоволення самодіяльного гравця у процесі «відпочинкових» ігор. Очевидним є те, що чим вищий рівень «футбольної» підготовленості мають учасники рекреаційних заходів, тим різноманітнішою, насиченою, яскравішою і, що надзвичайно важливо, безпечнішою є їхня діяльність під час занять [2].

Розуміння технічних засобів дає нам змогу впроваджувати різноманітні інноваційні тренажери, за допомогою яких ми можемо насамперед заохотити дітей з обмеженими можливостями до фізичного навчання, тренування, вдосконалення спеціальних фізичних навичок [2].

Наведемо приклади таких тренажерів, як-от:

– **«М'яч на нитці»**

За допомогою цього тренажера можна відпрацьовувати техніку володіння м'ячем, завдаючи по ньому удари різними частинами ніг, при цьому не втрачаючи часу на біг за м'ячем у разі не дуже вдалого торкання та його неконтрольованого відскоку. М'яч за нитку можна утримувати руками, або нитка може бути прив'язана до якогось перекриття. У цьому випадку, підвісивши м'яч дещо вище, можна також відпрацьовувати й удари головою, а це важливий ігровий футбольний елемент, тим більше, що в нашому футболі є певний дефіцит футболістів, які вміють добре грати саме нею.

– **Надувний тренажер «Дванадцята надія»**

Цей тренажер використовується для взаємодії між гравцями атакуючих та захисних позицій. Такі надувні стовпчики можна використовувати як нападника в команді, віддаючи якому верхній пас, треба намагатися відрикошетити від нього у ворота. Це як гра в більярд, тільки замість кия використовуються ноги, а замість кулі – футбольний м'яч. Таким чином, тренується сила і точність удару.

Даний тренажер можна застосовувати для відпрацювання ударів як імітацію гравця в стінці або як захисника команди супротивника, якого потрібно обійти з м'ячем і завдати точного удару по воротах. Такі тренажери, встановлені в напрямку до воріт, дозволяють тренувати дриблінг (обведення суперника на швидкості) [3].

– **Тренажер «Футбольна гармата»**

Цей футбольний тренажер за своїм принципом нагадує тенісний тренажер Гармата – м'яч зі спеціально обраною швидкістю посилається точно в певне місце, в якому учень його зустрічає і завдає удар. Цей тренажер як би замінює партнера, що віддає пас, проте при цьому напрямок ударів і траєкторія польоту м'яча залишаються незмінні, що створює сприятливі умови для навчання м'язової пам'яті у футболіста.

– **Тренажер «Екран»**

Цей снаряд є насправді звичайним гімнастичним батутом, натягнутим у рамку за розмірами футбольних воріт. Посилаючи в нього м'яч, футболіст у відповідь отримує його з такою силою назад, що дозволяє одночасно тренувати не тільки удар, але і зворотній прийом м'яча. Фактично цей тренажер є звичайною стінкою, тільки на відміну від стінки м'яч повертається практично з такою силою і швидкістю, з якою він був посланий у тренажер, тоді як у разі відскоку від стіни швидкість удару гаситься. Для більшої ефективності сітку батута можна розмістити на різні ділянки, що дозволить тренувати не тільки силу, але й точність удару [4].

– **Тренажер «Футбольна хвиля» (Soccer Wave XP)**

Цей тренажер є засобом для індивідуально-групових футбольних тренувань. Важливою перевагою даного тренажера є можливість тренуватися без допомоги іншого гравця. Коли м'яч, спрямований в Soccer Wave XP, повертається назад непередбачувано та може бути зупинений як верхом, так і низом, а також можна в один дотик наносити удари по воротах.

Найбільш унікальною особливістю Soccer Wave XP є його закруглена форма різної кривизни, яка проходить по верхньому краю від однієї сторони тренажера до іншого та робить повернення м'яча непередбачуваним. Залежно від сили передачі в Soccer Wave XP повернення м'яча може бути високим, низьким, вліво або вправо. Ця непередбачуваність повернення є імітацією реальної ігрової ситуації. SoccerWave XP є футбольним тренажером для гравців різного віку.

– **Тренажер «М'яч на гумці»**

Вправи з м'ячем на гумці рекомендуються для відпрацювання технічних прийомів і ударів різними частинами ноги, а також прийомів зупинки м'яча, що дуже важливо для початківців, які займаються футболом.

– **Тренажер «Футбонаут»** – вершина інноваційного винаходу футбольних тренажерів у системі фізичного виховання з дітьми з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. Тренажер являє собою майданчик 14х14 метрів з 72 квадратними секторами на стінах – по дев'ять панелей у два ряди в кожній стороні. Гравець розташовується в середині майданчика, максимально схожого з реальними умовами та вкритого штучним газоном, і працює в межах накресленого білого кола. У його сторону на різній швидкості вилітають м'ячі. Задача гравця – швидко зрозуміти, звідкіля прилітає пас, і, опрацювавши м'яч в один дотик, максимум другим направити його в ту панель, з якого буде освітлювальний сигнал. Спортсмену доводиться за долю секунди вирішувати одразу

декілька задач на точність, координацію, швидкість, техніку і швидкісне мислення.

Розглянуті методики, інноваційні технології створюються, щоб полегшити процес навчання, пізнання, насамперед зацікавити дітей до занять фізичною культурою. Футбольні тренажери – чудове підґрунтя для занять футболом, спортом, для розвитку рухових якостей та стану фізичної підготовленості школярів в інклюзивному освітньому середовищі ЗЗСО.

Висновки. Сьогодні саме футбол є складовою частиною культурного життя суспільства, що сприяє збереженню і зміцненню здоров'я, розвитку фізичних і морально-вольових здібностей дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти, організації їхнього змістовного дозвілля.

Безперечно, футбол як ігровий метод є найбільш доцільним для дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти у встановлені дружніх відносин і контактів в учнівському колективі, самостійності, вмінні долати труднощі й орієнтуватися в життєвих ситуаціях, реалізовувати потребу у визнанні та самоствердженні, тобто долати виразні ознаки соціально-психологічної дезадаптації.

Таким чином, застосування фізичних навантажень і тренажерів різного змісту учнями з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі ЗЗСО в профілактичних, коректувальних і тренувальних цілях рухової сфери має бути реалізовано фахівцем на основі керівництва такими закономірностями, як: глибоке знання функціонального стану нервової системи дітей з особливими потребами; фізичні навантаження різного характеру, застосовувані локально й інтегрально в профілактиці і корекції рухової сфери дітей з особливими потребами, в кожен момент проведення заняття повинні бути оптимальними з урахуванням функціонального стану нервово-м'язової системи і системи внутрішніх органів дитини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адаптивне фізичне виховання: навч. посібник/ уклад.: Т.М. Осадченко, А.А. Семенов, В.Т. Ткаченко. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
2. Бойченко А.В. Використання інформаційних технологій в галузі фізичного виховання. *Проблеми формування здорового способу життя дітей і молоді та шляхи їх вирішення: V Міжнародна наук.-практ. конф. факультету фізичного виховання. Х.: КЗ «ХГПА» ХОР, 21–22.04.2016 р. С. 110–112.*
3. Бойченко А.В. Дослідження організаційно-методичного і технічного забезпечення секційних занять з футболу учнів 8-9 класів загальноосвітніх шкіл. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт».* VII міжнар. наук. конф., 03.04.2016 р. Чернігів: ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2016. Вип. 136. Т. 4. С. 20–23.
4. Бойченко А.В. Разработка и реализация оздоровительной программы с элементами футбола для уроков физической культуры учеников средних классов учебных заведений разного типа. *Часопис кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури: Всеукр. наук.-практ. конф. Фізична культура: теорія і практика. Полтавський національний педагогічний університет.*
5. Закон України «Про освіту». URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2019 року/ Урядовий портал. Єдиний веб-портал органів Виконавчої влади України. URL: <http://www.kmu.gov.ua>.
7. Круцевич Т.Ю., Безверхня Г.В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч. посіб. К.: Олімпійська літ-ра, 2010. 248 с.
8. Про затвердження форм індивідуальної програми реабілітації інваліда, дитини-інваліда та порядку їх складання: Наказ МОЗ України 08.10.2007 № 623.; Чудна Р. Стан і актуальні питання галузі фізичного виховання неповносправних в Україні. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту.* 2002. № 4. С. 62–66.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

CONTENT OF TEACHING ENGLISH WRITTEN COMMUNICATION OF FUTURE JOURNALISTS

У статті висвітлено найбільш важливі проблеми навчання писемного спілкування. Докладно розглянуто лінгводидактичні основи англomовного писемного спілкування майбутніх журналістів. Наведено перелік умінь, якими, відповідно до вимог мовленнєвої компетентності щодо писемного мовлення, повинні оволодіти студенти-журналісти. Визначено низку аспектів, які відображають сутність і складники писемного спілкування фахівців засобів масової інформації. Представлено структуру формування компетентності професійно орієнтованого англomовного писемного спілкування в майбутніх журналістів. Визначено перспективи наукових розвідок із даної теми.

Ключові слова: зміст навчання, англomовне писемне спілкування, іншомовна компетентність, майбутні журналісти.

В статье освещены наиболее важные проблемы обучения письменному общению. Подробно рассмотрены лингводидактические основы англomовного письменного общения будущих журналистов. Приведен перечень умений, которыми, в соответствии с требованиями речевой компетентности по письменной речи, должны овладеть студенты-журналисты. Определен ряд аспектов, отражающих сущность и составляющие письменного общения спе-

циалистов средств массовой информации. Представлена структура формирования компетентности профессионально ориентированного англomовного письменного общения у будущих журналистов. Определены перспективы научных исследований по данной теме.

Ключевые слова: содержание обучения, англomовное письменное общение, иноязычная компетентность, будущие журналисты.

The article deals with the most important problems of the content of teaching written communication. The lingvodidactic basis of the English written communication of future journalists is discussed in details. The list of skills, which, in accordance with the requirements of speech competence in relation to written speech, must be mastered by students-journalists is defined. There are a number of aspects that reflect the essence and components of the written communication of media professionals. The structure of competence formation of professionally oriented English-language written communication of future journalists is presented. The prospects of scientific researches on this topic are determined.

Key words: content of teaching, English written communication, foreign language competence, future journalists.

УДК 378:016:811.111

Жовнич О.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри методики
навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного
університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У результаті розширення міжнародних соціально-економічних, політичних, культурно-освітніх зв'язків нагальна потреба вдосконалення методики вивчення іноземних мов у процесі професійної підготовки фахівців у ЗВО. На початку ХХІ ст. невпинно збільшується роль писемного мовлення у вивченні іноземної мови, що відображено в Державних стандартах освіти. Оволодіння навичками створення іншомовних письмових текстів різних типів є найбільш складним і проблемним завданням, розв'язанню якого присвячені наукові дослідження багатьох учених, серед яких такі: І. Бім, Н. Гез, І. Задорожна, А. Климентенко, Л. Мазунова, Р. Мільруд, Н. Микитенко, Л. Морська, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, П. Сисоєв, В. Скалкін, Е. Соловова, О. Тарнопольський, А. Щукін, D. Brookes, D. Byrne, V. Evans, T. Hedge, W. Littlewood, A. Raimes, J. Swales, C. Tribble, R. White.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення науково-методичної літератури засвідчує, що дослідники по-різному трактують проблеми змісту навчання писемного мовлення, завдань писемної комунікації, вибору вправ для навчання письма. Тривають пошуки нових, більш продуктивних дидактичних прийомів і методів, які якнайповніше відповідали б вимогам Загально-

європейських рекомендацій із мовної освіти [4] і сьогоденним потребам фахівців. Одна із провідних цілей іншомовної підготовки майбутніх журналістів полягає в тому, щоби навчити їх писати такі тексти іноземною мовою, які освічена людина вміє писати рідною мовою, тобто сформувати вміння та навички професійно орієнтованого англomовного писемного спілкування. Досягнення цієї мети потребує аналізу та визначення всіх аспектів і компонентів процесу навчання англomовного писемного мовлення майбутніх журналістів, а також розроблення на цій основі системи вправ і відповідної методики із застосуванням найбільш продуктивних засобів. Завдання викладача полягає, зокрема, у проектуванні та створенні сприятливих умов для реалізації освітнього процесу з навчання англomовного писемного спілкування.

Мета статті. Дослідити найбільш значущі проблеми змісту та сутності навчання писемного мовлення майбутніх журналістів у ЗВО з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності, а також лінгводидактичних основ англomовного писемного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Передусім зазначимо, що зміст освіти – це «педагогічно сформована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного

ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує якості особи, її професійний, інтелектуальний, етичний, естетичний, емоційний і фізичний розвиток» [3, с. 320]. Відомо, що провідна роль у засвоєнні змісту навчальної дисципліни належить таким його компонентам, як знання, вміння та навички.

Згідно з результатами наукових досліджень, зміст навчання іноземних мов охоплює: 1) рецептивні та репродуктивні лінгвістичні знання, володіння якими передбачає здатність відтворювати ізольовані лексичні, граматичні та лексико-граматичні одиниці рідною мовою під час їх сприйняття іноземною та навпаки; 2) рецептивні та репродуктивні лінгвістичні навички, які полягають у здатності правильно відтворювати рідною та іноземною мовою словосполучення і речення з мовним матеріалом, що вивчається; 3) репродуктивні та продуктивні лінгвістичні вміння, що передбачають спроможність вживати кожен мовну одиницю в поєднанні з раніше вивченим матеріалом; 4) репродуктивні та продуктивні вміння, які охоплюють здатність правильного виконання мовленнєвих дій у межах кожної теми з поступовим переключенням уваги з форми висловлювання на його зміст; 5) мовленнєві вміння читати, говорити і писати, які передбачають вільну мовленнєву діяльність з повним зосередженням уваги на основному змісті висловлювання; 6) інтегровані вміння, що полягають у здатності виконувати іншомовну мовленнєву діяльність не лише в межах навчальних мовленнєвих ситуацій, а в безпосередній професійній і повсякденній діяльності [7, с. 114].

У Концепції мовної освіти в Україні визначено, що зміст навчання мов має бути різноплановим і відображати три взаємопов'язані складники: мовні та мовленнєві знання, практичні вміння та навички, цінності [6]. Отже, зміст навчання мов структурується за чотирма наскрізними змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною (стратегічною).

У змісті навчання іншомовного спілкування виділяють три компоненти (Т. Павельєва [10, с. 18], Г. Рогова [12, с. 38–46], О. Тарнопольський [17, с. 41–63] та ін.): 1) лінгвістичний, що поєднує мовний і мовленнєвий матеріал; 2) психологічний (формування вмінь і навичок користуватися іноземною мовою з комунікативною метою, розуміння характеру взаємодії писемного мовлення з іншими формами мовлення, урахування інтересів і мотивів студентів); 3) методологічний компонент, пов'язаний з оволодінням прийомами навчання (опанування знань через мовний аналіз, формування вмінь і навичок роботи з довідковим матеріалом, самостійної роботи).

Аналіз цих змістових компонентів дозволяє зробити висновок, що в процесі навчання писемного мовлення студентам-журналістам необхідно засвоїти мовні правила, оволодіти знаннями лек-

сичного та граматичного матеріалу, навчитися користуватися ними для вираження думок засобами іноземної мови, набути навичок застосування різноманітних опор під час самостійного складання письмового висловлювання.

Зміст писемного повідомлення, як і усного, передається лінгвістичними знаками найвищого рівня. Для формування та розвитку вмінь висловлювати думки в письмовій формі треба, передусім, навчити студентів оперувати, окрім слова та речення, абзацом, розрізняти й опанувати різні види письмових повідомлень, створювати зв'язний текст тощо [8, с. 93]. Оскільки письмові повідомлення мають певну структуру (тема, ідея, спосіб викладу думок), зумовлену змістом висловлювання (розповідь, опис, пояснення, міркування), видом повідомлення та його значенням, усе це, безперечно, має враховуватися в змісті навчання писемного мовлення [1, с. 85]: автор повинен розуміти призначення письмового тексту, зважати на особливості своєї аудиторії (читачів), вибудовувати композицію, правильно обирати мовні засоби [14, с. 188]. Майбутніх журналістів необхідно навчити не лише розуміти формальні мовні ознаки письмового тексту, а й створювати тексти як одиниці комунікації [11, с. 64].

Оскільки навчання писемного мовлення передбачає формування здатності здійснювати письмове мовне спілкування з носіями мови в реальних життєвих ситуаціях, науковці та методисти пропонують включати в зміст освіти предметну інформацію, а також формувати вміння працювати з текстами і створювати власні тексти [15]. Предметна інформація передбачає знання: правил; дат, фактів, подій, біографій відомих людей; термінів і понять; проблем і етапів розвитку суспільства, країн, культур, конкретного історичного періоду, наукових теорій тощо; ціннісних орієнтирів сучасного суспільства; причин і наслідків глобальних явищ; основних джерел отримання інформації; способів діяльності щодо розв'язання тих чи інших завдань (стратегії діяльності). Уміння працювати з текстами передбачає здатність визначити тематику, проблематику, вид, жанр тексту; знаходити потрібну інформацію в різних джерелах; перевірити ступінь достовірності інформації із залученням додаткових джерел; працювати з довідковим апаратом книги або тексту; володіти різними видами читання; визначати структурні компоненти тексту; визначати основну ідею та тему тексту; виділяти головне та другорядне, ігнорувати надлишкову інформацію; групувати інформацію на основі зазначених ознак; фіксувати потрібну інформацію у вигляді записів, тез, ключових слів, плану, конспекту; установлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями й явищами; розуміти інформацію на рівні змісту та сенсу; аргументувати власні оціночні судження,

визначати своє ставлення до прочитаного; порівнювати і зіставляти (факти, твори, героїв, етапи розвитку, рідну й іноземну культуру тощо); володіти різними видами переказу (докладний, короткий, від різних осіб).

Відповідно до програм з англійської мови для студентів факультетів журналістики, вони повинні оволодіти англійською мовою на рівнях B2 (незалежний користувач, просунутий рівень) і C1 (досвідчений користувач, автономний рівень), а це означає, що майбутні журналісти повинні вміти створювати власні тексти англійською мовою. На основі вимог до мовленнєвої компетентності щодо писемного мовлення, визначених у «Загальноєвропейських рекомендаціях» [4], студенти повинні оволодіти такими вміннями: продукувати чіткий, детальний, добре структурований текст на широке коло тем, пов'язаних із професійними зацікавленнями студента; писати есе чи доповідь, узагальнюючи інформацію або наводячи аргументи «за» та «проти» певного погляду; писати листи, твори і доповіді на складні теми; писати тексти в певному стилі мовлення, статті складної структури, резюме, огляди професійних і літературних праць; добирати мовленнєві засоби, які дають можливість студенту формулювати чіткі та коректні висловлювання в потрібному стилі на широке коло загальних, академічних, професійних або побутових тем, не обмежуючись предметом висловлювання; створювати зв'язні та цілісні висловлювання, вживаючи в повному обсязі різноманітні доречні структури, широкий набір конекторів та інших засобів зв'язку; продукувати виразне, плавне, логічне мовлення; здійснювати граматичний контроль складного мовлення, підтримувати високий ступінь граматичної правильності; робити продумані описи і розповіді, інтегруючи підтеми, розвиваючи окремі положення та завершуючи відповідним висновком.

Навчальна програма з дисципліни «Іноземна мова за фаховим спрямуванням», що відповідає рівням B2 – C1, передбачає вміння написання офіційного листа (лист-скарга, лист про прийом на роботу, лист-запит); проектної/курсової роботи; складання письмового оцінювання доповіді, проектної роботи; написання рецензії на фільм або виставу, прослухану доповідь, прочитану книгу; написання переказу (розгорнутого, стислого, вільного); вміння реферування й анотування; написання твору (описового характеру, твір-розповідь, твір-роздум); уміння проведення інтернет-дискусії й участі в ній.

У результаті аналізу досліджень учених-методистів і відповідних положень сучасних стандартів освіти виділимо зміст навчання писемного спілкування майбутніх журналістів. Він охоплює такі аспекти: лексико-граматичний; орфографічний і пунктуаційний; лексико-стилістичний; структурно-

організаційний; предметний; комунікативний; соціокультурний [10, с. 32–35], а також професійно спрямований (прикладний) аспект.

Лексико-граматичний аспект полягає в насиченні активного вокабуляра студентів лексикою з актуальних тем і проблем; також майбутні журналісти повинні вміти використовувати різноманітні граматичні структури відповідно до комунікативного завдання та формату висловлювання. Для забезпечення *орфографічної коректності* писемного спілкування потрібно навчати студентів, використовуючи відомості з історії та теорії мови, лінгвістики, лексикології, термінології та інших суміжних наук. Доцільно також приділити увагу навчанню майбутніх журналістів правил пунктуації (крапка з комою (*semicolon*), тире (*dash*), дефіс (*hyphen*) тощо).

Лексико-стилістичний аспект визначає вміння студентів диференціювати стилі писемного мовлення та дотримуватися їх під час складання власних текстів. Лексико-стилістичне оформлення тексту відіграє значущу роль у змісті навчання писемного мовлення. Залежно від стилю варіюється добір адекватних мовних засобів, а також реєстр (*register*) – сукупність різноманітних мовних засобів, що асоціюються зі специфічною лексикою, типовою для певної галузі та необхідною для досягнення цілей спілкування [9]. Зазвичай виокремлюють три реєстри: офіційний, нейтральний і неофіційний [13]. Вивчення особливостей реєстрів спрямовано на усвідомлення студентами соціальних чинників, що зумовлюють вибір варіанта мовлення – галузі діяльності, статусно-рольових відносин учасників комунікації [2]. Безперечно, треба навчити різних стилістичних прийомів і використанню коректного реєстру тексту під час складання текстових матеріалів. Кінцевою метою навчання писемного мовлення є складання власних мовних творів (текстів), тому їхня *структурна організація* – один із визначальних аспектів змісту навчання писемного мовлення. Необхідно навчити студентів адекватного використання засобів логічного зв'язку, поділу тексту на абзаци, дотримання належної компоновки тексту для різних форматів: привітання, телеграми і співчуття, записки, етикетки, титри, замітки, меню, реклама, запрошення, ділові листи, заяви, резюме, посилання, листи-скарги, рецепти, щоденники, журнали, диктанти, реферати, короткі звіти, рецензії, доповіді, анотації, проекти, есе, історії тощо [9]. Суть полягає в навчанні організації адекватних мовних засобів у текстові фрагменти, а їх – у зв'язний цілісний текст з урахуванням закономірностей текстотворення відповідно до заданого формату. Знання про *предмет* виконує функцію когнітивної схеми, що дає напрям думкам, за яким автор намагається знайти відповідь на питання чи вирішити проблему. Як зміст навчання писем-

ного мовлення, як уже зазначалося, виділяють такі предметні знання: дати, події, імена діячів (за профілем навчання), історичні передумови і тенденції розвитку процесів та явищ, терміни і поняття, ціннісні орієнтири, стратегії діяльності [15]. Важливим аспектом навчання писемного мовлення як *комунікативного вміння* є звернення до аудиторії (реального чи уявного читача), для якої автор пише свій твір. Підготовка до іншомовної комунікації є вагомим складником професійної підготовки студентів-журналістів, оскільки володіння основами ділового, професійно орієнтованого спілкування (як рідною, так і іноземною мовами) є показником компетентності, професіоналізму сучасного журналіста. Зазначимо, що формування комунікативної компетентності як провідної мети вивчення іноземної мови здійснюється на основі оволодіння: енциклопедичними знаннями; лінгвістичними знаннями, вміннями і навичками використання мовленнєвих засобів, за допомогою яких фахівці обмінюються інтенціями і досягають професійних цілей; знаннями норм, правил і умовностей ділового й особистісного спілкування, прийнятих у різних соціумах [5, с. 124]. Незаперечним є факт, що зміст письмового тексту має відображати всі аспекти поставленого комунікативного завдання; має бути врахована мета створюваного матеріалу й особливості адресата. Тому майбутніх журналістів доцільно навчати диференціації комунікативних завдань, використання адекватних мовних засобів, стилістичних прийомів, засобів логічного зв'язку, граматичних і синтаксичних структур для розв'язання комунікативного завдання.

Професійно спрямований (прикладний) аспект. Аналіз сучасних вимог до рівня підготовки журналістів дає змогу виділити види тексту за їх форматами, яких доречно навчати студентів усіх журналістських профілів у процесі іншомовної підготовки: написання офіційного листа (лист про прийняття на роботу, лист-скарга, лист-запит, робоче листування з партнерами); реферування й анотування; написання твору; оформлення доповіді, презентації, проекту; написання рецензії на переглянутий фільм або виставу, прочитану книгу; написання переказу; оформлення авторської (творчої) заявки на запропоновану тему; участь в інтернет-заходах. У практиці навчання іноземних мов, зокрема іншомовного писемного спілкування, актуальним є опанування *соціокультурних стереотипів мови*, що вивчається. Для цього студентів-журналістів варто ознайомлювати з подіями й явищами культури, культурно-естетичними особливостями країни, утвердженнями в мовній практиці формами письмового етикету, навчати будувати свою мовну поведінку відповідно до соціального статусу партнерів, «вмінню адекватно розуміти й інтерпретувати лінгвокультурні факти» [16].

На основі вивчення кваліфікаційної характеристики, компонентів компетентності англomовного писемного спілкування, а також урахувавши складники змісту навчання писемного мовлення студентів-журналістів у ЗВО, доходимо висновку, що в майбутніх журналістів доцільно формувати компетентність професійно орієнтованого англomовного писемного спілкування за такою структурою: 1) лінгвістичний компонент (добирати адекватні лексичні одиниці відповідно до поставленого комунікативного завдання; використовувати різноманітні граматичні структури і синтаксичні конструкції; орфографічно коректно оформляти письмові мовні висловлювання; поділяти текст на речення із правильним пунктуаційним оформленням; диференціювати стилі писемного мовлення (науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, розмовний, художній, епістолярний); дотримуватися обраного стилю під час розв'язання комунікативного завдання; використовувати різноманітні стилістичні прийоми в процесі складання текстів; поділяти тексти на логіко-сміслові абзаци; дотримуватися відповідного регістру тексту; складаючи тексти, дотримуватися задуманої/заданої структури; використовувати стилістичні засоби емоційного впливу на читача; 2) дискурсивний компонент (логічно та зв'язано викладати свої думки; дотримуватися структури побудови речень; складаючи тексти, застосовувати засоби логічного зв'язку; починати, розвивати і завершувати тему різноманітно, уникаючи усталених «кліше»; поєднувати лексико-граматичний матеріал і змістовний компонент за допомогою засобів когезії, створювати на основі одного або декількох мікротекстів композиційно-змістове ціле – письмовий текст; 3) комунікативний компонент (розв'язувати поставлені комунікативні завдання; формулювати мету свого висловлення; добирати адекватні мовні засоби, граматичні та синтаксичні структури; пояснювати поняття, проводити аналогії); 4) лінгвосоціокультурний компонент (будувати власну мовну поведінку відповідно до соціального статусу комунікативних партнерів і соціокультурних стереотипів мови, що вивчається; адекватно викладати соціокультурні факти і матеріали; розуміти культурні, естетичні, історичні особливості країни, мова якої вивчається; дотримуватися прийнятих у мові форм письмового етикету; 5) професійно спрямований компонент (використовувати різні джерела інформації для здобуття знань про предмет або проблему; залучати знання з інших дисциплін для оволодіння повною інформацією про предмет або явище; оперувати термінами і поняттями із заданої теми або проблеми; редагувати текст відповідно до мовних норм; письмово презентувати виконаний журналістський проект із заданої теми; писати статті, репортажі на запропоновану тематику; формулювати змістовні та цікаві заголовки;

створювати редакційний контент для інтернет-ЗМІ; давати письмову оцінку статті, матеріалу, редакційної роботи; аналізувати тематику та зміст друкованого видання, інтернет-ресурсу, теле- чи радіопередачі; готувати редакційну рецензію на фільм, книгу, телепередачу; реферувати й анотувати журналістські публікації; брати участь в інтернет-дискусіях різноманітного професійного змісту) [10, с. 47–48].

Отже, компетентність професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів – це готовність і здатність виявляти сукупність мовних, мовленнєвих, дискурсивних, комунікативних, соціокультурних, соціолінгвістичних і професійно-інформаційних компонентів у ситуації реальної міжкультурної комунікації, де «готовність» – довготривале, інтегративне особистісне утворення, що охоплює мотиваційну, емоційно-вольову, установчо-поведінкову та рефлексивну складові частини, а «здатність» містить когнітивний та поведінковий складники, тобто знання, вміння, навички й усвідомлення сутності іншомовного писемного спілкування як професійного обов'язку журналіста [18, с. 136].

Висновки. Отже, у результаті аналізу досліджень учених-методистів і відповідних положень сучасних стандартів освіти ми виділили в змісті навчання писемного спілкування майбутніх журналістів низку аспектів, які відображають сутність і складники мовлення фахівців галузі засобів масової інформації, як-от: лексико-граматичний; орфографічний і пунктуаційний; лексико-стилістичний; структурно-організаційний; предметний; комунікативний; професійно спрямований; соціокультурний. На основі вивчення кваліфікаційної характеристики доходимо висновку, що в майбутніх журналістів доцільно формувати компетентність професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування за такою структурою: лінгвістичний; дискурсивний; комунікативний; лінгвосоціокультурний; професійно спрямований компоненти.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на побудову ефективної моделі злагодженого функціонування всіх компонентів процесу навчання англомовного писемного мовлення майбутніх журналістів, а також розроблення на цій основі системи вправ і відповідної методики із застосуванням найбільш продуктивних засобів навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаращук К., Гаращук Л. Особливості навчання писемного мовлення учнів середнього ступеня загальноосвітньої школи. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2004. Вип. 19. С. 83–86.

2. Евстафиади О. Коммуникативные регистры и виды речи. *Наука и современность*. 2010. № 5–3. С. 24–28.

3. Енциклопедія освіти/за. ред. В. Кременя. К.: Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.

4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/за. ред. С. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

5. Канюк О. Формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців як важлива складова професійної підготовки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Вип. 1617. Ужгород: Говерла, 2009. С. 123–126.

6. Концепція мовної освіти в Україні. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc.

7. Ленюк Н. Формування німецькомовної компетенції студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2014. 225 с.

8. Ніколаєва С. та ін. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручн. 2 вид. випр. і перероб. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.

9. Мильруд Р. Методика преподавания английского языка. *English Teaching Methodology*: учеб. пособие для вузов. 2 изд., стереотип. М.: Дрофа, 2007. 253 с.

10. Павельева Т. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога: английский язык, языковой вуз: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2010. 157 с.

11. Патієвич О. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2015. 282 с.

12. Рогова Г., Рабинович Ф., Сахарова Т. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

13. Словарь социолингвистических терминов. URL: <http://sociolinguistics.academic.ru/>.

14. Соловова Е. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 238 с.

15. Соловова Е. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. М.: АСТ; Астрель, 2008. 278 с.

16. Сысоев П. Языковое поликультурное образование: теория и практика: моногр. М.: Глосса-Пресс, 2008. 385 с.

17. Тарнопольський О., Кожушко С. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця: Нова книга, 2008. 288 с.

18. Тетерина Н., Мосина Н. Формирование компетентности интерактивного иноязычного письма в процессе лингвометодической подготовки будущего учителя иностранных языков. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 1. С. 133–137.

НАВЧАННЯ АРГУМЕНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ TEACHING CREATING REASONED WRITING TO NONPHILOLOGIST STUDENTS OF HIGHER SCHOOL

У статті пропонується методика навчання студентів-нефілологів складання аргументованих писемних текстів. Запропонована методика базується на комунікативному підході і передбачає поетапність навчання аргументованого письма як творчої діяльності. Розроблено послідовність формування умінь письма і створено комплекс завдань на матеріалі англійської мови.

Ключові слова: іноземна мова, навчання письма, аргументоване письмо, писемне спілкування, текст-есе.

Разработана последовательность формирования умений письма и создан комплекс заданий на материале английского языка.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение письму, аргументированное письмо, письменное общение, текст-эссе.

The article suggests the method for teaching creating reasoned written texts to students-nonphilologists. The method is based on the communicative approach and implies that writing, as a creative activity would be taught in several steps. The author developed the succession of making writing skills and created a set of tasks for teaching reasoned writing on the English language materials.

Key words: foreign language, teaching writing, reasoned writing, written communication, text-essay.

УДК 811.111:378.4

Лазаренко Т.В.,
старший викладач кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

В статье предложена методика обучения студентов-нефилологов составлению аргументированных письменных текстов. Предлагаемая методика основана на коммуникативном подходе и предусматривает поэтапность обучения аргументированному письму как творческой деятельности.

Зміни в системі навчання писемного мовлення дають змогу наблизитися до світових напрямів оновлення змісту мовної освіти, на які в перспективі орієнтуються заклади вищої освіти України, навчання в яких спрямоване на підвищення якості оволодіння іноземними мовами, зокрема, англійською.

У наш час більшість вітчизняних і зарубіжних методистів (І.Л. Бім, П.Б. Гурвич, Є.І. Пасов, Р. Уайт, П. Уінгард, Дж. Ебботт та інші) дотримуються думки про необхідність оволодіння студентами навичками письма, однак питання змісту і методів навчання недостатньо мірою вивчені й обґрунтовані.

Не зважаючи на те, що писемне мовлення, згідно з державним освітнім стандартом, уже саме по собі є метою навчання, фактично воно часто все ще розглядається як засіб, а в теорії навчання залишаються неопрацьованими питання підходів до навчання письма в закладах вищої освіти, що неминуче призводить до недостатніх практичних результатів. Однією з головних причин, які зумовлюють складності під час навчання творчого писемного мовлення, вважаємо недостатню розробленість питань навчання писемного мовлення в методичній літературі та відсутність методичних систем, спрямованих на поетапне навчання створення письмового тексту. Тим часом навчання творчого писемного мовлення відіграє важливу роль у процесі навчання іноземної мови.

Таким чином, є всі підстави вважати проблему навчання аргументованого писемного мовлення не досить вивченою і такою, що вимагає спеціального дослідження.

Зростання вимог до писемного мовлення, великий потенціал творчого писемного мовлення,

зокрема аргументованих творчих висловлювань, для підвищення рівня володіння іноземним мовленням, відсутність розробленої системи навчання творчого аргументованого писемного мовлення визначають актуальність проведеної роботи.

Мета роботи – розробити систему завдань для навчання аргументованого писемного мовлення в формі есе студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти.

Пропонована методика навчання аргументованого писемного мовлення базується на комунікативному підході, який спрямований на формування смислового сприйняття і розуміння іноземної мови, а також оволодіння мовним матеріалом для побудови писемних повідомлень у формі есе [4, с. 58; 9, с.15–17].

Натепер пріоритетними є два підходи до навчання писемного мовлення: підходи, орієнтовані на текст-зразок як продукт писемного мовлення (product-based approach) [12], і підходи, у яких основна увага приділяється писемному мовленню як процесу створення тексту (process-based approach) [13].

Product-based approaches – підходи, орієнтовані насамперед на текст як зразок писемного мовлення, де основна увага приділяється правильному відбору та використанню лексики, синтаксису і забезпеченню зв'язності тексту. А. Пайнас вважає, що їх узагальнена модель зводиться до послідовності чотирьох етапів у процесі навчання створення тексту: ознайомлення (familiarization); письмо за опорами і зразками (controlled writing); письмо за заданими орієнтирами (guided writing); самостійне письмо (free writing) [12].

Запропонована К. Трібблом типова модель підходу, орієнтованого на процес (process-based approach), також складається з чотирьох етапів [13]: підготовчий етап (pre-writing); планування і графічне оформлення основної думки (composing/drafting); критичний перегляд (revising); редагування (editing) [13].

Вітчизняні та зарубіжні методисти вважають, що жоден з підходів не є універсальним, і завданням викладача є залучення ефективних технологій, що використовують різні підходи [1; 6; 7; 11]. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне використовувати як основний підхід, орієнтований на текст як продукт писемного мовлення (product-based approach), одночасно використовуючи можливості, що надаються підходом, який розглядає писемне мовлення як процес (process-based approach). З першого підходу запозичуються етапи навчання створення тексту: ознайомлення, письмо за опорами і зразками, письмо за заданими орієнтирами, самостійне письмо. З другого підходу – наявність трьох ступенів у організації письмових завдань (pre-writing, while-writing, post-writing), де перший ступінь (pre-writing) підготовлює перехід до писемного мовлення, а завершальний (post-writing) здійснює інтеграцію створених студентами писемних текстів у подальшу діяльність відповідно до контексту заняття.

На етапі ознайомлення (familiarization) основним завданням є засвоєння студентами структури і лінгвістичних особливостей текстів заданої форми. Доцільність роботи з еталонними, правильно складеними текстами, обґрунтовується в роботах Т.М. Єналієвої, яка розглядає такий підхід як методично ефективний, оскільки завдання навчання письмово виражати думки бачиться в оволодінні закономірностями правильної побудови письмового тексту [5, с. 39–41]. І.Б. Антонова вважає, що текст може бути визначений як аргументований, якщо він включає в себе такі елементи: теза – аргументуюча частина – висновок [1, с. 76–83]. Аргументований текст, відповідно до даних І.Б. Антонової, також поділяється на кілька типів [1, с. 85–132]. Вважаємо, що навчання слід починати з тексту повної структури, комунікативна задача якого – переконати реципієнта в істинності всіх аргументів, а значить, і тези.

Аргументація може бути представлена лінійно (одним простим або розширеним аргументом) або проходити за кількома самостійними напрямками, кожний з яких представлений простим або розширеним аргументом, але всі аргументи доводять правильність заявленої тези.

Основною формою твору в навчанні аргументації вибране навчальне есе. На відміну від інших, ця форма не має додаткових особливостей оформлення, тим самим дозволяючи зосередити

увагу на вираженні і аргументації своєї точки зору [9, с. 38–41; 4, с. 57–59].

Етапи написання тексту за опорами і зразками (controlled writing) і письмо за заданими орієнтирами (guided writing) передбачають виконання вправ зі створення речень або текстів за наявності опору, питома вага яких знижується в міру просування від другого етапу до третього. Основними завданнями цих етапів є формування і закріплення вмінь, необхідних для створення текстів певного типу.

Етап самостійного письма (free writing) полягає у використанні набутих умінь у власному тексті. Завданням цього останнього етапу є створення власного тексту заданої форми.

Така методика навчання аргументованого писемного мовлення, що складається з трьох етапів (передекспериментальне тестування, пробне навчання, післяекспериментальне тестування), була використана на заняттях з іноземної мови зі студентами спеціальностей «Міжнародний бізнес» і «Міжнародні економічні відносини». Під час періоду пробного навчання студентам пропонувалися різні пов'язані з економікою теми, що містять актуальні проблеми і сприяють розвитку мислення і розширення кругозору.

Спочатку було проведено діагностичне тестування, щоб перевірити вміння створювати аргументоване писемне висловлювання. Для проведення попереднього зрізу студентам було надано 20 хвилин навчального часу і дозволено користуватися словником.

Аналіз письмових робіт проводився за кількісними та якісними показниками. Кількісні показники: кількість слів у тексті; кількість речень; кількість значущих речень (речень, що відносяться до теми і не містять повтори); кількість складних речень і речень зі складними граматичними конструкціями. Якісні показники: правильність оформлення тези (відсутність звуження, розширення або спотворення тієї думки, яка підлягає аргументуванню); доказовість аргументуючої частини; раціональне розташування аргументів; коректне використання логічних маркерів; текстова когезія; текстова когерентність.

Для другого етапу було розроблено комплекс завдань підготовчого і мовленнєвого характеру, що спрямований на розвиток спеціальних умінь для створення аргументованого письмового тексту у формі есе. На навчання на кожному з п'яти занять виділялося від 20 до 25 хвилин.

На першому занятті студентам був представлений зразок аргументованого тексту. Після ознайомлення в результаті обговорення за участю викладача студенти виділили основне тематичне речення тексту – тезу, що виражає головну ідею тексту. Потім була виділена аргументаційна частина і визначена кількість аргументів. Далі сту-

денти вирішили, чи є аргументаційна частина досить переконливою для того, щоб можна було перейти до висновку, що підтверджує тезу.

На етапі письма за опорами і зразками (controlled writing) студентам надається набір речень, які вони мають розподілити відповідно до структури аргументованого тексту на тезу(и), аргумент(и) і висновок(и) в результаті колективної роботи. Далі пропонується розглянути кілька аргументів, що містяться в аргументаційній частині, і коротко їх сформулювати. Віднесення всіх аргументів до одного і того ж речення – тези – забезпечує цілісність тексту. А завершеність йому надає висновок, який підтверджує і розвиває тезу. Викладач привертає увагу студентів до того, що в побудові аргументованого тексту необхідно забезпечити зв'язок між реченнями. Є формальні маркери причинно-наслідкового зв'язку, такі як: *that's why, so, because of, thus, for the reason that, consequently, it follows that, in conclusion* тощо. Однак слова-маркери не завжди обов'язкові, часто вони не пишуться, але нам здається, що речення все рівно пов'язані між собою. Перевірити наявність зв'язку між реченнями можна, подумки підставивши слово-маркер. На основі запропонованих речень студенти створюють власний текст.

На другому занятті студенти навчаються писати текст за заданими орієнтирами (guided writing). На підготовчому етапі обговорюються питання, що стосуються змісту створюваного тексту. Студентам пред'являються теза, аргументи, вони самостійно виконують завдання в письмовому вигляді.

Agree with one of the sayings. Prove your point of view using the arguments below and some of your own. Try to develop the arguments. Make all necessary changes to make the paragraph coherent.

Написані тексти обговорюються на занятті.

Третє заняття передбачає вихід на етап самостійного письма (free writing). Виконанню цього завдання передують усне обговорення проблеми і робота з текстом-зразком. Ґрунтуючись на структурі аргументації і з урахуванням ефективності різних засобів аргументування, студенти самостійно створюють аргументований текст-есе. Використання тексту-зразка у навчанні аргументації створює природний контекст і спонукає до самостійного вираження своїх думок з приводу ідей, що містяться в тексті.

Четверте заняття присвячене аналізу написаних текстів-есе. На цьому етапі викладач привертає особливу увагу до змісту доказової частини твору, переконливості наведених аргументів, що має найважливіше значення в аргументації будь-якої точки зору. Як аргументи можуть використовуватися різні засоби – умовиводи, припущення, приклади з власного досвіду тощо, але найбільшу силу переконання мають факти.

На п'ятому занятті тривала робота з навчання аргументованого писемного мовлення з ускладненням завдань. Студенти отримали два тексти-зразки на одну тему. Варто було обговорити зміст текстів під час заняття, виділити спільну тезу та знайти аргументи в кожному із текстів, порівняти висновки. У текстах вони різні, тому на першому етапі були виконані такі завдання: проаналізуйте тему та запропоновані ідеї, знайдіть думки, що не відповідають темі, потім аргументи, сформулюйте тезу, напишіть вступ та висновки; напишіть самостійно абзац для антитези; побудуйте аргументацію за зазначеними темами. Виконання цих завдань обговорювалося на занятті. Написання повного тексту есе було задано як домашнє завдання. Есе перевірялося викладачем. Результати обговорювалися на занятті.

На третьому етапі було проведено підсумкове тестування, методика проведення якого була ідентична методиці передекспериментального зрізу.

Аналіз результатів підсумкового тестування показав, що організація навчання аргументованого письмового висловлення за запропонованою методикою сприяла значному зростанню умінь і навичок писемного мовлення студентів. Більшість правильно сформулювала тезу міркування (79%), що призвело до адекватного розкриття теми в доказовій частині: 75% студентів навели більше двох вагомих аргументів, 80% правильно оформили вступ і 67% висновки.

Таким чином, пропонується методична організація навчання аргументованого письма, заснована на синтезі двох підходів: підходу, орієнтованого на текст-зразок як продукт писемного мовлення (product-based), і підходу, що приділяє основну увагу писемному мовленню як процесу розвитку й оформлення думки писемним кодом (process-based). Вона передбачає поетапність навчання писемного мовлення як творчої діяльності – від роботи з текстами-зразками, роботи по опорах з поступовим збільшенням частки самостійності і творчості учнів до створення учнями самостійних творчих робіт.

Навчання на основі текстів-зразків і різноманітних опор у поєднанні з використанням технологій «мозкового штурму» (brainstorming), «карти думок» (mind map), а також триступеневої системи в процесі виконання письмових завдань (pre-writing, while-writing, post-writing) уявляється оптимальним. Аналіз результатів підсумкового тестування показав, що організація навчання аргументованого писемного мовлення за запропонованою методикою сприяла значному зростанню умінь і навичок студентів.

Завдяки осмисленню актуальних проблем, наявності великої кількості нових лексичних одиниць у різноманітних автентичних завданнях рівень лінгвістичної компетенції студентів значно

зріс. Крім того, вдосконалилися загальні вміння працювати з письмовим текстом (аналіз, само-редагування, продуціювання тексту згідно з ситуацією тощо). Проте результати навчання свідчать про необхідність збільшення частки мовних вправ у навчанні писемного мовлення задля запобігання лексичних та граматичних помилок.

Практична значимість проведеної роботи визначається тим, що була розроблена послідовність формування умінь писемного мовлення і створений комплекс завдань для навчання аргументованого писемного висловлювання на матеріалі англійської мови. Отримані результати можуть бути корисними у складанні навчальних посібників для навчання творчого писемного мовлення учнів старших класів закладів спеціалізованої середньої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова И.Б. Методическая эффективность использования письма как средства обучения аргументированию в неязыковом вузе (англ. яз.): дисс. ... канд. пед. наук. М., 1994. 180 с.
2. Беженар І.В. Перевірка ефективності методики навчання студентів-філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. Вип. 530: *Педагогіка та психологія*. С. 13–26.
3. Бричка О.М. Сучасні лінгвометодичні підходи до навчання писемного мовлення. *Наукові записки. Серія: Проблеми філології і методики навчання іноземних мов*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 1997. Вип.12. С. 73–77.
4. Грицюк Л.Ф. Рекомендації до написання есе. *Наукові записки. Серія: Проблеми філології і методики навчання іноземних мов*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 1997. Вип.12. С. 56–61.
5. Еналиева Т.М. Письмо как средство познавательной активности при обучении иностранному языку в средней школе. *Формирование познавательной активности учащихся средней школы на уроке иностранного языка*: сб. научных трудов. Рязань, 1990. С. 37–46.
6. Литвин С.В. Навчання учнів старшої загальноосвітньої школи писемного спілкування англійською мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови». К., 2002. 20 с.
7. Пассов Е.И., Кузнецова Е.И. Обучение письму: учебное пособие. Серия «МОИЯ», № 14. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.
8. Москалец О.О. Навчання студентів-філологів письма англійською мовою з використанням комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови». К., 2009. 22 с.
9. Карнаух Н.Л. Сочинение-эссе в системе литературного образования старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2001. 192 с.
10. Процик Г.М. Технології навчання писемного мовлення на заняттях англійської мови. *Матеріали XX наукової конференції ТНТУ ім. І. Пулюя, 17–18 травня 2017 року*. Т.: ТНТУ, 2017. С. 277.
11. Abbott G., Wingard P. The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide. Nelson and Sons Ltd, 1992. 258 p.
12. Pinas A. Writing in English 1. London: Macmillan, 1982. 194 p.
13. Tribble C. Writing. Oxford: Oxford University Press, 1996. 195 p.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ
АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА
СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ: ПОЧАТКОВИЙ ЕТАПTEACHING ENGLISH ACADEMIC WRITING TO STUDENTS WITHIN
A MASTER'S PROGRAMME: PRE-EXPERIMENTAL STAGE

У статті подається детальний опис реалізації першого етапу методичного експерименту (проведення передекспериментального зрізу на основі попередньо розробленого комплексу експериментальних матеріалів) з метою перевірки доцільності розробки авторської методики навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури. Детально висвітлюється характер та завдання експерименту на цьому етапі. Подається інтерпретація отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики. З урахуванням критеріїв оцінки наукового писемного мовлення аналізуються типові помилки та рівень сформованості компетентності студентів магістратури у науковому писемному мовленні доекспериментального навчання.

Ключові слова: методичний експеримент, академічне письмо, стилістична унормованість, експериментальний зріз, критерії оцінки.

В статье описывается реализация первого этапа методического эксперимента (проведение предэкспериментального среза на основе предварительно разработанного комплекса экспериментальных материалов) с целью проверки целесообразности разработки авторской методики обучения стилистической нормированности научной письменной английской речи будущих физиков в условиях магистратуры. Подробно

освещаются характер и задачи эксперимента на этом этапе. Полученные результаты интерпретируются с помощью методов математической статистики. С учетом критериев оценивания научной письменной речи анализируются типичные ошибки и уровень сформированности компетентности студентов магистратуры в научной письменной речи доэкспериментального обучения.

Ключевые слова: методический эксперимент, академическая письменная коммуникация, стилистическая нормированность, экспериментальный срез, критерии оценивания.

The article highlights the implementation of the initial stage of the methodological experiment (pre-experimental test on the basis of previously developed experimental materials complex) to justify the necessity to develop the methods applied to teach stylistic requirements for academic writing to students doing their Master's Degrees in Physics. The article focuses on the detailed description of the essence and objectives of the experimental teaching on this stage. The results obtained by the methods of mathematical statistics have been analyzed. The typical mistakes and the Master's student's competency level in academic writing before the experimental teaching have been analyzed and interpreted taking into consideration the evaluation criteria.

Key words: methodological experiment, academic writing, stylistic requirements, experimental test, assessment criteria.

УДК 378.4.091.3:[811.111'271.12'42:001]

Патієвич О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов для
природничих факультетів
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток фундаментальних досліджень у галузі природничих наук (зокрема, фізики та астрономії) нині можуть забезпечити лише наукові колективи за тісної співпраці науковців різних науково-дослідних організацій країн світу. Однією з передумов такої взаємодії є володіння науковцями іноземними мовами, яке набуло особливої актуальності нині, коли відбувається стрімке збільшення обсягу актуальної наукової інформації. У перманентному розвитку перебуває і науковий стиль мовлення (зокрема, його писемна форма), вивчення якого набуває все більшої значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У методиці навчання наукового писемного мовлення є окремі напрацювання: досліджено деякі питання навчання наукового писемного мовлення студентів немовних та мовних спеціальностей (Л. Алексєєва, І. Богомоллова, О. Галанова, Г. Дзіман, О. Зеленова, Л. Константинова, Т. Рибіна, В. Свиридчук, С. Циренова, Е. Васильєва). У лінгвометодиці сформувалася тенденція в навчанні писемного мовлення у межах конкретних жанрів:

анотація (О. Тимошенко), проблемно-тематичне повідомлення (Е. Васильєва), наукова доповідь (Ю. Колмакова), експозитарне есе (А. Мартинова), наукова рецензія (О. Ніколаєв, Р. Мартинова), вторинні наукові тексти (зокрема, конспект, реферат, резюме) (Л. Константинова), реферування (Н. Колесникова, В. Свиридчук), лекція, доповідь, стаття, рецензія (І. Уварова), наукова стаття, наукова доповідь, анотація та рецензія (Г. Дзіман), стаття (О. Анікіна, А. Чеканова). Проте проблема навчання наукового писемного мовлення майбутніх фізиків та астрономів досі лишається не досить висвітленою науковцями.

Формулювання цілей статті. З огляду на актуальність проблеми і недостатній рівень її дослідженості, **мета** статті – описати перший етап організації методичного експерименту та проінтерпретувати отримані результати передекспериментального зрізу для планування методики подальшого етапу експерименту – експериментального навчання та перевірки ефективності розробленої експериментальної методики навчання наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізи-

ків в умовах магістратури, беручи до уваги теоретичний і практичний досвід з організації експерименту методистами і практиками.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Складником багатьох педагогічних досліджень є педагогічний експеримент. Він проводиться тоді, коли висунути дослідником гіпотезу педагогічного дослідження не вдається довести теоретично [2, с. 84–90].

Побудувати прогностичну спрямованість дослідження допомагає гіпотеза, яка є важливим елементом руху пізнання до нових відкриттів. Вона виникає на основі відомих знань, але виходить за їх межі. Гіпотеза формулює нове твердження, істинність якого досі не була доведена. Гіпотеза з'являється одночасно з провідною ідеєю дослідження і нею визначається [3, с. 147–149]. Формулювання гіпотези проходить у три етапи: 1) виникнення гіпотези на основі даних науки; 2) формулювання окремих припущень, вибір найімовірнішого з цих припущень, формулювання висновків з цього припущення; 3) порівняння одержаних висновків із результатами експерименту [1, с. 38–39].

Аналіз теоретичних праць з методики викладання іноземних мов, педагогіки, психології, психолінгвістики, аналіз підручників, навчальних посібників, робочих та типових програм з англійської мови для студентів магістратури природничих спеціальностей, педагогічні спостереження за процесом навчання студентів магістратури, а також результати моніторингу якості мовленнєвої компетентності в науковому писемному мовленні дали підставу нам висунути **гіпотезу**, яка ґрунтується на припущенні, що ефективно формування стилістично унормованого наукового писемного мовлення майбутніх фізиків-магістрантів відбуватиметься ефективно, якщо цей процес здійснюватиметься у чотири етапи: 1) орієнтаційному; 2) дотекстовому; 3) текстово-трансформаційному; 4) текстово-проектному, що реалізуються за допомогою комплексів спеціально розроблених вправ та завдань.

В експерименті загалом беруть участь 70 студентів (дві експериментальні групи: ЕГ 1 – 18 осіб, ЕГ 2 – 20 осіб, та дві контрольні групи: КГ 1 – 16 осіб, КГ 2 – 16 осіб) магістратури Львівського національного університету імені Івана Франка, які навчалися за напрямом підготовки 0402 фізико-математичні науки спеціальності 8.04020301 «Фізика», 8.04020601 «Астрономія», 8.04020302 «Фізика конденсованого стану». Через недостатню кількість студентів, необхідних для горизонтально-вертикального експерименту, відбір контрольних й експериментальних груп здійснюватиметься так: контрольні групи становитимуть студенти, які вивчали англійську мову три семестри (перевіряється їхній результат на завершальному етапі

навчання мови); до експериментальних груп входитимуть студенти, які почали вивчати англійську мову у II семестрі. Експериментальне навчання планується у III–IV семестрах магістратури.

Отже, **метою** нашого **експерименту** на цьому етапі є: 1) проведення передекспериментального зрізу для встановлення вихідного рівня сформованості стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення у студентів ЕГ в умовах магістратури; 2) підготовка експериментальних матеріалів, планування структури та організація експерименту з використанням комплексів спеціально розроблених вправ та завдань; 3) аналіз результатів передекспериментального зрізу за допомогою математичних методів та опрацювання даних результатів для доведення доцільності розробки авторської методики та подальшого етапу експерименту – експериментального навчання та перевірки його ефективності.

У процесі експериментальної роботи перевірявся рівень сформованості **таких умінь**: продукувати письмові тексти, які за змістом, тематикою, проблематикою, за ознаками інформативності, доказовості та вірогідності одержаних результатів відповідають науковому стилю мовлення; зовнішньо оформлювати наукові письмові тексти відповідно до заданого жанру (наукової статті, наукових тез, анотації); правильність оформлення таблиць, графіків, рисунків, формул, шрифтових виділень, посилань, виносок; продукувати наукові письмові тексти з дотриманням усіх необхідних для заданого жанру структурно-композиційних елементів; вживати у наукових письмових текстах лексичні, фразеологічні, морфологічні, синтаксичні одиниці, які відповідають нормам наукового стилю; продукувати наукові письмові тексти без фрагментарних порушень норм наукового стилю; продукувати наукові письмові тексти, для яких характерні ознаки логічності, абстрагованості, об'єктивності, точності, нейтральної емоційності, експліцитності; добирати найбільш адекватні і найбільш оптимальні для певної мовної спільноти групи, засоби і способи досягнення комунікативних цілей та реалізації комунікативних стратегій; компресувати інформацію, виділяти головне (написання анотації).

Експериментальні матеріали: 1) спеціально дібрані наукові тексти для читання й аналізу; 2) комплекси вправ і завдань для формування навичок та вмінь стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення; 3) комплекси завдань та інструкцій до реалізації проектно-методики; 4) теоретичний матеріал з основ стилістики наукового писемного мовлення.

В експериментальних групах навчальний процес було організовано відповідно до вимог навчальної та робочої програм з дисципліни «Англійська мова за фаховим спрямуванням» для

студентів I–II курсів ОКР «Магістр» (напрямок підготовки 8.04020301 «Фізика», 8.04020302 «Фізика конденсованого стану», 8.04020601 «Астрономія») фізичного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка. Тривалість експериментального навчання становить 165 год. (40 ауд. (з яких 13 год. консультацій і 27 год. практичних) і 125 позаауд.). Методичний експеримент проходить у **три етапи**: 1) передекспериментальний зріз; 2) експериментальне навчання; 3) післяекспериментальний зріз.

Передекспериментальний зріз проводився серед студентів магістратури спеціальностей «Фізика», «Астрономія», «Фізика конденсованого стану», які вивчали англійську мову впродовж двох років і які увійшли до контрольних груп (КГ), а також серед студентів магістратури тієї самої спеціальності на початку вивчення англійської мови в III семестрі (ЕГ – експериментальні групи).

У процесі передекспериментального зрізу було встановлено підсумковий рівень сформованості стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення у студентів КГ, які не навчалися за авторською методикою, а також виявлено низку хиб в уміннях студентів, які варто було усунути. Оскільки передекспериментальний зріз у КГ проводився, коли магістерські роботи були на завершальній стадії, студентам було запропоновано завдання – написати наукову статтю, наукові тези (до неї) та анотацію (до неї) за матеріалами магістерської роботи.

Інтерпретація результатів передекспериментального зрізу студентів контрольних груп (КГ) (зміст наукових статей перевірявся експериментатором та фахівцем із фізики).

Середній коефіцієнт навченості в КГ становив 0,73. Отже, студенти загалом виявили достатній рівень стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення.

За критерієм **змістово-сміслової адекватності** студенти виявили високий рівень науковості предметної сторони досліджень: у статтях та наукових тезах досліджувалися актуальні та важливі проблеми фізики, роботи вирізнялися науковою новизною, теоретичною та практичною значущістю, мали високий ступінь інформативності та вірогідності результатів. Серед хиб за цим критерієм варто відзначити такі: формулювання тем наукових статей та тез у близько 50% студентів мали стилістичні порушення з елементами розмовного або публіцистичного стилю; типовою помилкою було порушення доказовості, яке зазвичай було викликане браком мовленнєвих засобів.

За критерієм **композиційно-структурної організованості** студенти виявили достатній рівень: у роботах більшості студентів були наявні вступ, актуальність, мета, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, виклад результатів дослідження,

висновки, перспективи дослідження (близько 1/3 студентів пропускали лише один-два структурні компоненти, лише у 10% студентів були опущені три-п'ять компонентів); у більшості студентів наявні всі компоненти тексту (назва, авторство, анотація, текст статті, бібліографія). Серед хиб за цим критерієм варто відзначити такі: невідповідність літератури стандарту ДСТУ ГОСТ 7.1:2006; неправильне розташування та оформлення таблиць, графіків, рисунків, формул, шрифтових виділень, посилань, виносок; брак окремих структурно-композиційних елементів у тексті: найбільш типовою помилкою було нерозмежування мети й завдань дослідження: більшість студентів писали лише про мету, не подавши перспектив дослідження; окремі структурні компоненти тексту не мали належного мовного оформлення: студенти іноді не виділяли таких компонентів статті, як аналіз останніх досліджень, мета та завдання дослідження, висновки.

За критерієм **лінгвостильової відповідності** студенти виявили достатній рівень, продемонструвавши досить хороший рівень знань з наукової лексики та термінології, а також навичок використання її в науковому писемному мовленні; близько 50% студентів володіють на достатньому рівні синтаксисом наукового стилю; у близько 30% студентів тексти не мають порушень текстуально-стилістичних норм. Типові помилки: трапляються деякі невідповідності стильовим нормам під час вживання наукової лексики; відчутний інтерферуючий вплив рідної мови: студенти часто вживали кальки з української мови, особливо у вторинній номінації; близько 40% студентів виявили середній або низький рівень у вживанні стилістично унормованих фразеологічних одиниць та мовних кліше; більшість студентів не володіє загальноприйнятими скороченнями та аббревіатурами; обмежене вживання пасивних конструкцій для емоційного виділення важливих моментів повідомлення інформації в наукових текстах; застосування підрядних речень замість конструкцій *by + Gerund (+ Noun)*, *by + Noun (+ of Noun)*, прикметників у постпозиції; препозитивних означальних груп; застосування особових речень замість речень із займенниками *one/it/they* та конструкцій *there is/there are* у функції підмета, які за значенням відповідають безособовим реченням; наявність окремих фрагментів (абзаців), стиль яких не відповідає нормам наукового: замість об'єктивного, логічного викладу інформації, формату наукової дискусії магістранти часто викладають власні думки, які не підтверджені науковими фактами; наявність окремих фрагментів (абзаців), які містять загальнорозмовну лексику, емотивно-оцінну інформацію, що є ознаками розмовного та публіцистичного стилів.

За критерієм прагматичної відповідності студенти виявили достатній рівень: приблизно половину статей з певними редакторськими правками можна рекомендувати до друку. У текстах статей і наукових доповідей студенти переконливо доносять до наукової спільноти результати своїх наукових пошуків. Близько 2/3 їхніх робіт притаманний високий або достатній рівень таких характеристик, як абстрагованість, об'єктивність, точність, достатність ознак, зв'язків, аргументів, нейтральна емоційність, логічність, насиченість фактичною інформацією, безпідтекстність, обґрунтованість інформаційних одиниць. Типові помилки: близько 1/3 студентів бракує мовних засобів для донесення своїх наукових досліджень до наукової спільноти; близько 1/3 студентів не вистачає мовних засобів для передання таких характеристик, як абстрагованість, об'єктивність, точність, достатність ознак, зв'язків, аргументів, нейтральна емоційність, логічність, насиченість фактичною інформацією (досить доказовий матеріал), безпідтекстність, обґрунтованість інформаційних одиниць; через брак мовних засобів окремі інформаційні одиниці описані або не досить, або надлишково, незавершено, нелогічно (не розкрито причинно-наслідкових зв'язків між описуваними фактами).

За критерієм стислості студенти виявили достатній рівень: 2/3 студентів склали анотації, які повно відображають зміст наукових статей, виділяють головну інформацію. Типові помилки: брак або стильова невідповідність мовних засобів написанню анотації; надлишок мовних засобів у тексті анотації, які не відповідають нормам наукового стилю.

Отже, в роботах студентів зауважено значні порушення стилістичної унормованості, яка негативно впливає на якість оформлення результатів їхніх наукових досліджень. На ці проблеми буде зроблено особливий акцент у процесі експериментального навчання.

Серед студентів нами було проведено опитування: «Хто має публікації у закордонних виданнях?» З 32 осіб публікації у закордонних виданнях мали шість осіб (18,75%), і ці студенти виявили високий рівень. Отже, в аудиторних умовах високий рівень здобули лише три особи (9,375%).

У процесі передекспериментального зрізу було встановлено вихідний рівень сформованості стилістично унормованого наукового писемного мовлення у студентів ЕГ (початок III семестру магістратури), які не навчалися за авторською методикою.

Оскільки передекспериментальний зріз у ЕГ проводився під час навчання в магістратурі, студентам було запропоновано написати наукову статтю, наукові тези (до неї) та анотацію (до неї) за матеріалами бакалаврської роботи.

Інтерпретація результатів передекспериментального зрізу студентів експериментальних груп (ЕГ) (зміст наукових статей

перевірявся експериментатором та фахівцем із фізики).

Середній коефіцієнт навченості в ЕГ склав 0,63. Отже, студенти виявили загалом середній рівень стилістично унормованого наукового писемного мовлення.

За критерієм змістово-сислової адекватності студенти виявили найкращі результати: у статтях та наукових тезах відображено дослідження, виконані у форматі бакалаврської роботи, які відзначалися своєю актуальністю, однак 1/3 робіт не мали наукової новизни, теоретичного та практичного значення; лише 1/4 робіт вирізнялися високим ступенем інформативності та вірогідності результатів. Загальний науковий рівень висвітлених у статтях проблем виявився достатнім або високим майже у 2/3 студентів. Серед хиб за цим критерієм варто відзначити такі: формулювання тем наукових статей та тез у більше ніж половини студентів не відповідало нормам наукового стилю; порушення доказовості, викликане як невмінням складати письмові тексти в жанрі статті та наукових тез, так і браком мовленнєвих засобів; часте змішання ознак різних жанрів у текстах.

За критерієм композиційно-структурної організованості студенти виявили середній рівень: лише 10% студентів використали всі необхідні для жанрів статті та наукових тез композиційно-структурні компоненти – вступ, актуальність, мету, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, виклад результатів дослідження, висновки, перспективи дослідження. Характерними помилками є такі: близько 40% студентів пропускали 1–2 компоненти, особливо аморфним вдавався вступ: студенти не могли обґрунтувати актуальність дослідження, їм бракувало знань зробити критичний аналіз попередніх праць; впадала у вічі неупорядкованість оформлення таблиць, графіків, рисунків, формул, шрифтових виділень, посилань, виносок; невідповідність літератури стандарту ДСТУ ГОСТ 7.1:2006; відчувався істотний брак мовних засобів для виділення структурних компонентів текстів (зокрема актуальності, мети й завдань дослідження, висновків, висловлення авторської позиції щодо результатів дослідження).

За критерієм лінгвостильової відповідності студенти виявили середній рівень: магістранти загалом володіють загальнонауковою та термінологічною лексикою, а також навичками використання її в науковому писемному мовленні; приблизно у 30% студентів спостережено високий або достатній рівень володіння мовними кліше, які застосовуються у науковому стилі, а у близько 35% студентів – високий або достатній рівень знань у царині синтаксису наукового стилю. Лише у 10% студентів тексти наукової статті та тез не мають текстуально-стилістичних порушень. Типові помилки: трапляються окремі невідповідності сти-

льовим нормам під час використання наукової лексики, зокрема багатозначних термінів та синонімічних терміноелементів; часте вживання кальок термінів з української мови, особливо у вторинній номінації; використання вільних словосполучень замість кліше та фразеологізмів, властивих науковому стилю; брак фразеологічних засобів наукового мовлення; неволодіння загальноприйнятими скороченнями та аббревіатурами; обмежене застосування пасивних конструкцій, конструкцій *by + Gerund (+ Noun)*, *by + Noun (+ of Noun)*, прикметників у постпозиції; препозитивних означальних груп; особових речень замість речень із займенниками *one/it/they* та конструкцій *there is/there are* у функції підмета, які за значенням відповідають безособовим реченням; заміна їх конструкціями, властивими розмовному стилю; майже у 40% студентів більша частина тексту за лінгвальними параметрами не відповідає нормам наукового стилю, а в 20% – загалом текст не науковий: немає об'єктивності й абстрагованості у викладенні інформації, наявна авторська позиція, яка не підкріплена науковими фактами, немає формату наукової дискусії, часто трапляється компіляція.

За критерієм *прагматичної відповідності* студенти виявили середній рівень: близько 15% статей з певними редакторськими правками можна рекомендувати до друку. Більша частина статей та наукових тез не здатні переконливо донести до наукової спільноти результати наукових пошуків. Понад 1/2 робіт характеризуються низьким або середнім рівнем таких характеристик, як абстрагованість, об'єктивність, точність, достатність ознак, зв'язків, аргументів, нейтральна емоційність, логічність, насиченість фактичною інформацією, безпідтекстність, обґрунтованість інформаційних одиниць. Типові помилки: бракує мовних засобів для донесення своїх наукових досліджень до наукової спільноти; для передання таких характеристик, як абстрагованість, об'єктивність, точність, достатність ознак, зв'язків, аргументів, нейтральна емоційність, логічність, насиченість фактичною інформацією (досить доказовий матеріал), безпідтекстність, обґрунтованість інформаційних одиниць; бракує мовних засобів для опису, обґрунтування, доведення, оформлення інформаційних блоків; у статтях 40% студентів трапляються цілі абзаци, зміст яких не підлягає розумінню; часто немає логіки викладу, причинно-наслідкових зв'язків між описуваними фактами, втрачається

зв'язність частин тексту; часто надлишково вживаються мовні засоби, що характеризує здебільшого науковий стиль.

За критерієм *стислості* студенти виявили середній рівень: лише 13% студентів склали анотації, які повно відображають зміст наукових статей, виділяють головну інформацію. Типові помилки: брак або стильова невідповідність мовних засобів для написання анотації; надлишок мовних засобів у тексті анотації, які не відповідають нормам наукового стилю; невміння виділяти головне і другорядне в науковій статті; логічна незв'язність тез, що виносяться в анотацію.

Отже, аналіз робіт студентів ЕГ показав, що лише 13% студентів (п'ять осіб) володіють на високому рівні уміннями написання наукових статей, анотацій та наукових тез (усі п'ять студентів мають досвід публікування в зарубіжних виданнях). Ці статті можна рекомендувати до друку. Праці 87% студентів, які не володіють цими уміннями на належному рівні, не можна рекомендувати до друку. Дев'ять студентів (23%) взагалі не мають системного уявлення про норми наукового стилю. У 30% студентів середній рівень зазначених умінь.

Висновки з дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. Під час передекспериментального зрізу було визначено типові помилки, на які варто зробити особливий акцент у процесі експериментального навчання. Отже, необхідність подальшої реалізації методичного експерименту з метою перевірки ефективності авторської методики навчання стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури на основі попередньо розробленої системи вправ і завдань є очевидною.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бухбіндер В.А. Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні. *Матеріали II республіканської конференції з проблем експериментування в методиці навчання іноземних мов*. К., 1971. С. 38–39.
2. Сердюков В.И. Актуальные вопросы организации и проведения педагогического эксперимента и пути их решения. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 6. С. 84–90.
3. Серегин Н.В. Научная проблематика, гипотеза и критерии успешности теоретической основы педагогического исследования. *Мир науки, культуры, образования*. 2012. № 1. С. 147–149.

ПІДГОТОВКА ДО ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

PREPARATION FOR ORGANIZATIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури необхідно впроваджувати відповідні педагогічні умови, які сприяли б формуванню організаційної діяльності. Підготовка майбутніх учителів передбачає оволодіння студентами системою теоретичних знань, практичних умінь, які забезпечують успішність у виконанні організаційної діяльності, розвитку особистісних, професійних та управлінських якостей. У дослідженні взяли участь 232 студенти другого курсу факультету фізичного виховання та реабілітації. Отримані результати у експериментальних і контрольних групах після проведення цілеспрямованої роботи показали, що доцільно впроваджувати методику формування організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за когнітивно-конативним, особистісним та управлінським компонентами. Проведене дослідження дає можливість вирішувати питання організації ефективного процесу формування організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури під час їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: учитель, якості, методика, організаційний, компоненти.

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры необходимо внедрять соответствующие педагогические условия, которые способствовали бы формированию организационной деятельности. Подготовка будущих учителей предусматривает овладение студентами системой теоретических знаний, практических умений, которые обеспечивают успешность в выполнении организационной деятельности, развитие личностных, профессиональных и управленческих качеств. В исследовании принимали участие 232 студента второго

курса факультета физического воспитания и реабилитации. Полученные результаты в экспериментальных и контрольных группах после проведения целенаправленной работы показали, что целесообразно внедрять методику формирования организационной деятельности будущих учителей физической культуры по когнитивно-конативным, личностным и управленческим компонентам. Проведенное исследование дает возможность решать вопросы организации эффективного процесса формирования организационной деятельности будущих учителей физической культуры при их профессиональной подготовке.

Ключевые слова: учитель, качества, методика, организационный, компоненты.

During the professional training of teachers of physical culture the proper pedagogical conditions must be introduced which are conducive to forming of managerial activity. The training of future teachers foresees capturing by students theoretical knowledge, practical skills, which provide success in performing managerial activities, developing personal, professional and managerial qualities. In the research took part 232 students of second course of faculty of physical culture and rehabilitation. The received results in experimental and control groups after conducting purposeful work showed that it is appropriate to introduce methodic of forming managerial activity of future teachers of physical culture on cognitive-conative, personal and managerial components. The made research gives the opportunity to solve the questions of organizing effective process of forming a managerial activity of future teachers of physical culture during their professional training.

Key words: teacher, quality, methodic, managerial, components.

УДК 378+37.037+796/799

Пільова С.Г.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри фізичного виховання
Одеського національного морського
університету

Панасюк І.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри фізичного виховання,
Одеського національного морського
університету

Халаф Ю.М.,

студентка I курсу соціально-
гуманітарного факультету,
відділення «Політологія»

ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми. Одним із найважливіших напрямів модернізації вищої освіти в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору є підвищення її якості. Вихід на особистісний рівень розвитку професійно-гуманістичної спрямованості студентів педагогічного вищого навчального закладу вимагає наближення процесу навчання до реалій педагогічної практики, ефективного засвоєння професійно-цінного досвіду комунікації, педагогічної взаємодії, а також запровадження у практику вивчення педагогічних дисциплін, особливим чином організованої творчої діяльності, що, на нашу думку, сприяє формуванню організаторських якостей майбутнього вчителя [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми. Організація – це свідомий процес, спрямований на об'єднання та впорядковану взаємодію елементів або частин (людей, ідей, ресурсів) у ціле, в результаті чого утворюється про-

дуктивна, стійка система; це взаємовідношення частин і цілого, поведінка частини визначається поведінкою цілого, поведінка цілого залежить від поведінки частини [2].

Організація як стан припускає наявність певного структурного порядку або певного рівня (ступеня) упорядкованості, що вказує на упорядкованість, узгодженість і взаємодію автономних частин цілого (системи), зумовлених її устроєм. За М. Туленковим, організація як процес характеризується сукупністю дій, що призводять до заснування й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого [10].

У розумінні суті поняття «організація» незалежно від специфіки його конкретного аналізу і тлумачення є впорядкованість і спрямованість, реалізація яких ототожнюється з однією з основних функцій соціального управління, призначення якої, своєю чергою, полягає в реалізації принципу

самоорганізації соціальної системи. У цьому сенсі поняття організації зливається з усіма функціями соціального управління і пронизує увесь управлінський процес, завдяки якому здійснюється безпосередній вплив на соціальну систему в цілому, тобто управління як спосіб цілеспрямованого впливу на будь-які соціальні об'єкти і процеси виступає організаційним механізмом соціального управління. Звідси об'єктивно випливає сентенція: соціальне управління зорганізується, а соціальна організація управляється [10, с. 24].

Організація як педагогічна категорія, за І. Підласим, – це «упорядкування дидактичного процесу за певними критеріями надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети», причому форма в цьому контексті розглядається зазначеним автором як спосіб існування навчального процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки і змісту, пов'язана з порядком його здійснення [6, с. 295].

Зауважимо, що науковцями здебільшого розглядаються організаторські здібності вчителя як здібність залучати учнів до різних видів діяльності і робити колектив інструментом впливу на кожного учня (Н. Кузьміна [3]).

Організаторська діяльність учителя забезпечує включення учнів у різні види діяльності й організацію діяльності колективу. Особливого значення організаторська діяльність набуває у виховній роботі. А. Макаренко підкреслював, що виховна робота насамперед є роботою організатора.

Л. Савченко зауважує, що вирішення складних завдань, які стоять перед сучасною школою, вимагає приходу до школи вчителя-організатора, який може творчо вирішувати навчально-виховні завдання. Основними рисами особистості організатора, які дають йому змогу ефективно здійснювати організаторську діяльність, є такі вміння, як вплив на підлеглих, упевненість у собі, передбачення, надійність і відповідальність під час виконання завдання, незалежність, товариськість [7].

У структурі організаторської діяльності визначаємо когнітивно-конативний, особистісний та управлінський компоненти з відповідними складниками.

Обов'язковим складником когнітивно-конативного компонента, на нашу думку, є наявність знань організаторської діяльності вчителя. Не можна не погодитись із твердженням Л. Савченко [7], що готовність до організаторської діяльності може перетворитися на формування особистості вчителя лише в тому разі, якщо педагогічна підготовка буде організована як діяльність, у процесі якої кожний студент упродовж всього навчання систематично й послідовно набуває відповідних знань, «проходить» через розв'язання організаторських завдань, які ускладнюються, й виконання різних видів діяльності організатора відповідно

до його можливостей та здібностей, набуваючи досвід організаторської роботи.

Теоретична підготовка студентів педагогічних закладів з питань організаторської діяльності, набуття ними практичних умінь і навичок планування й прогнозування результатів навчально-виховної і позанавчальної діяльності є необхідними у формуванні організаційної компетентності майбутніх учителів.

На думку Л. Уманського [11], схильність особистості до організаторської діяльності включає два основні аспекти. Перший аспект виявляється в самостійності (передбачається безкорисна мотивація), спонтанності, природності, неявній (прихованій) включеності до організаторської діяльності. Другий аспект виявляється через стеничність почуттів під час діяльності, задоволеність, відносну нестомлюваність у її процесі та стан нудьги без неї.

А. Лутошкін [5] розкриває поняття організаторських умінь як поєднання індивідуальних властивостей людини, які дають їй змогу швидко та надійно організовувати людей на виконання певної справи.

Зазначимо, що організаторські вміння вчителя тісно пов'язані з комунікативними, оскільки специфічною особливістю професійної діяльності педагога виступає її всеохоплюючий комунікативний характер.

Формування комунікативних умінь, на думку А. Арушанової, включає дві ланки: оволодіння мовою (формування мовних здібностей у зв'язку «знак – значення», семантики і синтаксису) і вміння використовувати мову для досягнення мети спілкування у різноманітних комунікативних ситуаціях, умінь встановлювати інтерактивну взаємодію [1].

Оскільки організаторська діяльність учителя пов'язана з формуванням особистості школярів, вважаємо, що необхідним складником особистісного компонента його організаційної компетентності є наявність морально-вольових якостей.

Е. Фаркаш зауважує, що формування моральних якостей особистості та її моральне самовираження завжди відбувається у процесі безпосередніх чи опосередкованих взаємин з людьми, у системі колективних відносин.

Необхідним складником особистісного компонента, на нашу думку, є толерантність учителя, яка відіграє важливу роль у становленні професійно компетентного педагога-організатора. За твердженням Л. Кондрашової, вища школа покликана навчити майбутніх спеціалістів орієнтуватись і гідно діяти в сучасних соціально-культурних та соціо професійних ситуаціях [4].

На нашу думку, неможливо успішно здійснювати організаторську діяльність без сформованості в учителя лідерських якостей.

Н. Семченко зазначає, що майбутній учитель як лідер мусить мати такі якості, як: розвинене

прагнення до відповідальності та завершення справи; енергія та наполегливість у досягненні мети; ініціативність; самовпевненість; здібність впливати на поведінку інших людей, структурувати соціальні взаємостосунки; бажання брати на себе відповідальність за всі наслідки дій та рішень [9].

Сучасному вчителю не обійтись без аналізу результатів своєї діяльності і прийняття рішень про способи її вдосконалення. Спеціаліст, що працює зі школярами, зобов'язаний уміти вирішувати проблемні педагогічні ситуації й розуміти причини виникнення таких ситуацій.

Управлінська діяльність учителя, зазначає О. Заславська, є важливим аспектом професійної підготовки, професійно значущою якістю, що виражає готовність до осмисленої педагогічної діяльності в сучасних освітніх умовах, здібності до наукового обґрунтування рішень, що приймаються, рефлексії.

Прийняття рішення, наголошує В. Чернобровкін, невіддільне від ситуації, в якій здійснюється. Традиційно така ситуація визначається як проблема. Її розглядають як співвідношення обставин та умов розгортання діяльності індивіда або групи, яке містить суперечність і не має готових варіантів рішення, фіксованих у минулому досвіді [12, с. 29].

Організація рефлексивної діяльності студентів в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу, зазначає С. Савельєва, є найважливішою умовою розвитку майбутнього педагога як суб'єкта власної професійної діяльності, формування готовності до цієї діяльності, а отже, провідним фактором саморозвитку особистості [8].

Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що підготовка майбутніх учителів до організаторської діяльності під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі передбачає оволодіння студентами системою теоретичних знань щодо організації діяльності учнів, практичних умінь, що забезпечують успішність у виконанні організаторської діяльності, розвиток особистісних, професійних і управлінських якостей. Зважаючи на це, у процесі професійної підготовки необхідно впроваджувати відповідні педагогічні умови, що сприятимуть формуванню організаційної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Дослідження виконане в межах науково-дослідної

роботи інституту фізичної культури та реабілітації, що входить до тематичного плану кафедри фізичного виховання Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» «Формування професійних компетенцій у студентів засобами фізичної культури та можливості їх застосування в майбутній праці з учнівською молоддю».

Мета дослідження – виявити зміни у рівнях сформованості організаційної діяльності в експериментальних і контрольних групах за компонентами на прикінцевому етапі дослідження.

Методи. Методики діагностики організаційної діяльності: картка самооцінки; тест комунікативних умінь; методика оцінки вольових якостей; методика діагностики лідерських якостей; діагностика комунікативної толерантності; тест конфліктостійкості; тест на визначення ступеня самостійності; методика самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії Н. Фетіскіна; математична статистика.

У дослідженні взяли участь 232 студенти другого курсу, з них 112 – факультету фізичного виховання, які склали 1 групу, та 120 студентів факультету фізичної культури та реабілітації (2 група) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Після закінчення цілеспрямованої роботи під час експерименту було проведено другий зріз, метою якого було виявлення змін у рівнях сформованості організаційної діяльності в експериментальних і контрольних групах за методиками, які застосовувалися на початковому етапі.

Відповідно до цього нами було виявлено 3 рівні сформованості організаційної діяльності: достатній рівень прояву якості (3,5–4 бали) – якості проявляються завжди, яскраво, мають розвинений характер; середній рівень прояву якості (2,5–3,4 бала) – якості проявляються майже завжди, але на недостатньому рівні; низький рівень прояву якості (1,5–2,4 бала) – якості характеризуються слабким проявом ознак, носять епізодичний характер, вони проявляються дуже рідко або не проявляються зовсім.

Унаслідок теоретичного дослідження проблеми та за результатами констатувального етапу експерименту було побудовано експериментальну модель реалізації педагогічних умов, поетапна реалізація якої комплексно впливала на фор-

Таблиця 1

Рівні сформованості організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за когнітивно-конативним компонентом на прикінцевому етапі (у %)

Групи		Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний етап	16	48,6	35,4
	прикінцевий етап	42,2	49,2	8,2
КГ	констатувальний етап	15,9	48,7	35,4
	прикінцевий етап	24,4	58	17,1

мування визначених компонентів організаційної діяльності (когнітивно-конативного, особистісного, управлінського).

У таблиці 1 подано порівняльні дані констатувального і прикінцевого зрізів щодо сформованості організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за когнітивно-конативним компонентом.

Як видно з таблиці 1, після проведення формувального етапу експерименту результати за когнітивно-конативним компонентом в експериментальній групі значно змінилися. Достатнього рівня досягли 42,2% студентів (було 16%), на середньому рівні зафіксовано 49,2% студентів (було 48,6%), на низькому рівні залишилося лише 8,2% майбутніх учителів фізичної культури (було 35,4%). У контрольній групі результати дещо менші: достатнього рівня досягли 24,4% студентів (було 15,9%), середнього – 58% (було 48,7%), на низькому рівні залишилося 17,1% майбутніх учителів фізичної культури (було 35,4%).

Динаміка змін результатів за когнітивно-конативним компонентом відбулася в експериментальній групі, в якій проводилася цілеспрямована робота. Так, на достатньому рівні результати збільшилися на 26,7%, на середньому рівні також збільшилися, проте, не набагато – лише на 0,5%, а на низькому рівні результати зменшилися на 27,2%.

У контрольній групі також відбулися зміни за зазначеним компонентом, однак не такі значущі. На достатньому рівні результати збільшилися лише на 8,9%, на середньому – зросли на 9,3%, на низькому результати зменшилися на 18,2%.

Зважаючи на одержані результати, доходимо висновку про доцільність упровадження в навчально-виховний процес вищої школи запропонованої методики формування організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за когнітивно-конативним компонентом.

У таблиці 2 подано середньоарифметичні дані рівнів сформованості організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за особистісним компонентом після проведення експериментальної роботи.

Порівняльні дані, наведені в таблиці 2, свідчать про значні зміни в рівнях сформованості організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за особистісним компонентом в експериментальній групі порівняно з контрольною. Так, достатнього рівня на прикінцевому етапі досягли 48,2% студентів ЕГ (було 13,9%) і 21,5% КГ (було 14,7%); на середньому рівні виявлено 42,9% ЕГ (було 42,9%) та 53,4% КГ (було 42,6%); на низькому рівні залишилося 7,5% студентів ЕГ (було 43,2%) і 25,1% КГ (було 42,7%).

За особистісним компонентом динаміка змін результатів достатнього рівня сформованості організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури ЕГ збільшилися на 34,3%, у КГ – лише на 6,8%. На середньому рівні результати майже не змінилися: в ЕГ вони збільшилися на 1,4%, у КГ – на 10,8%. На низькому рівні результати зменшилися: в ЕГ на 35,7%, у КГ – на 17,6%.

У таблиці 3 подано порівняльні дані сформованості організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за управлінським компонентом після проведення експериментальної роботи.

Як видно з таблиці 3, результати за управлінським компонентом на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній і контрольній групах збільшилися порівняно з початковим етапом.

Так, на прикінцевому етапі експерименту достатнього рівня досягли 39,4% студентів ЕГ (було 13,8%) і 19,8% КГ (було 13,2%); середній рівень виявили 47,5% ЕГ (було 41,5%) та 49,8% КГ (було 42,7%); низький рівень зафіксовано у 13,1% майбутніх учителів фізичної культури ЕГ (було 44,7%) і 30,4% КГ (було 44,1%).

Таблиця 2

Рівні сформованості організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за особистісним компонентом на прикінцевому етапі (у %)

Групи		Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний етап	13,9	42,9	43,2
	прикінцевий етап	48,2	44,3	7,5
КГ	констатувальний етап	14,7	42,6	42,7
	прикінцевий етап	21,5	53,4	25,1

Таблиця 3

Рівні сформованості організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за управлінським компонентом на прикінцевому етапі (у %)

Групи		Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний етап	13,8	41,5	44,7
	прикінцевий етап	39,4	47,5	13,1
КГ	констатувальний етап	13,2	42,7	44,1
	прикінцевий етап	19,8	49,8	30,4

Зафіксовано динаміку змін одержаних результатів за управлінським компонентом на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту. На достатньому рівні результати ЕГ зросли на 25,6%, у КГ – на 6,6%; на середньому рівні результати не дуже змінилися – в ЕГ вони зросли на 6%, в КГ – на 7,1%; на низькому рівні результати ЕГ зменшилися на 31,6%, у КГ – на 13,7%.

Одержані результати свідчать про доцільність впровадження запропонованої методики для формування організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури за когнітивно-конативним, особистісним та управлінським компонентами.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Організаторську діяльність визначено як діяльність учителя, що забезпечує залучення учнів до різних видів навчально-виховної роботи, координує діяльність як окремих учнів, так і учнівського колективу в досягненні поставлених цілей і завдань, спрямованих на їхній всебічний розвиток.

Упровадження експериментальної моделі реалізації педагогічних умов формування організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури виявило значні позитивні зміни в студентів експериментальної групи: на достатньому рівні перебувало 28,8% студентів, на середньому – 2,7% і на низькому – 31,5%. Проведене дослідження дає можливість вирішувати питання організації ефективного процесу формування організаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури під час їхньої професійної підготовки. Водночас його результати не вичерпують усієї повноти їх висвітлення і не претендують на всебічне розкриття зазначеної проблеми.

До перспективних напрямів подальших наукових досліджень відносимо створення і впровадження інтегрованих курсів з формування організаційної компетентності майбутніх учителів у зміст вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М. : Мозаика Синтез, 1999. 272 с.
2. Зеленков С.Л. Структурно-організаційна модель професійної підготовки майбутніх фахівців ювелірних спеціальностей щодо формування професійної компетентності. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. 2006. № 11–12. С. 41–46.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985. 165 с.
4. Кондрашова Л.В. Методика підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями. М.: Прометей, 1990. 158 с.
5. Лутошкин А.Н. Как вести за собой. М., 1986. 208 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. В 2 т. Т.1: Общие основы. Процесс обучения. М.: ВЛАДОС, 1999. 575 с.
7. Савченко Л.О. Формування готовності студентів до організаторської діяльності в навчальному процесі педагогічної вищої школи. *Наука і освіта*. 2005. № 7–8. С.69–70.
8. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Коломна, 2007. 20 с.
9. Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 20 с.
10. Туленков М.В. Організаційна взаємодія в системах соціального управління (соціологічний аналіз): монографія. К.: ІПК ДСЗУ, 2005. 222 с.
11. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: «Просвещение», 1980. 160 с.
12. Чернобровкін В.М. Методологічні аспекти проблеми прийняття рішень у педагогічній діяльності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. пр. Луганськ, 2004. Вип. 1. С. 27–36.

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

CHECKING EFFICIENCY OF ROLE-PLAYING GAMES AS A MEANS OF SOCIAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

У статті подано результати перевірки ефективності застосування сюжетно-рольових ігор як засобу формування та розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку із порушенням інтелектуального розвитку. Педагогічний експеримент організовувався за укладеною автором комплексною методикою, що включала три блоки діагностичних завдань: «соціально-мотиваційний», «соціально-когнітивний», «соціально-розвитковий». Розроблені та впроваджені в освітній процес сюжетно-рольові ігри спрямовувалися на подолання прогалин у соціальному досвіді старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Порівняльна характеристика результатів формувального етапу дослідження показала покращення рівнів досліджуваних компонентів соціальної компетентності у дітей експериментальної групи.

Ключові слова: сюжетно-рольові ігри, соціальна компетентність, дошкільники з порушеннями інтелекту, психолого-педагогічне вивчення.

В статье представлены результаты проверки эффективности применения сюжетно-ролевых игр как средства формирования и развития социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллектуального развития. Педагогический эксперимент организовывался по созданной автором комплексной методике, которая включала три блока диагностических задач: «социально-мотивационный», «социально-когнитивный», «социально-раз-

вивающий». Разработанные и внедренные в образовательный процесс сюжетно-ролевые игры были направлены на преодоление пробелов в социальном опыте старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Сравнительная характеристика результатов формирующего этапа исследования показала улучшение уровня изучаемых компонентов социальной компетентности у детей экспериментальной группы.

Ключевые слова: сюжетно-ролевые игры, социальная компетентность, дошкольники с нарушением интеллекта, психолого-педагогическое исследование.

The article presents the results of checking the efficiency of role-playing games as a means for the formation and development of social competence of the senior pre-school children with intellectual disability. The pedagogical experiment, organized according to the author's comprehensive methodology, includes three blocks of diagnostic tasks: "social-motivational", "social-cognitive", "social-developmental". The role-playing games, developed and implemented in the educational process, are aimed at overcoming the gaps in the social experience of senior pre-school children with intellectual disabilities. The comparative characteristic of the results of the investigation forming stage has shown significant improvement of the studied components levels of social competence of the children of experimental group.

Key words: role-playing games, social competence, pre-school children with intellectual disabilities, psychological and pedagogical study.

УДК 376-056.34-053.4:[005.336.2:376]

Курєнкова А.В.,
аспірант кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми. На кожному етапі свого життя людина набуває певних соціальних знань, умінь та навичок, котрі впливають на її подальшу соціалізацію. Дошкільний період є одним з основних етапів набуття та розвитку соціальної компетентності, засвоєння дитиною суспільного життєвого досвіду і громадських відносин.

На думку різних дослідників, а саме С. Вотер, А. Голфрід, Р. Дзурілла, І. Кудаєвої, Р. Сроуф та ін., соціальна компетентність визначена як відносини «я» – «суспільство», тобто вміння вибрати правильні соціальні орієнтири й організувати свою діяльність відповідно до них або як соціальні навички, що дають змогу людині адекватно виконувати норми і правила життя в суспільстві. Через специ-

фічність порушення та світосприйняття дошкільниками із розумовою відсталістю цілеспрямований процес формування зазначених умінь є важливим для них у зв'язку з відсутністю здатності до самостійного засвоєння соціальних правил та норм соціальної поведінки. Великого значення у цьому аспекті набуває ігрова діяльність, у якій діти з порушеннями інтелекту знайомляться з певним соціальним досвідом, що вкрай важливо для майбутнього їх самостійного дорослого життя.

Аналіз актуальних досліджень. Ігрова діяльність стала предметом дослідження багатьох зарубіжних учених (С. Аверінцев, П. Блонський, Ю. Богинська, Л. Божович, А. Брушлінський, Л. Виготський, Ю. Габермас, Є. Грачова, К. Гросс,

Д. Ельконін, А. Запорожець, Р. Калуга, Л. Леонтьєв, Ю. Лотман, О. Лурія, М. Маклюєн, С. Міллер, Х. Ортегі-і-Гассет, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Г. Спенсер, Г. Трошин, Д. Фельдштейн, З. Фрейд, Ф. Фребел, І. Фришман, Г. Цикото, Ж. Шиф, Е. Шпрангер та ін.).

Особливості ігрової діяльності дітей із порушеннями розумового розвитку вивчали В. Бондарь, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Косенко, В. Синьов, А. Смирнова, С. Миронова, Н. Морозова, М. Певзнер та ін.

Деякі аспекти формування та розвитку складників соціальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями, розглянуто у низці досліджень українських учених: В. Бондарь, Л. Вавіна, П. Горностай, В. Кобильченко, Л. Нафікова, В. Нечипоренко, К. Островська, О. Позднякова, В. Синьов, О. Тельна, О. Федоренко, О. Швачко, Л. Шевчук, М. Шеремет та ін.

У роботах науковців (М. Басов, Д. Ельконін, О. Запорожець, Д. Менджерицька та ін.) зазначається, що особливого значення для дошкільників мають сюжетно-рольові ігри, адже саме через них діти мають можливість відтворити все, що вони спостерігають навколо себе, у житті дорослих, соціальних стосунках.

Сюжетно-рольову гру як засіб набуття соціального досвіду розглядали у своїх роботах А. Висоцька, С. Миронова, В. Синьов та ін. Однак теоретичний аналіз засвідчив, що проблема соціальної компетентності дітей з розумовою відсталістю старшого дошкільного віку висвітлена не досить, а саме: не представлено комплексної методики її вивчення; вузько подано характеристику особливостей розвитку компонентів соціальної компетентності; недостатнім є використання сюжетно-рольових ігор у розвитку і корекції досліджуваного явища. Тож **метою** роботи є перевірка ефективності застосування сюжетно-рольових ігор як засобу формування і розвитку соціальної компетентності у роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Метою проведення педагогічного експерименту стало виявлення ефективності розроблених і укладених сюжетно-рольових ігор у напрямі формування і розвитку соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. В експерименті взяли участь 102 дитини старшого дошкільного віку із порушенням інтелекту. Під час формувального етапу дослідження їх було поділено на контрольну та експериментальну групи по 51 дитині у кожній.

Базами дослідження стали: КУ «Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс: «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34» м. Суми;

комунальна установа «Шосткинський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 9 «Десняночка» Шосткинської міської ради Сумської області м. Шостка; Полтавський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу № 41 «Гніздечко» м. Полтава; КЗ «Прилуцький навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної державної адміністрації м. Прилуки.

Під час дослідницької роботи нами була укладена комплексна методика вивчення рівнів і особливостей розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що складалася з трьох блоків.

I блок – соціально-мотиваційний, спрямовувався на виявлення інтересу дошкільників з інтелектуальними порушеннями до діяльності, оскільки інтерес є «пусковим механізмом» будь-якої діяльності як у дитячому віці, так і у дорослому житті до взаємодії з соціумом зокрема.

II блок – соціально-когнітивний, спрямовувався на вивчення сформованості соціальних знань, умінь і навичок у дітей із порушеннями інтелекту за такими показниками: 1) знання про: себе як одиницю суспільства, родину як мікросоціум, ставово-соціальні ролі, суспільні явища; 2) вміння виконувати соціальні ролі, дотримуватися норм соціальної поведінки; 3) сформованість санітарно-гігієнічних навичок як соціальної вимоги до людини.

III блок – соціально-розвитковий, спрямовувався на дослідження рівнів і особливостей розвитку соціальних якостей особистості за таким показником: вербальна комунікація, самостійність, активність, емоційний розвиток, взаємодія з оточуючими, соціальна регуляція поведінки.

Оцінювання результатів дослідження відбувалося за чотирирівневою системою з розробленими критеріями до високого, достатнього, середнього та початкового рівнів. Знаходження узагальнених рівнів розвитку соціальної компетентності до кожного блоку діагностичних завдань відбувалося за формою середнього арифметичного з подальшим порівняльним аналізом результатів контрольної та експериментальної груп.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що соціальна компетентність у дітей старшого дошкільного віку із порушенням інтелекту перебуває майже на низькому рівні. Діти не проявляли інтерес до діяльності, у них були відсутні знання про себе, своїх близьких, суспільні явища та вміння виконувати соціальні ролі. Вони уникали контактів як з чужими, так і з близькими людьми, емоції не використовували як засіб невербальної комунікації, спостерігався прояв інтровертованості та навіть аутичності, в різних соціальних ситуаціях були безпорадними, їм важко було регулювати свою поведінку у соціумі.

Найгірше розвинуті знання про: родину, ставово-соціальні ролі, суспільні явища та вміння

виконувати соціальні ролі, а також такі якості, як вербальна комунікація, самостійність, емоційний розвиток, регуляція поведінки у соціумі, за присутнього інтересу до діяльності, яка лише цікавить їх. Тож з урахуванням виявлених порушень і недоліків у розвитку досліджуваного явища нами були укладені та систематизовані сюжетно-рольові ігри, що впливатимуть на розвиток кожного компонента соціальної компетентності.

Результати формульовального етапу дослідження засвідчили покращення всіх показників експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, дані виконання першого блоку діагностичних завдань – «соціально-мотиваційного» – показали, що різниця на початковому рівні між ЕГ і КГ становила 18% (ЕГ – 10%, КГ – 28%), на середньому рівні різниця становила 5% (ЕГ – 57%, КГ – 52%), на достатньому – 13% (ЕГ – 33%, КГ – 20%) на користь ЕГ. Високий рівень не був виявлений у жодній групі, що становило 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%).

Покращення результатів виконання першого блоку завдань сприяло впровадження в освітній процес таких ігор: «Познайомимось з ведмедиком», «Ведмедик приносить подарунки», «Ласкаво запроси у гості», «Маленьке кошеня», «Хто що робить?», «Чарівний вказівник», «Телевізор», «Нова історія Колобка» та ін. У дошкільників із порушенням інтелекту експериментальної групи порівняно із контрольною групою проявляється вибірковий інтерес до занять, ігор та іграшок, вони самостійно виконують раніше відпрацьовані предметно-ігрові дії, починають включатися у групову діяльність.

Результати дослідження другого блоку діагностичних завдань – «соціально-когнітивного» – засвідчили позитивні зрушення у всіх складниках соціальної компетентності. Виявлена різниця у рівнях знань *«про себе як одиницю суспільства»* показала, що у дітей ЕГ порівняно із КГ на початковому рівні вона становила 11% (ЕГ – 8%, КГ – 19%), на середньому – 9% (ЕГ – 86%, КГ – 77%), на достатньому – 2% (КГ – 4%, ЕГ – 6%). Високий рівень не був зафіксований в обох групах, що становило 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Покращенню цього показника сприяло впровадження в освітній процес експериментальної групи таких сюжетно-рольових ігор: «Ім'я листочків шепоче вітерець», «Давайте познайомимось!», «Новачок», «Познайомимось з ведмедиком», «Ласкаво запроси у гості», «Маленьке кошеня» та ін.

Виявлення рівнів знань дошкільників із розумовою відсталістю *«про родину як мікросоціум»* показало різницю між ЕГ та КГ у 34% на користь експериментальної групи на початковому рівні (ЕГ – 25%, КГ – 59%), у 17% – на середньому (ЕГ – 49%, КГ – 32%), та достатньому (ЕГ – 26%, КГ – 9%). Високий рівень залишився без змін з різницею 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Для покращення

результатів у практиці роботи використано такі сюжетно-рольові ігри: «Дочки-матері», «Катруся прокинулася», «Ляльку привели до садочка», «Пригостимо Катрусю чаєм», «Збираємо ляльку на прогулянку», «День народження ляльки Тані», «Лялька йде в гості» та ін.

Дослідження особливостей уявлень дошкільників із порушеннями інтелекту *про статево-соціальні ролі* підкреслило, що на початковому рівні різниця між ЕГ та КГ становила 32% (ЕГ – 26%, КГ – 58%), на середньому – 15% (ЕГ – 47%, КГ – 32%), на достатньому – 17% (ЕГ – 27%, КГ – 10%). Високого рівня у ЕГ та КГ виявлено не було, його різниця становила 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Покращення цього показника пов'язане із застосуванням у практиці роботи таких сюжетно-рольових ігор: «Дівчатка готують обід, хлопчики ремонтують меблі», «Хто що робить?», «День з життя родини», «Покладемо ляльку спати», «Зробимо ляльці зачіску», «Родина купує продукти», «Приготуємо вечерю разом» та ін.

Аналіз результатів сформованості знань дошкільників із розумовою відсталістю *про суспільні явища* («Новий рік», «День народження», «Пасха», «8 Березня» та ін.) засвідчив позитивну тенденцію в експериментальній групі, різниця між ЕГ та КГ на початковому рівні становила 25% (ЕГ – 36%, КГ – 61%), середньому – 24% (ЕГ – 51%, КГ – 27%), достатньому – 12% (ЕГ – 24%, КГ – 12%), високому – 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Ця позитивна динаміка пов'язана з упровадженням у практику роботи таких сюжетно-рольових ігор: «Добрі ельфи», «День народження Петрика», «День народження ляльки Тані», «Святова вечерея», «Прикрасимо ялинку до свята», «Йдемо на день народження до бабусі», «Подарунок для мам» та ін.

Результати перевірки сформованості *вміння виконувати соціальні ролі* засвідчили різницю у 31% між ЕГ та КГ на початковому рівні (ЕГ – 43%, КГ – 74%) на користь першої, у 23% – на середньому рівні (ЕГ – 49%, КГ – 26%), у 8% – на достатньому рівні (ЕГ – 8%, КГ – 0%), у 0% – на високому рівні (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Позитивні зміни, що відзначені на цьому етапі в експериментальній групі, пов'язані із впровадженням низки сюжетно-рольових ігор: «Лікарня», «Аптека», «Магазин», «Автобус», «Поліклініка», «Кафе», «Візити до лікаря» та ін.

У дослідженні поведінки дітей із розумовою відсталістю *у громадських місцях* серед представників ЕГ та КГ виявлено таку різницю: на початковому рівні – 24% (ЕГ – 24%, КГ – 48%), на середньому рівні – 18%, (ЕГ – 67%, КГ – 49%), на достатньому – 7% (ЕГ – 10%, КГ – 3%). Відмінність між ЕГ та КГ не була виявлена на високому рівні, що становило 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Схвальні результати в експериментальній групі виявлені завдяки використанню таких сюжетно-рольових ігор: «У магазині»,

«У перукарні», «У кафе», «У поліклініці», «Автобус», «Бібліотека», «Пошта» та ін.

Результати дослідження *санітарно-гігієнічних навичок* засвідчили, що різниця між ЕГ та КГ становила 18% на початковому рівні (ЕГ – 16%, КГ – 34%), 8% – на середньому рівні (ЕГ – 59%, КГ – 51%), 10% – на достатньому (ЕГ – 25%, КГ – 15%), 0% – на високому (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Покращення у межах цього показника пов'язані із застосуванням у практиці роботи в експериментальній групі таких ігор, як: «Прання лялькового одягу», «Ми купуємо ляльку Таню», «Катруся прокинулася», «Ранок ляльки Тані», «Наш Петрик прийшов з вулиці», «Ляльці треба до туалету» та ін.

Узагальнені результати другого блоку діагностичних завдань показали різницю між ЕГ та КГ: на початковому рівні – 26,6% (ЕГ – 23,9%, КГ – 50,4%), на середньому – 16,3% (ЕГ – 58,4%, КГ – 42,0%), на достатньому – 12,0% (ЕГ – 19,3%, КГ – 7,3%). Високий рівень залишився без змін з різницею 0%. Якісний аналіз засвідчив, що після впровадження сюжетно-рольових ігор в освітній процес у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку експериментальної групи на відміну від контрольної групи виявилися сформованими знання про себе та свою родину, вони навчилися називати власне ім'я і прізвище та імена близьких; за зовнішніми ознаками орієнтуватися у статі, виконувати відповідно до неї соціальні ролі; у них розширився спектр соціальних свят і явищ; покращилися навички соціальної поведінки, хоча іноді діти вимагали стимулювання з боку педагога; оволоділи більшістю санітарно-гігієнічних навичок, іноді потребували нагадування дорослого.

Результати виконання третього блоку діагностичних завдань – «соціально-розвиткового» – засвідчили позитивні зміни у всіх його показниках. Оцінка рівнів розвитку *вербальної комунікації* показала різницю між ЕГ та КГ у 5% на початковому рівні на користь експериментальної групи (ЕГ – 12%, КГ – 17%), у 14% – на середньому рівні (ЕГ – 53%, КГ – 67%), у 12% – на достатньому рівні (ЕГ – 25%, КГ – 13%), у 7% – на високому рівні (ЕГ – 10%, КГ – 3%). Позитивна динаміка на цьому етапі є результатом впровадження в експериментальній групі таких сюжетно-рольових ігор, як: «Хто краще розбудить», «Пошта», «Бібліотека», «Як почувається гномик», «Зоопарк», «Школа», «Вулиця» та ін.

Порівнюючи дані рівнів *самостійності* дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, виявлено помітну різницю між ЕГ та КГ у межах початкового рівня на 20% (ЕГ – 24%, КГ – 44%), середнього – на 6% (ЕГ – 53%, КГ – 47%), достатнього – 14% (ЕГ – 23%, КГ – 9%), високого – 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Покращенню результатів сприяло використання в експериментальній групі таких сюжетно-рольових ігор: «Пригостимо гостя»,

«Бабуся захворіла», «Накриємо стіл», «У пошуках скарбів», «Продукти за списком», «Лялька збирається у подорож», «Домашні турботи» та ін.

За проведеними вимірами розвитку *активності* у дошкільників із розумовою відсталістю ЕГ та КГ помічена різниця у 11% у межах початкового рівня (ЕГ – 6%, КГ – 17%), у 12% – середнього рівня (ЕГ – 47%, КГ – 59%), у 15% – достатнього рівня (ЕГ – 39%, КГ – 24%) та у 8% – високого рівня (ЕГ – 8%, КГ – 0%). Позитивна тенденція в експериментальній групі пов'язана із використанням таких сюжетно-рольових ігор: «Збираємо ляльку на прогулянку», «Довгоочікувана зустріч», «Новачок», «Ведмедик приносить подарунки», «Як я загубився», «Знайди такого ж як ти», «Білочка кличе на гостину» та ін.

Вивчаючи *емоційний розвиток* дітей дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку, виявлено різницю у 25% між ЕГ та КГ на початковому рівні (ЕГ – 33%, КГ – 58%), у 17% – на середньому рівні (ЕГ – 51%, КГ – 34%), у 6% – на достатньому рівні (ЕГ – 16%, КГ – 10%). На високому рівні різниця між ЕГ та КГ становила 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Позитивні зміни в експериментальній групі пов'язані із впровадженням сюжетно-рольових ігор: «Ображений котик», «У мене нова лялька», «У пташки болить крильце – пожалій пташку», «Як я загубився», «Хто краще розбудить», «Гноми-близнюки», «Не треба плакати» та ін.

Вивчення вміння дошкільників із порушеннями розумового розвитку *взаємодіяти з оточуючими* виявило помітні зміни між представниками ЕГ та КГ на користь експериментальної групи, про що свідчить така різниця: 5% на початковому рівні (ЕГ – 20%, КГ – 25%), 10% – на середньому (ЕГ – 51%, КГ – 61%), 15% – на достатньому (ЕГ – 29%, КГ – 14%), 0% – на високому рівні (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Розвиток вміння взаємодіяти з оточуючими пов'язаний із застосуванням у експериментальній групі таких сюжетно-рольових ігор: «Не треба плакати», «Увага, розшук!», «Годинник», «Гарний настрій», «Фея та помічники», «Ми будівельники», «Вітер та листочки» та ін.

За результатами проведеного аналізу *соціальної регуляції поведінки* дошкільників з інтелектуальними порушеннями в побутових ситуаціях була визначена така різниця між учасниками ЕГ та КГ: на початковому рівні – 14% (ЕГ – 29%, КГ – 43%), на середньому – 8% (ЕГ – 53%, КГ – 45%), на достатньому – 6% (ЕГ – 18%, КГ – 12%), на високому рівні – 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%). Покращення в експериментальній групі досліджуваного показника пов'язане із застосуванням у практиці роботи таких ігор, як: «Магазин», «Перукарня», «Вулиця», «Світлофор», «Запрошуємо до столу», «Як дарувати та як отримувати подарунки», «Телефонна розмова» та ін.

Виконання третього блоку діагностичних завдань засвідчили позитивні зрушення за всіма досліджуваними показниками у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною з такою різницею: у 12,8% на початковому рівні (ЕГ – 21,2%, КГ – 34,0%), у 0,8% – на середньому (ЕГ – 51,3%, КГ – 52,2%), у 11,3% – на достатньому (ЕГ – 25,0%, КГ – 13,7%), у 2,8% – на високому (ЕГ – 3,3%, КГ – 0,5%).

Якісна характеристика досліджуваних показників за третім блоком діагностичних завдань виявила, що діти експериментальної групи стали більш вибіркові у встановленні соціальних контактів, могли спілкуватися; навчилися будувати простий діалог та орієнтуватися на небезпальні засоби комунікації (емоції), у взаємодії з людьми проявлялася поступливість та доброзичливість, іноді спостерігалися агресивні реакції на неадекватні дії оточуючих. У діяльності дітей з'явилася самостійність, упевненість та вищий рівень активності, вони із задоволенням брали участь у спільних іграх та інших колективних формах роботи, свою поведінку намагалися контролювати.

Висновки. Аналіз отриманих результатів на формуальному етапі дослідження показав ефективність застосування сюжетно-рольових ігор як засобу формування і розвитку соціальної компетентності у роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту. Використання спеціально підібраних та розроблених сюжетно-рольових ігор сприяло закріпленню соціальних знань, умінь, навичок та формуванню і розвитку соціальних якостей особистості, що вкрай важливо для майбутнього самостійного життя дітей з інтелектуальними порушеннями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Висоцька А.М. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Формування соціальних навичок»: метод. рекомен. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 128 с.
2. Картава Ю.А. Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3 (47). С. 274–281.
3. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

РЕАЛІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ
ДО СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІREALIZATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE RESERVE OFFICERS

УДК 355.25:371.132 (477)

Медвідь Ю.І.,
науковий співробітник
науково-організаційного відділу
Національної академії
Національної гвардії України
Бородін Б.Д.,
викладач кафедри підготовки
офіцерів запасу
Національної академії
Національної гвардії України
Самсоненко А.І.,
викладач кафедри підготовки
офіцерів запасу
Національної академії
Національної гвардії України
Мокреєв В.І.,
доцент кафедри підготовки
офіцерів запасу
Національної академії
Національної гвардії України

У статті розглянуто проблемні аспекти реалізації організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в системі професійної підготовки. Визначено шляхи подальшого розвитку та удосконалення цієї роботи. Запропоновано механізм реалізації організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності у системі професійної підготовки. Враховано думки, запити та практичні потреби здобувачів, що відповідають не лише їхнім особистим, а й державним інтересам.

Ключові слова: готовність, організаційно-педагогічні умови, службово-бойова діяльність, офіцери запасу, професійна підготовка.

В статье рассмотрены проблемные аспекты реализации организационно-педагогических условий формирования готовности будущих офицеров запаса к служебно-боевой деятельности в системе профессиональной подготовки. Определены пути дальнейшего развития и усовершенствования этой работы. Предложен механизм реализации организационно-педагогических условий формирования готовности

будущих офицеров запаса к служебно-боевой деятельности в системе профессиональной подготовки. Учтены мысли, запросы и практические потребности соискателей, которые отвечают не только их личным, а и государственным интересам.

Ключевые слова: готовность, организационно-педагогические условия, служебно-боевая деятельность, офицеры запаса, профессиональная подготовка.

The article deals with the problematic aspects of the organizational and pedagogical conditions for the formation of the readiness of future reserve officers for service-combat activities in the system of vocational training. The ways of further development and improvement of this work are determined. The mechanism of realization of organizational-pedagogical conditions for the formation of readiness of future officers for military service in the system of professional training is proposed. Considered the thoughts, inquiries and practical needs of the applicants, which are not only relevant to their personal but also state interests.

Key words: organizational and pedagogical conditions, readiness, military and combat activity, reserve officers, professional training.

Постановка проблеми. У сучасних умовах особливої актуальності набула проблема якості підготовки майбутніх офіцерів запасу. Події останніх років свідчать про наявність принципових розбіжностей між потребами та традиційним змістом і методами підготовки резерву для військових формувань. Наявні підходи до організації освітнього процесу офіцерів запасу виявились не досить ефективними. У результаті за наявності достатнього за чисельністю резерву у державі відчувається дефіцит кваліфікованих кадрів з числа офіцерів запасу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності присвячено чимало праць. Їх можна розділи за етапами професійного становлення військовослужбовця [1, с. 316]: на етапі професійного самовизначення щодо проходження військової служби [2–5], на етапі адаптації до службово-бойової та освітньої діяльності [6; 7], на етапі формування та удосконалення необхідних компетентностей для організації службово-бойової діяльності [3; 4; 8; 9].

Проблемою удосконалення професійної підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу займалися і займаються такі учені, як: В.В. Барішніков та О.К. Неймирок, О.О. Безносюк, Є.І. Брижаний, А.В. Волошенко, А.Й. Дерев'янчук та О.Ф. Супрун, О.В. Жолобов, Я.Б. Зорій та В.П. Чабаненко, В.І. Макеєв, В.М. Петренко та А. Ф. Раскошній, С.М. Морозов, О.В. Сенюк, С.В. Сінкевич, І.М. Скворок, А. І. Яворський та інші; проблемою формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: А.В. Балендр, О.Д. Богданюк, С.О. Кубіцький, Л.О. Матохнюк, С.А. Мул, М.П. Недбай, І.В. Платонов, Е.М. Сивохоп, А.С. Сіцінський, О.О. Старчук, В.Л. Уліч Психологічну готовність військовослужбовців до службово-бойової діяльності розглядала Н.Є. Пенькова.

Однак вагома частина здобувачів, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу, не готові займатись службово-бойовою діяльністю у подальшому. Результати пілотного дослідження [8, с. 190] дають підстави зробити висновки, що ефективність дієвості готовності формування та

розвитку залежить від шляхів реалізації та таких організаційно-педагогічних умов:

- збільшення чисельності занять за певними напрямками у структурі плану підготовки офіцерів запасу (психологічної (насамперед, пов'язаної з організацією роботи з підлеглим особовим складом), вогневої та фізичної підготовки);
- збільшення чисельності практичних занять у структурі плану підготовки офіцерів запасу (зокрема, проведення занять на тренажерах військової техніки, на території військової частини);
- залучення до підготовки здобувачів, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу, учасників АТО.

Мета статті – визначення шляхів реалізації ефективних організаційно-педагогічних умов для формування у майбутніх офіцерів запасу готовності до службово-бойової діяльності у системі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У процесі досягнення мети дослідження слід відповісти на запитання:

1) чому здобувачі вважають, що реалізація такої умови у системі професійної підготовки вплине на їхню готовність до службово-бойової діяльності?

2) як можна забезпечити реалізацію умов, використовуючи ресурси закладу вищої освіти та військової частини?

3) які зміни необхідно внести в навчально-методичне забезпечення освітнього процесу кафедри?

Щоб знайти відповіді, ми ознайомили з результатами пілотного дослідження кафедри військової підготовки закладів вищої освіти і залучили до цього дослідження викладачів розділів «Організація та методика роботи з особовим складом» та «Військово-технічна і військово-спеціальна підготовка» згідно з Інструкцією про організацію військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу [10]. Важливість цих розділів визначена сформованими організаційно-педагогічними умовами.

Визначені викладачі-експерти за розділом «Організація та методика роботи з особовим складом» звертають увагу на таке.

Чинна система підготовки офіцерів запасу являє собою суттєво зменшену і скорочену копію системи підготовки офіцерів для військових формувань. Застосування вибіркового підходу до викладання окремих дисциплін і окремих тем з наявного навчально-методичного арсеналу не дає можливості забезпечити цілісність структури і логічну послідовність підготовки офіцерів запасу з урахуванням наявного у здобувачів наряду з рівнем освіти, особистої системи цінностей та спрямованості до певного напрямку службово-бойової діяльності.

Науково-педагогічний склад кафедр підготовки офіцерів запасу, як і абсолютна більшість здобувачів, позитивно оцінюючи організацію, зміст, методи

і форми підготовки офіцерів запасу в Національній академії Національної гвардії України та інших закладах вищої освіти, звертають увагу на певні проблеми, висловлюють зауваження і вносять конкретні пропозиції щодо вдосконалення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в системі їхньої професійної підготовки.

По-перше, проблемою є зменшення зацікавленості здобувачів до занять по мірі відпрацювання навчальної програми, що відображається кількісними показниками відвідування занять. Вивчення проблеми свідчить, що серед причин поступового згасання інтересу у третини всіх здобувачів є зміст освітнього процесу:

- складність сприйняття змісту окремих дисциплін;
- втрата актуальності певної інформації;
- надмірна теоретизація навчального матеріалу;
- розбіжності між теорією і відомою їм практикою;
- надання переваги науково-педагогічними працівниками проведення аудиторних занять над практичними.

За відвідуваннями занять низький рейтинг серед здобувачів мають такі блоки змістових модулів, як «Військова топографія», «Військове господарство», «Військові автомобільні перевезення».

По-друге, причиною є морально-психологічна неготовність значної частини здобувачів до системного військово-педагогічного впливу. Надмірний романтизм спливає з наростанням навчального навантаження та здійснення контролю якості знань. При цьому системне морально-психологічне забезпечення за окремими спеціальностями підготовки протягом першого року навчання не здійснюється, а підмінюється адміністративними заходами, спрямованими на забезпечення вчасного фінансування навчання здобувачами. 20% часу, передбаченого на вивчення змістового модулю «Теорія і практика роботи з особовим складом», протягом якого здійснюється морально-психологічний вплив, перерозподілено на користь інших дисциплін.

По-третє, військова підготовка не сприймається здобувачами як самодостатня і цінна діяльність у системі їхньої самореалізації. Очевидною є спрямованість на задоволення первинного інформаційного інтересу і розуміння того, що реальні військові знання, вміння і навички є допоміжними, другорядними і необов'язковими. Відсутність прикладного практичного зиску від витрачених зусиль штовхає здобувачів на його пошук шляхом додаткової підготовки на автомобільних курсах (з метою отримання водійських прав), курсах долікарської допомоги, курсах вивчення іноземних мов, до удосконалення комунікативних здібностей в інших закладах освіти.

По-четверте, змістовий складник освітнього процесу має вади, на які звертають увагу здобувачі.

Так, Воєнна доктрина України, яка розглядається в курсі «Загальної тактики», не є документом тактичного рівня. Цей важливий свідомоутворюючий документ доцільно вивчати в контексті проблем «Теорії і практики роботи з особовим складом».

По-п'яте, причиною, що не стимулює активність, здобувачі вважають організаційні питання, пов'язані з обмеженнями щодо пересування, використання інформаційних джерел, доступу до навчального тренажерного фонду тощо.

Основним змістом підготовки офіцера запасу є формування та розвиток якостей ефективного управлінця. Підготовка здобувачів на комерційних засадах передбачає набір усіх бажаючих з числа тих, хто має на це законне право. Але не всі бажаючі мають здібності до військового управління та командирської діяльності. Важливо вчасно надати здобувачам можливість визначити наявність та рівень якостей і здібностей, що забезпечуватимуть у майбутньому успіх їхньої діяльності. Саме тому актуальним є запровадження професійно-психологічного тестування з метою виявлення у здобувачів лідерських якостей, обов'язкових для командирів. Доцільними з точки зору здобувачів є також практикуми з управління несиловими методами свідомістю та поведінкою військовослужбовців, зокрема під час польових виходів.

Таким чином, оптимізація організаційно-педагогічних умов підготовки офіцерів запасу вимагає врахування думок, запитів та практичних потреб здобувачів, що відповідатиме не лише їхнім особистим, а й державним інтересам.

На підставі результатів опитувань здобувачів можна сформулювати конкретні пропозиції.

1. Здійснити перерозподіл нормативно визначеного обсягу навчального часу, забезпечивши пріоритет дисциплінам бойової підготовки, бойового та морально-психологічного забезпечення; збалансувати витрати навчального часу на дисципліни, що неспроможні надавати знання на перспективу, враховувати бурхливий розвиток науково-технічного і технологічного прогресу, передбачати зміни воєнно-політичної обстановки, оновленої нормативно-правової бази тощо; конкретизувати підготовку, відмовившись від тем, що не мають безпосереднього відношення до діяльності командира підрозділу; оновити навчальний матеріал про організацію та структуру армій партнерів та противника.

2. Зокрема, збільшення обсягу навчального часу потребує блок змістових модулів «Теорія і практики роботи з особовим складом» за рахунок поєднання інформаційної, моральної, психологічної, ідеологічної та організаційної складових частин у процесі бойового та морально-психологічного згуртування особового складу. Доцільним є відпрацювання практичних питань роботи з особовим складом у польових умовах.

3. Тактична підготовка в умовах суцільної комп'ютеризації потребує удосконалення умов для формування тактичного мислення здобувачів із використанням відповідного забезпечення, за допомогою якого можна навчати вести робочу карту командира, складати схему місцевості або картку вогню, відпрацьовувати інші бойові документи.

4. Розрахунок часу на заняття з вогневої підготовки має передбачати не лише відпрацювання навчальних вправ, а досягнення стабільних позитивних результатів стрільби всіма спроможними здобувачами.

5. Психологічна підготовка під час проведення занять з різних дисциплін вимагає чіткої організації, спрямування та координації дій викладачів із застосуванням відповідних методик, штучно створених ситуацій, тренажерів. Наприклад, позитивний результат дає тренажер з управління транспортним засобом у «бойових умовах».

6. Запровадження занять з фізичної підготовки може стати приводом для адекватної самооцінки та засобом для самовдосконалення фізичного стану здобувачів.

7. З метою підвищення зацікавленості здобувачів та створення умов для задоволення їхніх особистих потреб, а також бажання і готовності фінансувати додаткові освітні послуги, змінити структуру навчальної програми, додавши до неї факультативну частину, до якої включити:

- автомобільні курси з підготовки водіїв категорії С (на держрозрахункових, платних засадах);
- курси долікарської підготовки;
- курси психологічної самодопомоги;
- курси ораторського мистецтва та соціальних комунікацій;
- практикуми для керівників низової ланки управління тощо.

8. Залучити резерви гвардії для зацікавлення офіцерів запасу у дійсній службі, визначенні перспектив служби шляхом можливої військової кар'єри, пояснення завдань, специфіки та престижу служби в НГУ. До участі у цій роботі доцільно долучати (запрошувати) офіцерів Головного управління НГУ під час роботи ДЕК протягом польового виходу до навчального центру НА НГУ та підготовки до складання державних іспитів, а також учасників АТО, ООС, працівників створених територіальних центрів мобілізації.

9. Мобілізувати навчально-методичні та педагогічні ресурси НА НГУ на повноцінну реалізацію завдань щодо підготовки офіцерів запасу з урахуванням тих компетентностей, які пред'являються до них. Зокрема, в сучасних умовах особливого значення набули компетентності, пов'язані з реалізацією розумної і відповідальної ініціативи у поєднанні з усвідомленою старанністю, спроможністю брати на себе відповідальність, мислити

нестандартно відповідно до швидко змінюваної обстановки та форс-мажорних обставин. Майбутні офіцери мають бути готовими до прийняття альтернативних думок і пропозицій, виявляти толерантність до представників різних соціальних груп, вміти протистояти інформаційно-психологічним впливам противника, викривати його злочинні, агресивні дії і спростовувати брехливу, підривну і провокативну інформацію, протистояти зрадницькій ідеології тощо.

Досягнення позитивних результатів можливе шляхом комплексного підходу, об'єднання зусиль та на прикладі злагодженої і компетентної роботи органів управління, навчання, всіх видів забезпечення закладу вищої освіти.

Особливе місце належить роботі з особовим складом, провідна роль якої зумовлена інноваційними підходами до впливу на свідомість і поведінку військовослужбовців несиловими методами. У такій роботі неприпустимими є примітивізм, легковажність, героїзація неоднозначних осіб і подій, розважальний характер. Науково-педагогічний склад чекає від фахівців по роботі з особовим складом пропозицій щодо сучасних методів згуртування військовослужбовців на засадах толерантності, взаємоповаги, взаємодопомоги, заміни застарілих і неефективних методів та заходів у роботі з людьми на сучасні, активної роботи з викриття та спростування ворожої інформації, демонстрації агресивних дій ворога, їх цинізму і аморальності, а також наступальних інформаційно-пропагандистських заходів, спрямованих на захист України, наших національних інтересів та системи цінностей, цивілізоване вирішення наявних проблем. З цією метою було би доцільним проводити конференції, методичні наради, семінари для пошуку розумної, зваженої і прийнятної для більшості думки з висвітлення важливих військово-політичних і психолого-педагогічних проблем, пошуку оптимальних підходів до вирішення складних педагогічних завдань, визначення ефективних методів впливу на свідомість і поведінку, зокрема, і військовослужбовців зі складним характером, тих, хто дотримується особливої думки. Важливим є формування та розвиток культури взаємин, спілкування, ведення дискусій.

Оновлення й удосконалення потребує навчально-матеріальна база кафедри. Студенти закладів вищої освіти міста Харкова, що здійснюють військову підготовку в НА НГУ, мають можливість порівнювати її і часом не на користь академії. Бракує не лише технічних засобів навчання для забезпечення наочності, а й зразків техніки для вивчення та проведення практичних занять, приладів і засобів для бойового забезпечення, топографічних карт, місць для відпрацювання тактичних дій тощо.

На рівні кафедри підготовки офіцерів запасу варто забезпечити внесення обґрунтованих змін

у навчально-методичне забезпечення освітнього процесу. З цією метою науково-педагогічний склад кафедри підготовки офіцерів запасу має оновити структурно-логічну схему вивчення навчальної дисципліни «Військова підготовка офіцерів запасу», визначити чітку логіку, правонаступність дисциплін та послідовність викладання навчального матеріалу без дублювання однакових за змістом тем, без неактуальних змістових модулів та із використанням новітніх досягнень у сфері науково-педагогічних знань.

Визначені викладачі-експерти за розділом «Військово-технічна і військово-спеціальна підготовка» звертають увагу на таке.

З останні роки вітчизняні підприємства з виготовлення автобронетехніки (АБТ) для НГУ та ЗСУ поряд з удосконаленням вітчизняних вузлів, агрегатів, механізмів та систем машин широко використовують комплектуючі, які мають елементи автоматизації та системи з комп'ютерним забезпеченням іноземних виробників, що різко вплинуло на складність і різноманітність складників АБТ ЗСУ.

Тому вивчення техніки на базі однієї або кількох зразків, таких як БТР-70, БТР-80 та ГАЗ-66, не може забезпечити фаховість випускника щодо безпроблемного опанування сучасної, одночасно різноманітної АБТ, що є на озброєнні в механізованих підрозділах НГУ та ЗСУ.

Натепер до складу базової техніки, що вивчається на військовій кафедрі підготовки офіцерів запасу НАНГУ, в навчальні програми включені:

- БТР-3Е1 з двигуном "Deutz AG" (ФРН) і трансмісією "Allison Transmission" (США);
- БТР-4Е1 з вітчизняним двигуном ЗТД-3А або Deutz BF6M1015CP (ФРН);
- КрАЗ «Спартан», що на базі автомашини Ford F550;
- сімейство автомобілів КрАЗ 6322 та КрАЗ 5233, які є базовими для спеціалізованих і перспективних бронеавтомобілів КрАЗ «Феона», КрАЗ «Шрек» та інші.

Крім машин, що є базовими для вивчення, майбутнього офіцера необхідно ознайомити з особливостями будови та технічними характеристиками іншої техніки, що є на озброєнні в ЗСУ, а це: БА «Дозор-Б»; БА «Козак-2»; СБА «Варта», танки «Буллат» і «Оплот», бойові машини піхоти БМП-1УМД та модернізований під БМП тягач МТ-ЛБ.

На сучасних машинах передбачено встановлення різноманітного озброєння, а це бойові модулі: БМ «Парус», БМ «Шквал», БМ «Штурм-М», БМ «Тайпан», БМ «Спис», БМ «Стілет», що оснащені комп'ютерною системою управління.

Крім того, сучасні машини укомплектовані GPS-навігаторами, тепловізорами, приладами нічного бачення із сучасними електронно-оптич-

ними перетворювачами третього покоління, оптико-електронною системою спостереження, прицілювання та управління вогнем (СУВ) та ін.

Щоб підготувати офіцера запасу (командира механізованого підрозділу) до рівня фахової придатності експлуатувати сучасну АБТ (що є на озброєнні в ЗСУ), за короткий час, відведений навчальною програмою, необхідно зосередитись на впровадженні новітніх принципів дій і процесах, на яких ґрунтується робота сучасних систем, механізмів чи агрегатів, що забезпечують роботу машини, а потім на цій підставі роз'яснити їхню будову та особливості конструкцій інших зразків.

Для забезпечення формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності у системі професійної підготовки (за умов перебування країни в стані війни та переозброєння) виникла гостра потреба в удосконаленні навчально-методичної та матеріально-технічної бази, зокрема:

- розроблення та переопрацювання навчально-методичних матеріалів з дисциплін кафедри відповідно до змін змісту навчання, підготовка та видання навчальних посібників;
- активне впровадження аудіовізуальних засобів навчання (мультимедіа, анімації, діафільми) з голосовим супроводженням викладача, знаючи, що студент (за даними ЮНЕСКО) на слух запам'ятовує приблизно 15% інформації, зором – 25%, одночасно зором і слухом – 65% [11, с. 180]. При цьому значно збільшується швидкість сприйняття інформації, що впливає на міцність знань;
- придбання макетів комплектів агрегатів, механізмів і вузлів, відповідних прийнятих на озброєння техніці;
- використання динамічних тренажерів, що передбачає закріплення теоретичних знань і відпрацювання навичок;
- збільшення практичних занять на техніці, що впливає на зацікавленість в її опануванні.

Отже, окрім впровадження аудіовізуальних засобів навчання, професійна компетентність майбутніх офіцерів значною мірою поліпшилась з введенням у навчальний процес динамічного тренажера БТР-4, який призначений для навчання і бойової підготовки екіпажу БТР, з метою придбання навичок управління бойовою машиною, роботи з озброєнням і устаткуванням БТР-4 в умовах, максимально наближених до реальних.

Тренажер забезпечує відпрацювання таких типів завдань:

- вивчення устаткування відділення управління, розміщення пристроїв і органів керування машиною;
- відпрацювання операцій з користування органами керування рухом;
- відпрацювання операцій з підготовки до пуску і пуск двигунів у різних умовах;

– відпрацювання прийомів руху з місця, перемикання передач, поворотів, усіх видів гальмування;

– відпрацювання техніки подолання природних і штучних перешкод під час руху;

– підготовка системи управління вогнем до роботи;

– розвідка, виявлення, розпізнавання цілей у денних і нічних умовах за будь-якої погоди;

– виконання установок для стрільби, стрільби і оцінка результатів стрільби усіма видами озброєння і типами боєприпасів у денних та нічних умовах в основному режимі;

– забезпечення зв'язку між членами екіпажу й інструктором.

Поряд з професійною компетентністю здійснюється формування психологічних особливостей військово-технічної підготовки офіцерів запасу до виконання завдань в екстремальних умовах, а це:

- висока впевненість у своїй професійності щодо утримання озброєння і техніки в боєздатному стані;
- наявність досвіду запобігання виникненню несправностей та навичок їх виявлення й усунення;
- глибока впевненість у своїй фаховості та практичних навичках щодо ефективного використання бойових та технічних можливостей озброєння і техніки;

– психологічна готовність офіцерів запасу до негайного застосування озброєння та техніки за призначенням.

Наступним питанням, над яким необхідно працювати, є перехід від тренажерів до комплексних практичних занять студентів на штатній техніці під керівництвом екіпажів (що виконують роль інструкторів), а це:

– інструктор практичного водіння бойових машин (механіка-водія);

– інструктор вогневого комплексу (оператор бойового модуля).

– До чинників, що визначають необхідність підвищення якості проведення заняття зі студентами з вогневої підготовки, слід віднести:

- слабка присутність студентів на заняттях;
- недостатнє знання матеріальної частини озброєння;
- слабкі практичні навички в підготовці озброєння до стрільби та обслуговування після стрільби;
- недостатній рівень підготовленості студентів у стрільбі зі штатної зброї;
- мала кількість боєприпасів, які виділяються на підготовку майбутніх офіцерів запасу;
- слабкий облік індивідуальних особливостей формування навичок стрільби у студентів;
- недостатньо ефективне використання індивідуального підходу до навчання студентів у процесі вогневої підготовки.

Для якісної підготовки офіцерів запасу насамперед необхідно здобувачів освіти зацікавити, зробити процес навчання цікавим з усіх дисциплін, створити такі умови, щоб кожен здобувач був присутній на заняттях.

Варто збільшити чисельність занять у структурі плану підготовки офіцерів запасу з модуля «Стрілецька зброя та вогнева підготовка». Виділений час під керівництвом викладача не дає змогу розглянути всі зразки озброєння, які перебувають на озброєнні підрозділів Збройних сил України та Національної гвардії України.

Збільшення чисельності годин дасть можливість збільшити кількість практичних занять з модуля та виділити час для роботи на трена-

жерах БТР-80, БТР-4, ПТРК, ПЗРК. На цей час заняття на тренажерах відсутні.

Слід збільшити кількість боєприпасів для забезпечення виконання програми навчання (три роки не виділяються боєприпаси для стрільби з озброєння БТР, кулемета ПМК, проведення занять з перевірки бою та приведення до нормального бою озброєння).

З метою вироблення комплексних навичок 1–2 заняття з вогневої підготовки треба проводити комплексно з інженерною та тактичною підготовкою.

У вищих військових навчальних закладах з метою забезпечення індивідуального підходу до навчання здобувачів до проведення занять з вог-



Рис. 1. Механізм реалізації організаційних-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності у системі професійної підготовки

невої підготовки залучати курсантів у розрізі опанування ними дисципліни «Методична підготовка».

На підставі зазначених та інших пропозицій викладачів-експертів пропонуємо механізм реалізації організаційних-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності у системі професійної підготовки (рис. 1), який є циклічним.

Прийняття рішень щодо внесення змін до навчально-методичного забезпечення. Виходячи із визначених організаційно-педагогічних умов, необхідно внести зміни до навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів запасу, використовуючи можливості, закладені в Інструкції про організацію військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу [10], а саме здійснення перерозподілу навчального часу між розділами підготовки: на розділ «Організація та методика роботи з особовим складом» відвести 5 кредитів ЄКТС, на розділ «Військово-технічна і військово-спеціальна підготовка» – 11 кредитів ЄКТС. Внести відповідні зміни до навчального плану.

Прийняття рішень щодо розвитку навчально-матеріальної бази залежить від можливостей використання ресурсів закладу вищої освіти та військової частини, а також виділення коштів з доходів від здійснення освітньої діяльності за програмою підготовки офіцерів запасу на розвиток навчально-матеріальної бази.

У нашому разі пріоритетами розвитку навчально-матеріальної бази є:

1. Придбання мультимедійної техніки.
2. Придбання макетів комплектів агрегатів, механізмів і вузлів, відповідних прийнятій на озброєння техніці.
3. Збільшення обсягу придбання боєприпасів для занять з вогневої підготовки.

Використання ресурсів закладу вищої освіти та військової частини (за відсутності достатніх умов розвитку навчально-матеріальної бази відповідно до визначених пріоритетів). Особливо цивільним закладам вищої освіти важливо налагодити взаємини (підписати договори про співпрацю) з військовими частинами, які знаходяться неподалік, знати їх навчально-матеріальну базу та можливості їх використання. Знати заходи військових частин, які можуть бути професійно орієнтованими для здобувачів, допоможуть їм професійно визначитись щодо проходження військової служби.

Якщо заклад вищої освіти є військовим, то важливо знати навчально-матеріальну базу, яка використовується у процесі підготовки здобувачів за іншими програмами, можливості їх використання у процесі використання за програмою підготовки офіцерів запасу. Наприклад, до них можна віднести динамічний тренажер БТР-80, БТР-4, ПТРК, ПЗРК.

Внесення змін до комплексів методичного забезпечення за блоками змістових модулів здійснюється відповідно до проведених заходів.

Висновки. Таким чином, розглянуто проблемні аспекти реалізації організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в системі професійної підготовки, шляхи подальшого розвитку та удосконалення цієї роботи. Практична орієнтація на особистісні потреби стимулюватиме відповідальність і зацікавленість здобувачів у результатах навчання, що повною мірою відповідатиме потребам держави у підготовці якісного військового резерву для військових формувань України.

За результатами проведеного дослідження запропоновано механізм реалізації організаційних педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності у системі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Медвідь М.М. Методологія формування і розвитку людських ресурсів для використання у службово-бойовій діяльності: дис. ... д-ра економ. наук. Харків, 2015. 577 с.
2. Дем'янишин В.М., Медвідь Ю.І. Професійне самовизначення громадянина України щодо проходження військової служби за контрактом як науково-педагогічна проблема. *Актуальні питання освіти і науки: V міжнар. наук.-практ. конф.*, 10–11 листопада 2017 р. Харків: ХОГОКЗ, 2017. С. 322–330.
3. Медвідь М.М., Бабічев А.В., Дем'янишин В.М., Медвідь Ю.І., Бухун А.Г. Попереду змін у військових системах вищої освіти та професійної орієнтації. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2016. Вип. № 14. С. 76–87.
4. Медвідь М.М., Дем'янишин В.Н., Яковенко Е.С., Павлов Я.В. Формирование у граждан готовности к военной службе и к выполнению служебно-боевых задач в условиях глобализации. *ძალადსაზოგადოება (ისტორია, თეორია, პრაქტიკა)* (Влада і суспільство (історія, теорія, практика). 2014. № 2 (30). С. 48–60.
5. Medvid, M.M., Strilets L.K. Theoretical foundations of vocational orientation of young learners to the contract-based military service within the military patriotic education system. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences*. Baltija Publishing. 2018. № 2, p. 220–237.
6. Сергієнко Т.М., Медвідь М.М., Черкашин О.Д. Теоретичні основи соціально-педагогічної профілактики дезадаптації курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2018. Вип. LXXXI. № 2(81). С. 214–219.
7. Сергиенко Т.Н. Модель социально-педагогической профилактики дезадаптации курсантов младших курсов высших военных учебных заведений и анализ результатов эксперимента по ее внедрению / Т.Н. Сергиенко, М.М. Медвидь, В.В. Рютин. *Wschoinieuropiejskie Czasopismo Naukowe* (Східно-європейський науковий журнал). 2018. № 3 (31), 5. С. 29–39.

8. Медвідь Ю.І., Водчиць О.Г., Медвідь М.М. Результати дослідження стану готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2018. Вип. № 1 (36). С. 184–192.

9. Bielai S.V., Medvid M.M., Parkhomenko O.O. Theoretical, Methodological and Practical Bases for Creating Job Description of Crisis Assessment Experts in Terms of State

Security of Ukraine. *Наука і освіта*. 2017. № 7. С. 44–49.

10. Про затвердження Інструкції про організацію військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу: наказ Міноборони України, МОН України від 14.12.2015 № 719/1289. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1678-15/page>.

11. Кукушин В.С. Дидактика (теория обучения): учеб. пособие. М.: ИКЦ «Март», Р-н/Д: ИЦ «Март», 2003. 368 с.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ (НА ПРИКЛАДІ ЛУЦЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ)

FORMATION OF MUSIC PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC (ON AN EXAMPLE OF LUTSK PEDAGOGICAL COLLEGE)

У статті досліджується проблема формування диригентських навичок та інших аспектів диригентської підготовки на прикладі Луцького педагогічного коледжу. Наголошено, що в основі діяльності педагога лежить оволодіння студентами музичного інструмента (фортепіано), розуміння музичних творів, які виконуються з використанням фортепіанної техніки. Розглянуто не лише технічні особливості роботи з музичним твором, а й його вплив на подальшу професійну діяльність майбутнього вчителя музики. На основі проведених авторками досліджень у статті констатується, що суттєву роль у фаховій підготовці вчителя музики відіграє її музично-виконавський аспект, основою якого є формування особистості як творчого організатора і пропагандиста музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти. Доведено, що розвиток музичних здібностей сприяє формуванню музично-практичної компетентності, що є саме тим структурним компонентом, який визначає особливості професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: фортепіано, диригування, професійні навички, динаміка, штрих, характер твору.

В статье исследуется проблема формирования дирижерских навыков и другие аспекты дирижерской подготовки на примере Луцкого педагогического колледжа. Отмечено, что в основе деятельности педагога лежит освоение студентами музыкального инструмента (фортепиано), понимание музыкальных произведений, которые выполняются с использованием фортепианной техники. Рассмотрены не только технические особенности работы с музыкальным произведением, но и его влияние на дальнейшую профессиональную деятельность будущего учителя музыки. На основе проведенных авторами

исследований в статье констатируется, что существенную роль в профессиональной подготовке учителя музыки играет ее музыкально-исполнительский аспект, основой которого является формирование личности как творческого организатора и пропагандиста музыкального искусства в учреждениях общего среднего образования. Доказано, что развитие музыкальных способностей влияет на формирование музыкально-практической компетентности, является именно тем структурным компонентом, который определяет особенности профессиональной компетентности будущего учителя музыки.

Ключевые слова: фортепиано, дирижирование, профессиональные навыки, динамика, штрихи, характер произведения.

The article deals with the problem of the formation of kapellmeister skills and other aspects of kapellmeister preparation on the example of Lutsk Pedagogical College. It is emphasized that pedagogical education of students of musical instrument (piano) is based on the mastering musical instrument by the students, understanding of musical works, which are performed using piano technique. Not only technical features of work with a musical work, but also its influence on the further professional activity of the future teacher of music are considered. Based on the author's research carried out in the article, it is stated that the actual role in the professional training of music teacher takes place with its musical-performing aspect, the basis of which is the formation of the individual as a creative organizer and propagandist of musical art. It is proved that the development of musical abilities contributes to the formation of musical and practical competence, which is exactly that structural component determines the peculiarities of the professional competence of the future teacher of music.

Key words: fortepiano, conducting, professional skills, dynamic, detail, nature of the work.

УДК 78.07-051:378.094(477.82)

Мельник Л.В.,
викладач кафедри музичних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу
Калашнюк В.М.,
викладач кафедри музичних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Як відомо, основним завданням вищої освіти є надання студентам необхідних знань, умінь та навичок для майбутньої професійної діяльності, спрямованих на формування критично мислячої особистості.

До першочергових завдань, які стоять перед педагогічними навчальними закладами, відноситься подолання у професійній підготовці студентів-музикантів розриву між художніми задумками, інтерпретаційними намірами та технічними можливостями, намагання досягнути цілісного формування всіх його виконавських якостей. За таких умов особливого значення набуває проблема

виконавської техніки майбутніх учителів музики. Вирішення цієї проблеми сприятиме удосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів музики з додаткового інструмента – фортепіано та основного предмета – диригування.

У практиці роботи вчителя музики майстерність виконання музичних творів спрямована на забезпечення процесу творчої самореалізації особистості. Усе це вимагає досконалої підготовки студентів, яка може бути реалізована лише за достатнього та необхідного рівня професійної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання фортепіанної майстерності майбутніх учителів музики розкривається у працях провідних

науковців і педагогів, таких як: Т. Воробкевич [1], Н. Кашкадамова [2], О. Прищепу [7], В. Шукайло [8] та ін.

Дослідження проблеми формування диригентських навичок та інших аспектів диригентської підготовки завжди було в полі зору низки відомих музикантів-педагогів, відомих диригентів, мистецтвознавців: М. Канерштейна [6], М. Колеси [3], Ж. Колоскова [4], О. Кузнєцова [5] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на те, що науковці приділяють значну увагу методиці підготовки вчителів музики початкової школи, не у повному обсязі досліджено виконавську техніку майбутніх учителів музики через вивчення додаткового інструмента та диригування.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розглянути особливості підготовки майбутніх учителів музики через призму вивчення додаткового інструмента (фортепіано) та основної дисципліни – диригування на прикладі Луцького педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Додаткове фортепіано як навчальний курс передбачає оволодіння навичками гри на інструменті студентів відділення «Музичне виховання» Луцького педагогічного коледжу як майбутніх учителів музики в закладах загальної середньої освіти. Фортепіанне виконання – це творчий процес, який можливий лише за умови готовності студента до технічного і творчого відтворення музичного тексту. Отже, в основі діяльності педагога лежить освоєння студентами музичного інструмента (фортепіано), розуміння музичних творів, які виконуються з використанням фортепіанної техніки.

Виходячи з вищезазначеного, для визначення методики подальшого навчання та роботи над засвоєнням музичного інструмента в умовах коледжу, на нашу думку, доцільно підбирати такий репертуар, який зацікавить студента та надає можливість подальшого його використання у професійній діяльності.

Наведемо приклад вивчення музичного твору Г. Генделя «Сарабанда» (варіації ре-мінор) з додаткового музичного інструмента зі студентами відділення «Музичне виховання».

На початку заняття рекомендуємо стисло проаналізувати художній твір, враховуючи епоху написання, жанр і характер твору.

Завдання викладача – через художнє виконання проілюструвати манеру, стиль, образність, характер, темповість варіації твору. Для додаткового сприйняття студентами музичного твору рекомендуємо переглянути відео з виконанням танцю сарабанда.

Здійснюємо практичну роботу над твором. Визначаємо темп – *lento non troppo* (протяжно, але

не дуже), розмір 3/2 (з акцентом на першу долю), тональність D-dur (ре-мажор), форму, яка складається з теми та двох варіацій (B1, B2), характер твору – повільний величавий танець, який має скорботний відтінок (похоронна хода), але поряд із тим він вважається і танцем закоханих. У повільному темпі сарабанда звучить у сюїтах (у третьому танці).

Акцентуємо увагу на темі (гомофонно-гармонійний виклад) та двох варіаціях сарабанди, визначаючи компактність акордів, чіткість пауз, затактовість, яка характерна протягом усього твору.

Працюючи на твором, прослуховуємо окремо праву та ліву руки, уявляючи оркестрове звучання, таким чином умовно визначаючи окремі музичні інструменти.

Вибудовуємо перше речення теми твору через рухому динаміку до кульмінації.

Так, варіація 1 – тема проходить у верхньому голосі, підголосковий характер – в 2-му голосі, 3-й голос – чіткий, розмірений у лівій руці (басова партія). Варіацію доцільно прослухати як хорову партитуру (сопрано, альт, бас). Можливе оркестрове співзвуччя (скрипка, альт, віолончель). Чітке фразування тематичного матеріалу та вміння прослухати інтонаційно довге речення, побудувати його динамічно. Підготувати велику кульмінацію за допомогою рухомої динаміки, прагнути до цілісної фрази.

Варіація 2 – основна тема зберігається у високих голосах (права рука). Прослухати проведення мелодійних ліній. Тембровість звучання лівої руки ніби віолончельне звучання на одному смичку. Опрацьовуємо динамічний розвиток. Прослуховуємо акорди по вертикалі. Підкреслюється чітка хода лівої руки. Кульмінація припадає на каденцію у всіх 3-х частинах. Формуємо вміння студента дослуховувати цілі ноти в правій руці та інтонувати їх у наступний такт до цілої ноти (щоб не втратити, не розірвати мелодію теми).

Головний момент, на який варто звернути увагу, – дихання рукою («сіла – встала»), фразування, яке розвивається до логічних наголо-сів. Велике значення має ритмічна основа, чіткий рахунок під час виконання.

Кінцевим результатом роботи студента є вміння охопити характер твору «Сарабанда».

Невіддільним складником музичної освіти студентів відділення «Музичне виховання» Луцького педагогічного коледжу є навчальна дисципліна «Хорове диригування».

Наведемо приклад роботи з музичним твором на заняттях з диригування.

Початківцю диригенту потрібно працювати над виразністю диригентського жесту, над засвоєнням різних манер звуковедення. Одночасно потрібно розглядати взаємозв'язок диригентського жесту, темпу, динаміки та звуковедення або штриха.

Диригентський жест, виражаючи теми, має виражати і силу звучання та штрихи.

Головними штрихами є *legato*, *non legato*, *staccato*, *marcato*.

Прийом *legato* (плавно, зв'язно) в диригуванні характеризується зв'язністю всіх рухів. Залежно від характеру твору, динаміки, темпу жест *legato* буде змінюватись. У творах, написаних у дуже повільних темпах і яскраво вираженою динамікою, він буде вольовим, насиченим, соковитим (наприклад «Пісня про Дніпро» М. Фрадкіна), *legato* легке на *P* і *PP* (наприклад, «Колискова» Й. Брамса).

Звуковедення *non legato* (не зв'язно) характеризується ясністю і чіткістю «крапок», скороченням дольових рухів. Технічно *non legato* виконується дуже зібраною рукою. Звичайно, що штрих *non legato* може змінюватись залежно від характеру твору (може бути і надто різким, і м'якшим) (наприклад, «Дума про землю» В. Верменича, «Пісня капітанів» К. М'яскова).

Наведемо приклад роботи над творами «Бурулька» (муз. О. Зноско-Боровського, сл. О. Бродського) та «Прометей» (муз. К. Стеценка, сл. О. Коваленка).

Форма твору «Бурулька» – період неквадратної побудови зі вступом і заключною частиною. Період складається з двох речень (4т + 5т). Перше речення секвенційного розвитку з висхідним рухом, який приводить до першої кульмінації, друге речення також секвенційного розвитку з низхідним рухом, який приводить до основної кульмінації на словах «... запахне весною всюди».

Форма твору «Прометей» – епізодична. Складається з трьох епізодів, контрастних за настроєм та стильовими рисами. Така форма твору продиктована змістом вірша.

Ми прослідковуємо драматургію розвитку музичного образу творів «Прометей» та «Бурулька», які різні за характером, настроєм і музичними образами й приступаємо безпосередньо до диригування.

Твори ставлять перед нами складні технічні та виконавські завдання: це повне втілення літературного змісту засобами музичної мови, мови жесту. Варто звертати увагу на чіткість афтактів, ясність ритмічного малюнка, чіткість знятть, диференціацію та позицію рук під час виконання малої і великої амплітуди, рухомість динамічних нюансів від *P* до *ff*, використання штрихів *legato* та *non legato*.

У творі «Прометей» жест має бути чітким, виразним на вступі і знятті, на кульмінації – енергійно зібраним, твердим. Доля подрібненого вступу подається як підкреслено сильна («Стоїть Кавказ ...»). Стриманий суворий характер твору вимагає жесту *legato*, тому на знятті варто прагнути ідеального звуковедення *legato*. На *P* жест має бути пластичним, пружним, на *f* – зібраним,

твердим. Під час виконання необхідно прагнути до того, щоб зберегти єдиний пружний диригентський жест у різноманітній динаміці.

Характер твору «Бурулька» – спокійний у вступі та заключній частині й радісно-схвильований, піднесений в основній частині (адже йде весна!), отже, вимагає м'якого, плавного, співучого жесту на *P* і широкого, насиченого, дещо напруженого на *ff*.

Потрібно досягнути показу наростання сили звучності не лише за рахунок розширення амплітуди жесту, але й за рахунок зміни його характеру: від легкого, спокійного, ліричного, наспівного до енергійного, широкого, радісно-схвильованого, піднесеного, дещо напруженого.

Особливу увагу варто звернути на виконання контрастної динаміки: *fP* у вступі та заключній частині, *f* і *subP* (1 речення) та *ff* і *P* (2 речення), а також на важкі місця, різну підтекстовку в партіях *S* і *A*. Характерною ритмічною особливістю є тріолі, причому вони не співпадають у партіях *S* і *A*.

Результатом роботи над творами є втілення їх у диригентському жесті.

Висновки із дослідження і подальші перспективи в цьому напрямі. Аналіз методичної та музикознавчої літератури допомагає нам виявити взаємозв'язок професійної діяльності з виконавчим процесом, його вплив на інтерпретацію музичного твору. Саме тому у статті ми розглянули не лише технічні особливості роботи з музичним твором, а й його вплив на подальшу професійну діяльність майбутнього вчителя музики. У роботі розглядаються приклади з творів різного ступеня складності з додаткового інструмента (фортепіано) та основного предмета (диригування). Вони орієнтовані на професійний рівень студентів закладів вищої освіти педагогічно-музичного спрямування. Висновки, які мають практичне значення для педагогічної діяльності, можна зробити такі:

– Загальний науково-методичний підхід пропонує послідовність етапів у засвоєнні музичного твору.

– Сучасний учитель музики має володіти різними музичними стилями, розумінням форми для подальшого використання у професійній діяльності.

– Робота підтверджує важливість володіння не лише технічними навиками, а й мистецтвом імпрізації для майбутнього вчителя музики.

Висвітлення аспектів професійної спрямованості освітнього процесу сприяє вирішенню проблеми підготовки вчителів музики широкого профілю для закладів загальної середньої освіти, де музична компетентність є важливим складником музично-естетичного виховання та відіграє важливу роль у всебічному розвитку особистості на сучасному етапі реформування освіти в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воробкевич Т. Методика викладання гри на фортепіано. Львів: Логос, 2001. 222 с.
2. Кашкадамова Н.Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (клавікорд, клавесин, фортепіано) XIV – XVIII ст.: навч. посіб. для студ. музичних вузів; Вищий держ. музичний ін-т ім. М. Лисенка. Тернопіль: СМП «Астон», 1998. 299 с.
3. Колесса Н.Ф. Основы техники дирижирования. Киев: Музична Україна, 1981. 208 с.
4. Колоскова Ж.В. Розвиток креативності майбутнього вчителя музичного мистецтва в класі хорового диригування. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: Педагогічні науки. 2017. Вип. 155. С. 85–88.
5. Кузнєцова О.В. Розвиток творчої самостійності майбутнього вчителя музики у процесі занять хорового диригування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. 2011. № 3 (13). С. 223–229.
6. Питання диригентської майстерності / Упоряд. М. Канерштейн. Київ: Музична Україна, 1980. 284 с.
7. Прищепа О.П. Самостійна робота студентів у процесі фортепіанної підготовки. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. № 6. С. 69–71.
8. Шукайло В.Ф. Шлях до майстерності піаніста: навч.-метод. посіб. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2017. 206 с.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ІСПАНІЇ ТА УКРАЇНИ

SPECIAL TEACHING FEATURES OF TRANSLATORS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN SPAIN AND UKRAINE

У статті здійснено аналіз особливостей навчання у підготовці перекладачів у вищих навчальних закладах Іспанії та України. Розглядаються деякі напрями методики навчання перекладачів. Пропонується більше уваги приділяти дисциплінам спеціалізації.

Ключові слова: особливості навчання, дистанційна освіта, інформаційно-комунікаційні технології, міжкультурна комунікація.

Предлагается больше внимания уделять дисциплинам специализации.

Ключевые слова: особенности обучения, дистанционное образование, информационно-коммуникационные технологии, межкультурная коммуникация.

The article deals with special teaching features of translators in higher educational institutions in Spain and Ukraine. Some methods are offered for teaching of translators. It is necessary to pay attention to specialization disciplines.

Key words: special teaching features, distance education, information and communication technologies, intercultural communication.

УДК 378.046

Мірошник С.О.,
старший викладач
кафедри іноземної філології
Національного авіаційного університету

В статье осуществлен анализ особенностей обучения при подготовке переводчиков в высших учебных заведениях Испании и Украины. Рассматриваются некоторые направления методики обучения перевод-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема аналізу особливостей навчання у підготовці перекладачів у вищих навчальних закладах є досить актуальною в сучасних лінгвістичних дослідженнях. Необхідність розробки цієї проблематики зумовлена станом сучасного суспільства, адже в умовах постійного розширення та поглиблення сфер міжкультурної комунікації в сучасному світі і зокрема в Україні виникає потреба реформування перекладацької освіти. Значні зміни в політичному, економічному та духовному житті нашої країни зумовлюють необхідність по-новому розглядати потреби у професійній підготовці перекладачів. Зростає вимога до вищих навчальних закладів України у формуванні інтелектуального і творчого потенціалу особистості-перекладача, що й актуалізує цю проблематику.

Ефективність заходів щодо поліпшення якості підготовки перекладачів багато в чому залежить від урахування позитивних аспектів зарубіжного досвіду у цій сфері професійної освіти, зокрема досвіду Іспанії, що посідає чільне місце серед провідних країн із високим рівнем підготовки кваліфікованих фахівців перекладацької галузі. Огляд розвитку програм сучасних тенденцій підготовки фахівців у сфері перекладу у світовому контексті і детальний аналіз ситуації на сучасному етапі їх функціонування сприяли б вирішенню проблеми вдосконалення програм та технологій навчання перекладачів в Україні й адаптації їх до вимог світового освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Як зазначалося вище, проблема аналізу особливостей навчання у підготовці перекладачів у вищих навчальних закладах сприяє вдосконаленню програм та технологій навчання перекладачів в Україні й адаптації їх до вимог світового освітнього простору.

Як свідчать результати нашого наукового пошуку, проблема аналізу, систематизації і виявлення шляхів упровадження позитивних елементів досвіду програм підготовки перекладачів у світовому контексті є доволі важливою та малодослідженою на сучасному етапі. Окремі аспекти професійної підготовки перекладачів висвітлено у працях таких науковців: Г. Воронки, Т. Георгієвої, А. Іванової, С. Корсака, Т. Кошманової, І. Марцинківського, А. Парінова, Л. Пуховської, С. Романової та ін., які розглядали професійну підготовку фахівців у зарубіжній школі. У працях Т. Ганічевої, А. Гроса, Р. Кріса, Ф. Лімбах, О. Павлик, Е. Піма, Б. Рубрехта, Н. Соболев, Л. Тархової, О. Шупти, А. Янковця йдеться про професійну підготовку перекладачів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на низку вищезазначених наукових досліджень, концептуальні засади особливостей навчання у підготовці перекладачів у вищих навчальних закладах Іспанії та України на цьому етапі не були предметом окремих наукових досліджень, отже, ця проблема потребує ґрунтовного аналізу та системного вивчення.

Мета статті полягає у проведенні аналізу особливостей навчання у підготовці перекладачів у вищих навчальних закладах Іспанії та України. Звертається увага на висвітлення особливостей університетської підготовки перекладачів в Іспанії; характеризуючи її структуру, зміст і пріоритети, здійснено аналіз позитивних та негативних аспектів професійної підготовки перекладачів в університетах Іспанії.

Виклад основного матеріалу. Розвиток сучасного суспільства в умовах високої якості навчання потребує збільшення кількості знань та вмінь у випускників вищих навчальних закладів. Вивчення іноземної мови давно вже стало невід-

дільною частиною навчальної програми будь-якого вищого навчального закладу. Тому в контексті нових цивілізаційних викликів усе більше країн світу використовують ці знання як рушійну силу суспільного прогресу. Для суттєвого підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, підвищення її ролі в суспільних перетвореннях європейські країни прийняли рішення поглиблювати інтеграційні процеси у галузі науки й освіти, консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості, а також урядів країн з метою здійснення процесу зближення та гармонізації систем освіти країн Європи [1, с. 4]. Цей процес дістав назву Болонського.

Вступ Європи до Болонського процесу зумовив внесення радикальних змін у сферу освіти. А інтеграція України в європейський освітній простір призвела до зростання попиту на вивчення іноземних мов. Це, своєю чергою, зумовило реформування підготовки майбутніх перекладачів до висококваліфікованої професійної діяльності. Урахування зарубіжного досвіду у цій сфері професійної освіти надасть можливість покращити якість професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України. Огляд розвитку програм підготовки фахівців у сфері перекладу у світовому контексті і детальний аналіз ситуації на сучасному етапі їх функціонування сприятимуть вирішенню проблеми вдосконалення програм та технологій навчання перекладачів в Україні й адаптації їх до вимог світового освітнього простору.

Перекладацькі дисципліни є невіддільним складником значної частини програм підготовки фахівців за різними напрямками освіти. З 90-х років XX століття програми підготовки перекладачів стали активно відокремлюватись від загальних програм мовної спеціалізації. Таким чином, професійна підготовка майбутніх перекладачів в університетах багатьох країн світу здійснюється за двома основними типами навчальних програм: програмами повної вищої освіти з тривалістю навчання зазвичай 5 років та послідовним здобуттям ступенів (освітньо-кваліфікаційних рівнів) бакалавра, магістра (в Україні – бакалавра, спеціаліста, магістра); магістерські програми, що функціонують незалежно від бакалаврських і передбачають 2 (рідше 1) роки навчання для студентів, які вже отримали ступінь бакалавра у відповідній галузі знань.

Перша схема підготовки переважає у багатьох європейських країнах (напр., Іспанія, Австрія, Німеччина), у Туреччині домінують бакалаврські програми з терміном навчання 4 роки. В інших країнах світу широко поширені самостійні магістерські програми підготовки перекладачів (Франція, США, Велика Британія). Така ситуація пояснюється інтенсивним вивченням іноземних мов у рамках нефілологічних програм підготовки фахівців.

Хоча Іспанія є одним з ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, країна досить обережно реформує власну систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції. Реформаційні процеси в Іспанії, спрямовані на підвищення якості та конкурентоспроможності її вищої освіти у світі та розширення мобільності студентського та викладацького складу, дали вже певні результати. У 1998 р. у Рамковий закон про вищу освіту були внесені зміни, які закріпили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації, надавши їм статус таких, що доповнюють національну освітню систему. Тим самим вищим навчальним закладам Іспанії було надане право вибору системи підготовки студентів як за класичним іспанським, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів [2, с. 62].

Новим для вищої освіти Іспанії стало запровадження ступеня бакалавра і магістра (майстра) у загальноєвропейському розумінні, яке стикається з низкою проблем та супроводжується дискусіями в самій країні. У вищій школі Іспанії відбуваються структурні зміни, розробка й апробація нових підходів, моделей, технологій підготовки майбутніх фахівців, зокрема перекладачів.

Для досягнення високої мобільності студентів, що є основною вимогою Болонської декларації, бакалаврські перекладацькі спеціальності в Німеччині мають подібні навчальні плани й програми. Бакалаврські програми розділені на цикли (гуманітарний, соціальний, економічний, професіональний) і розділи (фізична культура, навчально-виробнича практика, державна атестація).

Кожен цикл має базову обов'язкову частину й варіативну (профільну), яка визначається вишем. Саме варіативна частина має надати можливість студентам отримати поглиблені знання та навички для успішної професійної діяльності і підготувати їх до продовження навчання в магістратурі. В основі навчання лежить загальнофілологічна освіта з двох іноземних мов, яка доповнюється семінарами з перекладу та введенням в одну із галузей спеціалізації (техніка, право, природничі науки, медицина, економіка) та із загальнолінгвістичних та культурологічних дисциплін. У всіх університетах пропонуються комп'ютерні курси й дисципліни з інформаційних технологій. Процес навчання не такий академічний, як у вітчизняних вузах, більш гнучкий та орієнтований на індивідуальні потреби та інтереси студентів, що відповідає потребам європейського ринку праці і враховує сучасні та майбутні практичні завдання, з якими стикатимуться студенти в своїй подальшій професійній діяльності. Бакалаврський іспит складається з письмової бакалаврської роботи та усного випускного іспиту.

Для вступу до магістратури обов'язкове не лише отримання ступеня бакалавра в галузі перекладу, а й складання вступного іспиту, що підвищує рівень магістерської перекладацької освіти. Характерною ознакою незалежних магістерських спеціальностей є їх профільна спеціалізація. Вони спрямовані на задоволення конкретних потреб ринку перекладацьких послуг і передбачають наявність спеціалізованих дисциплін, що дають змогу додатково отримати необхідні знання у сфері майбутньої професійної діяльності. Програми підготовки магістрів-перекладачів передбачають два етапи навчання. Перший етап навчального процесу включає загальні дисципліни (як правило, основи письмового та усного перекладу). На другому етапі передбачено вивчення спеціалізованих дисциплін, які залежать від обраного напрямку підготовки.

Багато спеціалістів та адміністрації навчальних закладів не цілком задоволені наявною моделлю освіти, яка не повністю відповідає потребам сучасного інформаційного суспільства. Часто можна почути критичні думки про втрату якості освіти і недостатню привабливість підготовки перекладачів в університетах. Панує думка про те, що під час навчання перекладачів потрібно більше уваги приділяти дисциплінам спеціалізації, позаяк нині перекладачі витісняються з ринку праці спеціалістами з інших галузей зі знанням іноземної мови чи з додатковою кваліфікацією з транслаторики. Все частіше висловлюються думки, що як на бакалаврських програмах, так і на магістерських філологічні дисципліни не мають домінувати над спеціальними й загальномовними предметами, дисциплінами з транслаторики та культурології. В іспанських університетах більше уваги приділяється новим вимогам до професійної діяльності перекладача чи вже сформованим сферам діяльності, таким як локалізація програмного забезпечення, міжкультурна, технічна кореспонденція, соціальне представництво, міжкультурний менеджмент конфліктних ситуацій, а також підготовці студентів до особливих умов і вимог естафетного (ретрансляційного) перекладу, широкому впровадженню нових мовленнєвих технологій та іншим допоміжним засобам, формуванню і розвитку навичок групової роботи.

Переклад – відтворення оригіналу усного або письмового повідомлення (у широкому значенні цього слова) засобами іншої мови зі збереженням єдності змісту та форми. Перекладач (у широкому розумінні) – проміжна ланка в комунікації, необхідність в якій виникає у випадках, коли коди, якими користуються джерело й адресат не збігаються; у вузькому значенні – людина, яка професійно займається перекладом [2, с. 4]. Отже, переклад – цілісне передавання змісту того, що було висловлено, перекладаються не слова, граматичні конструкції чи інші засоби мови оригіналу,

а думки та зміст оригіналу. Тому під час професійної підготовки перекладачів в Іспанії відбувається послідовна адаптація навчання перекладу до вимог інформаційного суспільства, що розвивається, яка охоплює такі моменти:

- акцент на професійну спеціалізацію і підготовку майбутніх перекладачів у рамках каталогу додаткових спеціальностей, що постійно розширюється та актуалізується;

- розширення пропозиції навчальних дисциплін у сфері інформаційних технологій, ознайомлення студентів з технічними можливостями комунікаційних технологій з метою якнайкраще підготувати студентів до вимог і наслідків політичної та наукової глобалізації;

- акцент на науковому характері навчання перекладу завдяки введенню дисциплін із транслаторики, міжкультурної комунікації, мовознавства;

- викладання, яке орієнтоване на мовні типології та універсалії, щоб забезпечити подальшу спеціалізацію з конкретної мови і культури, поглиблення рівня знань із мовних дисциплін.

Натепер від посередника очікується наявність знань, умінь та навичок, які безпосередньо не пов'язані з професією перекладача: самостійне складання текстів (не тільки кореспонденції чи протоколів, а й технічних, науково-популярних, публіцистичних), оцінка, рецензування текстів, створення адаптованих версій програмного забезпечення (локалізація), редагування текстів, опрацювання текстів для подальшого машинного перекладу, опрацювання машинного перекладу, консультації не лише з мовних питань, а й із краєзнавчих та міжкультурних аспектів тощо. Тому в іспанській системі підготовки перекладачів у професійний профіль включені найрізноманітніші види професійної діяльності. Вимоги до професійного перекладача дуже різнобічні. Майбутній перекладач має володіти широкими фоновими знаннями, прогресуючою компетенцією в рамках рідної та іноземної мов, знаннями з теорії та стратегій перекладу, знаннями та навичками у сфері аналізу завдань перекладу, аналізу початкового тексту, навичками створення тексту на мові перекладу та його макета, володіти методами необхідної інформації, включаючи самостійну роботу з термінологією, знаннями про особливості професійної діяльності мовного посередника.

Програми навчання в університетах Іспанії, які готують перекладачів, базуються на вже сформованій загальномовній компетенції студентів, яка в подальшому вдосконалюється в процесі навчання майбутніх перекладачів. На думку іспанських дидактиків та методистів, недопустимою є ситуація, коли основна мовна компетенція не сформована до початку навчання в університеті і що така ситуація є результатом поширеної думки про те, що для професії перекладача насамперед

важливими є знання іноземної мови. Як результат дуже часто відсутня координація між заняттями із дисциплін спеціалізації та заняттями з усного і письмового перекладу, де ці набуті спеціальні знання мають застосовуватися на практиці.

Особлива увага в іспанській системі навчання спеціалістів з усного та письмового перекладу приділяється тестуванню на професійну придатність студентів для професії перекладача, тому що майбутні перекладачі мусять мати низку особистісних якостей: особливе логічне мислення, здатність до аналізу; креативність, яка є необхідною під час створення кінцевого тексту, а також для перекладу складних текстів у разі, коли звичайних стратегій перекладу бракує; інтуїцію, тобто безпосереднє, повне, необґрунтоване розуміння і впізнання; усвідомлену критичну позицію, здатність до самокритики; здатність швидко адаптуватися до нового виду діяльності, готовність постійно навчатися чогось нового, що пов'язане з постійною вмотивованістю та зацікавленістю в навколишньому світі; високу готовність і здатність до комунікації, що передбачає гарне мовлення, відкритість, уміння аргументувати.

Для перевірки рівня мовленнєвої компетенції багато навчальних закладів увели різноманітні форми письмових та усних тестів, наприклад, завдання на синонімію, антонімію, перефразування, резюмування й інші трансформаційні завдання, завдання на розпізнання помилок та написання творів. Таким чином перевіряється загальна мовленнєва компетенція, асоціативна пам'ять, індуктивні мовленнєві здібності.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що позитивним аспектом у підготовці майбутніх перекладачів в університетах Іспанії, на наш погляд, є чітка орієнтація процесу навчання на сучасні і майбутні практичні завдання, з якими студенти зіткнуться в своїй професійній діяльності. Це, зокрема, чітка професійна орієнтація магістерських програм та надання бакалаврськими програмами загальної філологічної освіти. Зміст навчальних програм на перекладацьких спеціальностях відповідає потребам європейського ринку праці й глобалізаційним процесам, тому що вони містять усі дисципліни, вивчення яких приводить до формування перекладацької компетенції. Перевага практичних занять, відносно невисокий процент теоретичних дисциплін, їх оптимальне узгодження, професійний досвід перекладачів викладацького складу забезпечують студентам високі шанси на ринку праці. Для України важливо максимально ефективно використати ці позитивні аспекти іспанського досвіду функціонування системи підготовки майбутніх перекладачів.

Система освіти України перебуває на етапі реформування. Впровадження нової Концепції

організації підготовки магістрів в Україні суттєво вплине на процес професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах. Перехід до двоступеневої системи освіти з освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та «магістр» створить необхідність перегляду та корегування навчальних програм підготовки фахівців і перекладацьких спеціальностей. Як показує зарубіжна практика, чільне місце в системі підготовки перекладачів мають посідати саме програми профільної орієнтації, оскільки вони розроблені для підготовки кваліфікованих фахівців, здатних задовольнити потреби у професійному перекладі конкретних сегментів ринку перекладацьких послуг.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що зацікавленість у перекладацькій професії прослідковується з ранніх етапів розвитку цивілізованого суспільства. Програми професійної підготовки перекладачів у світовому контексті мають тенденцію до профільної спеціалізації. Основними їх типами є: програми повної вищої освіти та незалежні магістерські програми спеціалізованого характеру. Важливим досягненням перекладацьких програм є залучення до навчального процесу профільних дисциплін, що дають змогу отримати необхідні знання у галузі спеціалізації. Вагомий внесок у процес удосконалення якості освіти робить розвиток умінь застосування комп'ютерної техніки під час професійної діяльності. Для України важливо переглянути навчальні програми підготовки перекладачів з урахуванням світових тенденцій до спеціалізації перекладацької діяльності та максимально ефективно використати позитивні аспекти зарубіжного досвіду функціонування системи підготовки фахівців з освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр, магістр, зокрема досвіду Іспанії, що посідає чільне місце серед провідних країн із високим рівнем підготовки кваліфікованих фахівців перекладацької галузі. Огляд розвитку програм особливостей навчання у підготовці фахівців у сфері перекладу у світовому контексті і детальний аналіз ситуації на сучасному етапі їх функціонування сприяли б вирішенню проблеми вдосконалення програм та технологій навчання перекладачів в Україні й адаптації їх до вимог світового освітнього простору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Отрошенко Л.С. Реформування вищої освіти Німеччини у контексті Болонського процесу. *Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном*: зб. матеріалів Міжн. науково-практич. конф. Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Донецьк, 2009. Випуск 5 (155). С. 62–66.
2. Полупанова Е. Инновации в высшем образовании западных стран: организационный уровень. *Alma Mater*. 2005. № 3. С. 35.

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

DEVELOPMENT OF HEALTH PRESERVING ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION: METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS

У статті проаналізовано сутність здоров'язберігаючого середовища. Основна увага зосереджена на характеристиці потенціалу здоров'язберігаючого середовища у закладах вищої освіти під час формування належного рівня культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. Висвітлено практичні шляхи формування такого середовища.

Ключові слова: здоров'язберігаюче середовище, культура здоров'я, майбутні вчителі фізичної культури, ціннісні орієнтації, рефлексивна діяльність.

В статье проанализирована сущность здоровьесберегающей среды. Основное внимание сосредоточено на характеристике потенциала здоровьесберегающей среды в учреждениях высшего образования при

формировании должного уровня культуры здоровья будущих учителей физической культуры. Освещены практические пути ее формирования.

Ключевые слова: здоровьесберегающая среда, культура здоровья, будущие учителя физической культуры, ценностные ориентации, рефлексивная деятельность.

We analyzed the essence of health preserving environment. The focus is on describing the health potential of the health preserving system in higher education institutions in developing the appropriate level of the health culture of future teachers of physical culture. The practical ways of forming such environment are highlighted.

Key words: health preserving environment, health culture, future teachers of physical culture, value orientations, reflexive activity.

УДК 373.091.12.011.3-051:796

Мосейчук Ю.Ю.,

докт. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри фізичної культури
та основ здоров'я
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вивчення статистичної інформації про здоров'я випускників загальноосвітніх закладів засвідчує, що 60% мають порушення постави, 50% – короткозорість, 40% – порушення серцево-судинної системи та нервово-психічні відхилення, 60% – порушення мови. Кожен четвертий юнак за станом здоров'я не може проходити строкову службу в армії [1]. Зокрема, за даними Центру незалежних соціологічних досліджень «ОМЕГА» (2016 р.), в Україні лише 47,8% молоді віком від 14 до 35 років оцінюють своє здоров'я «добре» та 32,8% «скоріше добре, ніж погано», 16,8% молоді вважає стан свого здоров'я задовільним, а 2,6% респондентів мають погане здоров'я. З'ясовано, що лише третина опитаної молоді (29,1%) витрачає на фізичні вправи та спорт приблизно годину на тиждень, 16,4% – від двох до трьох годин. Беручи до уваги цю інформацію, усвідомлення необхідності формування культури збереження здоров'я розглядаємо головною ознакою успішної реалізації майбутнім фахівцем своєї професійної діяльності.

З наведених статистичних даних можна констатувати, що нині надзвичайно цінним для формування культури здоров'я майбутнього фахівця є середовище, у якому організовується освітній процес, яке спрямоване на здоров'язбереження та передбачає єдність ціннісних орієнтацій та виступає передумовою ефективної майбутньої діяльності. Тобто у методологічному контексті аксіологічні засади побудови цілісного педагогічного процесу в сучасних закладах вищої освіти (ЗВО) мають базуватися на розвитку багаторівневої взаємодії особистості та здоров'язберігаючого освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

О. Ващенко, Д. Вороніна, Н. Козак, О. Мелікова, Т. Мірошніченко, Ю. Науменка, Р. Раєвського засвідчує, що здоров'язберігаюче середовище має вагомий вплив на розвиток особистості майбутнього фахівця в контексті вдосконалення його прагнення до збереження та зміцнення власного здоров'я. Це середовище стимулює цілеспрямовану діяльність щодо формування культури здоров'я і надихає студентів на активне використання здоров'язміцнювальних технологій у майбутній професійній діяльності. До прикладу, В. Козігон [3] пропонує запровадити нову парадигму – «парадигму здоров'яформівної освіти», головним ресурсом якої виступає здоров'язберігаюче середовище навчального закладу. У напрацюваннях В. Маринич та І. Когут [4] позиціонується, що нові реалії вищої освіти передбачають створення соціокультурного середовища для підтримки діяльності з формування культури здоров'я майбутніх фахівців. Таке середовище, як доводять науковці, має створюватися на основі багатогалузевого превентивного підходу. У найбільш загальному розумінні освітня система існує в певному специфічному середовищі, що носить назву «освітнє середовище» – «спеціальним чином організована сукупність освітніх систем, форм здійснення освіти» [2, с. 49].

Тобто науковці одностайні у тому, що з метою суттєвого вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів необхідно цілеспрямовано та системно працювати над формуванням спеціального освітнього середовища, яке б мало позитивний вплив на процес формування культури здоров'я студентів ще під час їхнього навчання у ЗВО.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У нашому баченні саме майбутні вчителі фізичної культури «мають подавати приклад щодо ведення здорового способу життя. У них має бути сформований високий рівень культури здоров'я» [7, с. 1]. Можемо звернути увагу на те, що, незважаючи на значну кількість напрацювань фахівців, ще й нині не досліджено методологічні аспекти, які доцільно покласти в основу формування здоров'язберігаючого освітнього середовища у ЗВО. Потребують більш ґрунтовного вивчення практичні механізми формування такого освітнього середовища під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Мета статті – дослідити потенціал здоров'язберігаючого освітнього середовища під час формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури та охарактеризувати практичні шляхи його розвитку у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У методологічному контексті в основу нашого бачення покладено тезу Л. Мацевко-Бекерської про те, що розвиток студента, головним чином, базується на прагненні молодшої людини «стати частиною освітнього середовища та для цього максимально повно оволодіти інтелектуальним, дослідницьким, особистісним ціннісним змістом освітнього простору вишу» [5, с. 204–206]. Вважаємо, що в освітньому середовищі ЗВО містяться суттєві резерви, які важливо ефективно використовувати з метою розвитку культури здоров'я. У дослідженні були прийняті до уваги висновки, зроблені у публікації О. Мелікова, А. Афоніна та Л. Шумлянського, про те, що «основні напрями розвитку системи формування культури здоров'я потребують поліпшення теоретико-методологічних засад, посилення оздоровчого, культурологічного підходів у навчально-виховному процесі шляхом формування здоров'язберігаючого середовища у навчальному закладі» [6, с. 36].

Освітнє середовище розглядаємо як упорядковану модель соціокультурного простору, у якій відбувається формування особистісно-емоційного компонента культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. Таке здоров'язберігаюче освітнє середовище покликане формувати загальну спрямованість та ціннісні орієнтації майбутнього педагога, що будуть основою його життєдіяльності та поведінки під час організації фізичного виховання. У методологічному контексті позитивне здоров'язберігаюче освітнє середовище створюється для самопізнання, вдосконалення студентів, воно забезпечує розвиток творчого мислення, надає можливість засвоїти норми поведінки щодо зміцнення та збереження здоров'я. Таке середовище має бути орієнтоване на становлення суб'єктної позиції студентів, які компетентні щодо теоретичних та практичних питань формування

культури здоров'я на основі використання засобів фізичного виховання.

Значущість здоров'язберігаючого освітнього середовища з точки зору формування культури здоров'я базується на таких чинниках: відтворенні та трансляції здоров'язбереження під час фізичного виховання; розвитку та саморозвитку особистісних здібностей щодо підвищення рівня культури здоров'я; формуванні активної життєвої позиції, що спрямована на зміцнення та збереження здоров'я.

Формування здоров'язберігаючого освітнього середовища у ЗВО, на наш погляд, проявляється в таких ситуаціях:

а) практичної взаємодії викладача та студента в процесі організації фізичного виховання;

б) самопроектування діяльності студента з фізичного самовдосконалення з урахуванням уже зробленої ним діяльності;

в) самоаналізу і самооцінки студентом власної діяльності та самого себе як суб'єкта, що самостійно здатний сформувати високий рівень культури здоров'я.

З методологічної точки зору одним із головних аспектів формування здоров'язберігаючого освітнього середовища у ЗВО визнане формування *ціннісних орієнтацій* студентів, які припускають виявлення та розкриття ціннісного змісту фізичного виховання для збереження і зміцнення здоров'я. У контексті цього студент як суб'єкт має можливість самостійно здійснити власне сходження до ціннісного вибору (або не робить його) за умови цілісного та системного впливу на нього здоров'язберігаючого освітнього середовища ЗВО. Зокрема, викладач має змогу у процесі організації освітнього процесу створити відповідний здоров'язберігаючий простір через емоційне насичення, захоплюючі приклади, цікаву презентацію об'єкта вивчення. При цьому створюється для студентів ситуація вільного вибору. Викладач має ознайомити студентів із сутністю культури здоров'я, а також охарактеризувати її функції і значення для здійснення кваліфікованої професійної діяльності як учителя фізичної культури. Вагомим позитивним ефектом для формування у освітньому середовищі ЗВО позитивного здоров'язберігаючого освітнього середовища є практичні приклади, які спонукатимуть майбутніх учителів фізичної культури до висловлення власних суджень щодо збереження та зміцнення здоров'я. Усе це збагачує ціннісні орієнтації майбутніх учителів фізичної культури.

Виважений підхід до формування здоров'язберігаючого освітнього середовища передбачає орієнтацію на особистісні цінності, розвиток емоційної сфери, що відповідають основним запитам, а також визначеним суспільством нормам щодо формування культури здоров'я. Вважаємо,

що освітнє середовище ЗВО, де проходить професійна підготовка майбутніх фахівців спеціальності 014.11 «Середня освіта (фізична культура)» доречно розглядати як цілеспрямовано організовану систему педагогічних впливів для задоволення ієрархічного комплексу потреб особистості та трансформації цих потреб у найвагоміші життєві цінності. У цьому контексті зміст навчальних курсів («Вступ до спеціальності», «Теорія і методика фізичного виховання школярів», «Теорія і методика фізичного виховання різних груп населення», «Загальна теорія здоров'я», «Основи здорового способу життя», «Методика викладання предмета «Основи здоров'я») має бути проблемно орієнтованим і професійно спрямованим, а також враховувати пізнавальні потреби студентів факультетів фізичного виховання.

Вважаємо, що здоров'язберігаюче освітнє середовище має допомагати студентам активізувати *рефлексивну діяльність* у контексті розвитку культури здоров'я. Тобто саме рефлексія передбачає переосмислення особистістю відносин з навколишнім світом. Головними факторами актуалізації рефлексії є взаємодія і спілкування, тоді як результатом виступає створення нового образу власної особистості й нового образу навколишнього світу, що розглядається як основа для вироблення власної життєвої стратегії, реалізації конкретних дій і поведінки.

Досліджуючи процес стимулювання рефлексії, ми базувалися на положенні про те, що головним в освітньому середовищі ЗВО має стати поставка студента в позицію активного суб'єкта власної освітньої діяльності та розвитку у нього здатності до самовдосконалення. Викладач не просто має поставити перед собою педагогічні цілі щодо формування культури здоров'я, але й цілеспрямовано прагнути до того, щоб ці цілі були внутрішньо прийняті студентами, та формує у них здатність до рефлексивного самооцінювання. Вважаємо, що саме рефлексія забезпечує формування у студентів можливостей бути активними суб'єктами свого розвитку; надихає їх до суб'єктної позиції щодо формування культури здоров'я, забезпечує процес трансформації потреб у виборі цінностей збереження та зміцнення здоров'я; ініціює процес творчого саморозвитку та самовдосконалення. Отже, стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів фізичної культури здійснюється з метою пошуку шляхів і засобів для їхнього безперервного самовдосконалення та саморозвитку в процесі фізкультурної освіти.

Інтеріоризація цінностей здорового способу життя активізує рефлексію студентів факультетів фізичного виховання, розширює спектр їхньої практичної поведінки. Очевидним є той факт, що здоров'язберігаюче середовище спонукає активізацію рефлексії з метою становлення у студентів

ціннісних пріоритетів щодо формування належного рівня культури здоров'я ще під час навчання у ЗВО. З методологічної точки зору рефлексивна діяльність охоплює як теоретичну, так і практичну сторону, тому необхідно враховувати два чинники:

1. Студенти здійснюють рефлексію відповідно до власних потреб та на основі тих сторін реальності, в яких вони на поточний момент перебувають.

2. Пізнаючи навколишній світ та впливаючи на нього, майбутні учителі фізичної культури на основі здоров'язберігаючого освітнього середовища ЗВО мають змогу суттєво розширити спектр своїх можливостей та інтересів; паралельно пізнати і самого себе (самовдосконалення за допомогою розвитку фізичних і духовних сил).

Оскільки рефлексія кожного учасника освітнього процесу може бути спрямована на різні об'єкти та відображати індивідуальні сприйняття й переживання, то сутність стимулювання рефлексивної діяльності в контексті формування культури здоров'я полягає в тому, щоб дати відчуття студентам необхідності та вагомості їхніх власних суджень. Ми розглядаємо розвиток рефлексивної діяльності в здоров'язберігаючому освітньому середовищі як універсальний механізм саморозвитку, тому послідовність практичних кроків буде пов'язана з послідовністю роботи над судженням і спрямована на розвиток таких функціональних позицій, як самомотивація, самоактуалізація, самоаналіз, самоорганізація, самооцінка в процесі формування належного рівня культури здоров'я.

У практичному аспекті ми радили викладачам пропонувати спільну діяльність, яка б дала змогу студентам усвідомити, знайти свій сенс як першу можливість утвердитися в освітньому процесі під час вивчення навчальних дисциплін, які спрямовані на формування культури здоров'я. Проведене нами спостереження дає змогу констатувати, що діяльність буде ефективною, коли буде розпочинатися з усвідомлення себе, свого стану, самопочуття, спільної діяльності з усіма учасниками освітнього процесу. Підсумовуючи представлену інформацію, наголосимо, що здоров'язберігаюче освітнє середовище має вагомий вплив на очікуваний результат – позитивну динаміку щодо формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. Передбачаємо, що системна та цілеспрямована діяльність з формування такого середовища сприятиме ефективній організації неперервності процесу формування культури здоров'я у ЗВО та матиме позитивний вплив на якісні та кількісні показники освітнього процесу. Для ефективного формування культури здоров'я студентів, які навчаються на факультетах фізичного виховання, викладачі мають бути готовими до управління діяльністю щодо створення позитивного здоров'язберігаючого освітнього серед-

овища. Педагогічний вплив передбачає орієнтацію на позитивне ставлення до цінностей фізичної культури і здорового способу життя, стимулювання внутрішньої потреби в активній діяльності щодо зміцнення та збереження власного здоров'я. Це вимагає від викладачів насамперед активної педагогічної діяльності у зазначеному контексті, а також самим мати позитивне ставлення до цінностей культури здоров'я.

Висновки. Освітнє середовище є підсистемою соціального середовища, тобто тим функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освітньої діяльності, що дає змогу встановлювати між ними тісні різнопланові групові взаємозв'язки. Вважаємо, що цінності культури здоров'я є основою освітнього середовища як соціально-педагогічної системи, тоді як освіта та освіченість виступають безсумнівним складником ціннісних орієнтацій майбутнього учителя фізичної культури. З огляду на це, необхідно виважено підійти до створення відповідного освітнього середовища (здоров'язберігаючого), яке стимулює студентів на самовдосконалення. Завдання викладача під час формування здоров'язберігаючого освітнього середовища у ЗВО полягає у виборі такого способу впливу на своїх студентів, який забезпечує їм комфортний стан і максимально сприяє розкриттю індивідуальності. Гуманістична орієнтація процесу залучення студента до норм здорового способу життя вимагає від викладачів факультетів фізичної культури активізації їхніх власних рефлексивних процесів, сформованості здатності до емпатії, прояву толерантності під час практичної діяльності з формування культури здоров'я. Відзначимо, що основний акцент було зроблено на формуванні ціннісних орієнтацій та стимулюванні рефлексії. Усе це позитивно впливає на осмислення студен-

тами особистісних детермінант тих теоретичних знань про культуру здоров'я, які вони отримали.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблематики, тому подальші наші дослідження будуть зосереджені на характеристиці отриманих результатів від формування здоров'язберігаючого середовища у ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойчук Ю.Д. Роль українських традицій у формуванні культури здоров'я сучасної людини: методичні рекомендації. Харків: ХЗНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 39 с.
2. Козак Н.Г. Здоров'язберігаюче виховання підлітків основної школи в навчально-виховному процесі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Полтава, 2016. 240 с.
3. Козігон В. Формування культури здоров'я вчителя. *Директор школи. Шкільний світ*. 2012. № 21. С. 37–50.
4. Маринич В., Когут І. Підходи до реалізації освітньої політики з питань формування культури здоров'я учнівської молоді. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2012. № 2. С. 63–67.
5. Мацевко-Бекерська Л. Гармонійне середовище як дискурс особистісно орієнтованого фахового розвитку студентів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 204–211.
6. Меліков О., Афонін А., Шумлянський Л. Проблеми здоров'я та здорового способу життя у студентів педагогічного університету. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2010. № 2. С. 35–37.
7. Мосейчук Ю.Ю. Система формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури у процесі неперервної професійної підготовки: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2018. 40 с.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ОСЕРЕДОК ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

PEDAGOGICAL PRACTICE AS THE CENTER OF FORMATION REFLEXIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

У статті за результатами вивчення теорії та практики висвітлено підходи до формування рефлексійної компетентності майбутніх педагогів у процесі проходження педагогічної практики. Узагальнено ознаки особистості, що здатна до рефлексії. Розкрито основні сфери рефлексії, які є необхідними для усвідомлення й обґрунтування своїх професійних дій. Подано зразки рефлексійних вправ, що сприяють розвитку зазначеної компетентності.

Ключові слова: педагогічна практика, осередок, формування, рефлексійна компетентність, майбутні педагоги.

необходимые для осознания и обоснования своих профессиональных действий. Представлены образцы рефлексивных упражнений, способствующих развитию указанной компетентности.

Ключевые слова: педагогическая практика, центр, формирование, рефлексивная компетентность, будущие педагоги.

The article based on the results of studying theory and practice highlights approaches to the formation of reflexive competence among future teachers in the process of pedagogical practice. Signs of a person which is capable of reflection are generalized. The main areas of reflection are disclosed, which are necessary for the realization and justification of their professional activities. There are presented samples of the reflexive exercises promoting development of the specified competence.

Key words: pedagogical practice, center, formation, reflexive competence, future teachers.

УДК 378:373.3/5.091.12-051:159.955.4

Новик І.М.,
канд. пед. наук, старший викладач
кафедри педагогіки та психології
Педагогічного інституту
Київського університету
імені Бориса Грінченка

В статті по результатам изучения теории и практики поданы подходы к формированию рефлексивной компетентности будущих педагогов в процессе прохождения педагогической практики. Охарактеризованы признаки личности, способной к рефлексии. Раскрыты основные сферы рефлексии,

Постановка проблеми. У нормативних документах України про освіту значну роль відводять формуванню й розвитку рефлексійної компетентності як в учнів, так і самих учителів. Зокрема, у Стандарті першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавр (за освітньо-професійною програмою) спеціальності 013 «Початкова освіта» (2016) до загальних компетентностей віднесено рефлексійну, що характеризується здатністю оцінювати результати педагогічних впливів та забезпечувати якість діяльності навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи, а також до здійснення педагогічної рефлексії [4].

З огляду на те, що педагогічна практика є структурною ланкою професійної підготовки майбутніх фахівців, необхідно зауважити, що неадекватна оцінка її результатів і низька ефективність ведуть до зниження якості підготовки професіонала – майбутнього педагога загалом. Період практики для студента є унікальною можливістю оцінити свої знання, вміння, навички, способи діяльності, а також визначити індивідуальну траєкторію подальшого професійного вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи формування рефлексійної компетентності як змістового компонента професійної діяльності вчителів розкрито у науковому доробку Н. Бібік, І. Богданової, А. Богуш, В. Бондаря, З. Курлянд, А. Линенко, С. Литвиненко, А. Маркової, В. Метасвої, О. Піскунової, О. Савченко, А. Хуторського, В. Щеголя та ін.

Застосування рефлексії у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів знаходимо у наукових розвідках як вітчизняних науков-

ців (А. Алексюк, М. Дилецький, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, О. Мороз, О. Пехота, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін), так і зарубіжних (М. Kamba, М. Ros, R. Thomas, J. Finney, A. Jacoby) та ін.

З огляду на зазначене, **метою статті** є обґрунтування особливостей проходження педагогічної практики як осередку формування рефлексійної компетентності майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Процес підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти має одну характерну особливість, а саме: студенти під час навчання мають унікальну можливість «зануритись» у майбутню професію. Перебуваючи на педагогічній практиці, майбутні педагоги на період практики постають у ролі чинного (діючого) педагога. І хоча студент-практикант перебуває під патронажем учителів, викладачів, методистів, керівництва закладів освіти, він один на один працює з дітьми у режимі реального часу і реальної ситуації.

Ми акцентуємо увагу на тому, що студент під час професійної підготовки тимчасово переміщається на етап самостійної педагогічної діяльності. І в цей момент особливо актуальним є вміння аналізувати власну професійну діяльність з метою підвищення її ефективності. Систематичний самоаналіз своєї професійної діяльності сприяє її оптимальному розвитку і вдосконаленню. Цей аналіз стає можливим лише за рахунок розвинених рефлексійних умінь.

До переліку трудових функцій, що проголошені у стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», віднесено трудову

функцію «Рефлексія та професійний саморозвиток», що відповідає 7 рівню національної рамки кваліфікації (2018).

На рис. 1 подаємо перелік трудових дій та операцій педагогів відповідно до функції «Рефлексія та професійний саморозвиток», якими мають володіти майбутні вчителі.

Варто зауважити, що процес розвитку рефлексії у майбутніх педагогів – це синтез професійного та особистісного самопізнання, самовизначення і саморозвитку. Зважаючи на все вищевикладене, вважаємо за необхідне виділити такі ознаки особистості, що здатна до рефлексії, а саме:

- потреба в самопізнанні, саморозвитку як особистісному, так і професійному;
- здатність до аналізу власних дій, самоаналізу власної професійної діяльності;
- усвідомлення і наявність перспективи особистості (уявлення свого образу «Я» і образу «Я-професіонал» у минулому, теперішньому, майбутньому);
- наявність таких характеристик особистості, як відповідальність, цілеспрямованість, дисциплінованість, самостійність, організованість тощо.

Як зазначає Л. Куєва Давіла, «рефлексійна компетентність, трансформуючись у професійну підготовку майбутнього вчителя, має вияв у таких видах: кооперативна рефлексія (знання про рольові функції й позиціональну організацію колективної взаємодії); комунікативну (уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічні детермінанти її активності й відносин); особистісну (уявлення про свої вчинки й відносини, образ власного «Я» як індивідуальності); інтелектуальна (знання про об'єкти й способи взаємодії з ними,

здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати хід своєї інтелектуальної та професійної діяльності)» [2, с. 35].

Нова стратегія підготовки майбутніх педагогів в умовах реформування системи освіти в Україні акцентує увагу на діяльнісному підході. Зазначений підхід сприяє розвитку у студентів рефлексійної компетентності, зокрема у процесі проходження різних видів педагогічних практик.

Підтримуємо думку С. Кари про те, що педагогічна практика є «невіддільним складником педагогічної освіти майбутніх учителів, важливим засобом формування професійної компетентності, що забезпечує інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, ефективну адаптацію студентів до реального педагогічного життя та максимально наближених до професійної діяльності умов» [1, с. 8–9]. Задля того щоб педагогічна практика стала дієвою формою розвитку рефлексійної компетентності у майбутніх фахівців, необхідно дотримуватися певних умов, зокрема:

- студент має усвідомлювати важливість і складність педагогічної практики як складника формування себе – професіонала;
- до виходу на педагогічну практику студент має опанувати основи самооцінювання своєї діяльності, а також отримати ґрунтовні знання про процес рефлексії;
- перебуваючи на базах практик, студент має у реальній ситуації застосовувати отримані теоретичні знання.

Таким чином, у процесі педагогічної практики розвиваються три основні сфери рефлексії, а саме:



Рис. 1. Перелік трудових дій та операцій учителя початкових класів закладу загальної середньої освіти [3]

Таблиця 1

Результати виконаної вправи «Кожному своє місце» студентами I курсу

		
<i>Студентам вдалося:</i> – закріпити свої знання, отримані в теорії, на практиці; – з'єднати теоретичну частину (те, що вивчали в університеті) з практичною (те, що оточувало на практиці); – реагувати на порушення дисципліни учнями; – привернути увагу дітей; – зацікавити дітей та ін.	<i>У свою майбутню професійну кар'єру студенти не хочуть брати:</i> – страх перед дітьми та вчителем; – невпевненість у своїх силах та неволодіння власними емоціями; – хвилювання; – страх сказати щось зайве.	<i>На думку студентів, те над чим ще потрібно подумати, доопрацювати, дізнатися:</i> – як здійснювати інтеграцію предметів; – удосконалити педагогічні здібності; – розвинути терпіння та витримку, свої навички у спілкуванні з дітьми та їхніми батьками; – поглибити знання з педагогіки та психології; – навчитися творчо ставитися до професії та завжди вдосконалювати себе всебічно, щоб у майбутньому стати найкращим учителем для своїх учнів.



Рис. 2. Зразки професійних гербів студентів I курсу спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта»

– сфера мислення в діяльності, що орієнтовано на вирішення конкретних професійних завдань, і необхідна постійна рефлексія для усвідомлення і обґрунтування своїх професійних дій;

– сфера комунікації, де рефлексія виступає як механізм комунікації учасників педагогічного процесу;

– сфера саморозвитку, де рефлексія забезпечує індивідуальну здатність до професійного саморозвитку [5, с. 3].

З цією метою до програм навчальної (психолого-педагогічної) практики для студентів Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня ми пропонуємо такі рефлексійні вправи, як: «Кожному своє місце» та «Професійний герб», що сприяють розвитку зазначеної компетентності.

Сутність вправи «Кожному своє місце» полягає у тому, що на аркуші паперу зображено валізу, кошик для сміття і книгу. Під «валізою» студенти мають зазначити те, чого вони навчилися на педагогічній практиці, заберуть з собою і будуть активно застосовувати у подальшій професійній діяльності.

Під «кошиком для сміття» – те, що виявилось марним на практиці, непотрібним і що можна відправити у кошик.

Під «книгою» – те, що виявилось цікавим, але поки вони не готові до застосування, те над чим ще потрібно подумати, доопрацювати, дізнатися тощо.

Цікавими виявилися результати цієї вправи, які подаємо у таблиці 1.

Зміст вправи «Професійний герб» полягає у тому, що студенти мають зобразити контури професійного герба, який необхідно наповнити внутрішнім змістом. Для цього потрібно визначити деякі моменти професійної діяльності на педагогічній практиці:

– ваші досягнення або подія, яка відбулася і є знаменною під час практики;

– речі або предмети, за допомогою яких ви можете вдосконалити свої знання, вміння і навички;

– подія, яка вам запам'яталася як найнеприємніше у вашій педагогічній практиці;

– ваші особисті якості, які допомагають вам у вашій педагогічній діяльності.

Головна умова виконання зазначеної вправи: заповнюючи професійний герб, студент має користуватися тільки малюнками, а не словами.

За підсумками педагогічної практики студенти мають змогу переглянути професійні герби своїх колег і під час обговорення відповісти на запитання:

– що можуть розповісти зображення на гербі про його власника?

– чому внутрішній зміст малюнків настільки різний?

– малюнки якого герба хотілося б змінити, і чим викликано таке бажання?

– чи є серед професійних гербів найкращий і чому?

На рис. 2 подаємо професійні герби, що розробили студенти I курсу спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня Київського університету імені Бориса Грінченка.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, рефлексійна компетентність є органічним складником особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів, що спрямована на оволодіння знаннями, активізує педагога у розвитку власних здібностей, забезпечує його особистісно-професійне становлення вже в період навчання у закладі вищої освіти, зокрема у процесі проходження педагогічних практик.

Загальновідомо, що професійні вміння і навички формуються в діяльності, таким чином виокремлюємо, що необхідною умовою ефективності розвитку рефлексійної компетентності майбутніх педагогів є їхнє включення у реальну професійну діяльність. Педагогічна практика якраз і надає можливість студентам бути включеними не просто в моделюючу педагогічну діяльність або умовну педагогічну ситуацію, а безпосередньо в педагогічну роботу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кара С.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2012. 23 с.
2. Куєва Давіла Л.С. Формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2016. 226 с.
3. Стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yaki-kompetentnosti-znannya-ta-vminnya-povinen-mati-vchitel-pochatkovih-klasiv-zatverdzheno-pershij-v-ukrayini-profesijnij-standart> (дата звернення: 04.01.2019).
4. Стандарт першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавр (за освітньо-професійною програмою спеціальності 013 «Початкова освіта», 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення: 04.01.2019).
5. Эрнст Г.Г. Особенности развития профессиональной рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-razvitiya-professionalnoy-refleksii-buduschego-uchitelya-v-protsesse-prohozhdeniya-pedagogicheskoy-praktiki> (дата звернення: 04.01.2019).

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТНІХ АГРОІНЖЕНЕРІВ

THE USE OF CLOUDY TECHNOLOGIES IN STUDY OF PEDAGOGICS OF FUTURE AGROENGINEERS

У статті проаналізовано основні можливості використання хмарних технологій під час навчання педагогіки майбутніх агроінженерів та розробка рекомендацій щодо їх застосування у навчальному процесі ВНЗ. Для досягнення поставленої мети розв'язуються такі завдання: вивчити й узагальнити передовий педагогічний досвід щодо впровадження у навчальний процес хмарних технологій; розглянути їхні переваги та недоліки під час використання в навчальному процесі.

Одним з реальних шляхів підвищення якості підготовки майбутніх фахівців-агроінженерів, активізації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів, розкриття їхнього творчого потенціалу, збільшення ролі самостійної та індивідуальної роботи є розробка та впровадження у навчальний процес ВНЗ інноваційних технологій навчання, в основу яких покладено органічне поєднання традиційних та комп'ютерно-орієнтованих форм, методів і засобів навчання, зокрема хмарних технологій.

Ключові слова: хмарні технології, хмарні обчислення, інформаційно-комунікаційні технології, форми організації навчання, студенти.

В статье проанализированы основные возможности использования облачных технологий при обучении педагогике будущих агроинженеров и разработка рекомендаций по их применению в учебном процессе вуза. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: изучить и обобщить передовой педагогический опыт по внедрению в учебный процесс облачных технологий; рассмотреть их преимущества и недостатки при использовании в учебном процессе.

Одним из реальных путей повышения качества подготовки будущих специалистов-агроинженеров, активизации учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов, раскрытия их творческого потенциала, увеличения роли самостоятельной и индивидуальной работы является разработка и внедрение в учебный процесс вузов инновационных технологий обучения, в основу которых положены органическое сочетание традиционных и компьютерно-ориентированных форм, методов и средств обучения, в том числе облачных технологий.

Ключевые слова: облачные технологии, облачные вычисления, информационно-коммуникационные технологии, формы организации обучения, студенты.

The article deals with the analysis of the use in the educational process cloud technologies and development of the recommendations to use them at higher school. The research objectives: to learn and generalize best educational experience to implement in the learning process the cloud technologies and consider their strengths and weaknesses in the educational use.

One of the real ways to improve the training of future specialists in agroengineer, enhance teaching and learning and research activities of students, opening their creativity, increase the role of independent and individual work is the development and implementation to the learning process of university innovative educational technologies, based on organic combination of traditional and computer oriented forms, methods and means of education, including the cloud.

Key words: cloud technologies, cloud computing, information and communication technology, form of learning, students.

УДК 371.34

Олійник Н.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри історії України
та філософії
Вінницького національного
аграрного університету

Постановка проблеми. Суспільство вступило у важливий період свого розвитку – еру інформатизації. Використання електронних обчислювальних машин перейшло в сферу безпосереднього виробництва. Для вирішення теоретичних і практичних завдань, що виникають під час діяльності людини у різних галузях науки, техніки та виробництва, з метою звільнення людини від надмірного інтелектуального навантаження великий ефект дає використання обчислювальної техніки за умови достатнього програмного забезпечення й ефективного його використання.

Студенти все частіше користуються мобільними телефонами, планшетами та іншими гаджетами, головне призначення яких для названої категорії населення натеper полягає у розвагах та іграх, хоча можливості у використанні набагато ширші. Саме тому перед педагогами вищої школи постає завдання забезпечити навчально-виховний процес якісними електронними засобами

навчання, але не лише для комп'ютерів, а й для інших сучасних пристроїв, які можна було б використовувати для навчального процесу у вищих навчальних закладах, так і перебуваючи в будь-якому іншому місці, чи то в місцях громадських зібрань чи то вдома.

Внаслідок цього одним із актуальних питань залишається використання ресурсів мережі Інтернет у навчальному процесі ВНЗ. А такі новітні технології, як віртуальні, веб, хмарні, допомагають змінити навчальне середовище, а також зробити освіту (чи то вищу, чи то загальну середню) більш доступною.

Доцільність та необхідність використання мережі Інтернет на основі хмарних технологій в Україні задекларовано на державному рівні. Відображенням цього є національний проект «Відкритий світ» [5], що здійснюється протягом 2010–2014 рр. під егідою Державного агентства з інвестицій і управління національними проектами

України. Крім того, у 2014 році Кабінетом Міністрів України прийнято розпорядження про схвалення Стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [6], що передбачає формування сучасної інформаційної інфраструктури на основі хмарних технологій. Отже, хмаро орієнтовані інформаційні технології входять до всіх сфер життя суспільства, зокрема в освіту і науку.

Аналіз останніх досліджень показав, що питання використання хмарних обчислень для організації тестування розкрито у роботах М. Бухаркіна, О. Кузьминської, С. Семеріков; організація самостійної роботи за допомогою хмарних сервісів Яндекс відображено у роботах таких дослідників, як: Г. Алексанян, В. Биков, Р. Гуревич, І. Захарова, Є. Полат, Ю. Триус та ін.; організація «віртуальної» учительської засобами Googlesite досліджується Ю. Єчкало, М. Жалдак, Н. Морзе, К. Словак, А. Стрюк, Л. Рождественською. Питання використання хмарних технологій у навчанні педагогіки майбутніх агроінженерів вченими не досліджувалося.

Мета статті – висвітлити основні можливості використання хмарних технологій у навчанні педагогіки майбутніх агроінженерів.

Виклад основного матеріалу. Підвищення якості вищої освіти нині передбачає відмову від передавання знань від викладача до студента. Необхідно перетворити майбутнього фахівця з пасивного споживача знань на їх активного здобувача, який може сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, здобути оптимальний результат і довести його правильність. Посилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу ВНЗ, який має будуватися так, щоб розвивати вміння вчитися, формувати у студента здатність до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, навчати способів адаптації до професійної діяльності в сучасному інформатизованому світі. Самостійна діяльність є одним з найбільш доступних і надійних шляхів підвищення ефективності навчання та активізації навчального процесу [4].

Хмарні технології, відрізняючись простотою поширення й оновлення, постачають дидактичні матеріали у найбільш надійний та економічний спосіб. Тип хмари залежить від призначення. Розрізняють хмари спільнот, публічні, приватні та гібридні.

Cloud community (хмара спільноти) – вид інфраструктури, призначений для використання спільнотою споживачів, які мають спільні мету і завдання. Хмара спільноти може перебувати у спільній власності, управлінні й експлуатації організацій або співтовариств.

Public cloud (публічна хмара) – інфраструктура, призначена для вільного використання широкою публікою. Публічна хмара може перебувати у власності, управлінні та експлуатації комерцій-

них, наукових та урядових організацій (або будь-якої їх комбінації). Публічна хмара може перебувати у власності постачальника послуг.

Private cloud (приватна хмара) – інфраструктура, призначена для використання однією організацією, що включає кілька споживачів (наприклад, підрозділів однієї організації). Приватна хмара може перебувати у власності, управлінні й експлуатації як самої організації, так і постачальника послуг.

Hybrid cloud (гібридна хмара) – це комбінація з двох або більше різних хмарних інфраструктур (приватних, публічних), що залишаються унікальними об'єктами, але пов'язаними між собою стандартизованими або приватними технологіями передавання даних і додатків [8].

Аналізуючи досвід вітчизняних науковців, можна зазначити, що нині значна кількість науковців впроваджує новітні інформаційно-комунікаційні технології в навчальний процес з метою забезпечення удосконалення власне навчально-виховного процесу, доступності й ефективності всіх ланок освіти, а також для підготовки молодого покоління до життєдіяльності в такому інформаційному суспільстві.

Так, дослідниця М. Шишкіна у своїй роботі розглядає хмарні технології як перспективні технології розвитку систем електронного навчання і пропонує використовувати хмарні технології для автоматизації управління тим чи іншим навчальним курсом. Дослідниця також вважає, що такі технології можуть бути використані для підвищення рівня доступності, індивідуалізації, якості освітніх послуг тощо [9].

Спираючись на дослідження Ю. Дюлічевої, який розглядає можливості використання таких хмарних сервісів та платформ у навчальному процесі вищої школи, як: Microsoft Live@edu, Google Apps for Education, хмарні сервіси для розробки власних тестів, різні хмарні сховища [1]. Вона також демонструє безперервність взаємодії між викладачами та студентами у хмарі [1].

На думку Ю. Дюлічевої, взаємодія між викладачами та студентами у хмарі визначається як складники, окремі ланки (компоненти): календар (сповіщення), електронна пошта і чати (обговорення), оперативне управління, документи (виконання завдань), презентації (підсумок результатів) і сайт як поширення результатів [1].

Використання хмарних технологій у навчанні надало можливість зробити еволюційний крок до надання навчальному процесу більшої гнучкості, відкритості та мобільності. Хмарні засоби навчання надають можливість збільшити частку групових форм навчання та активних форм навчальної діяльності студентів, інтенсифікувати їхню самостійність у здобуванні знань та опануванні навичок і технологічно інтегрувати аудиторну та позааудиторну роботи з використанням комбінованого навчання. Здійснюючи вплив на засоби,

методи та форми організації навчання, хмарні технології тим самим впливають на методичну систему навчання кожної навчальної дисципліни [8].

Здійснюючи суттєвий вплив на засоби навчання, хмарні технології впливають і на інші компоненти технологічної підсистеми методичної системи, зокрема на методи та форми організації навчання. Форма організації навчання – цілеспрямована, чітко організована, змістовно насичена й методично забезпечена система пізнавального та виховного спілкування, взаємодії, співпраці викладачів та студентів [2]. Загальні форми організації навчання поділяються на фронтальні, колективні, групові, парні, індивідуальні, а також зі змінним складом студентів [2]. В основу поділу загальних форм навчання покладено характеристики особливостей комунікативної взаємодії як між викладачем та студентами, так і між самими студентами. Хмарні технології можуть бути використані в усіх зазначених формах організації навчання, але найбільший вплив здійснюють на групові та колективні форми у зв'язку з тим, що перш за все полегшують організацію співпраці суб'єктів навчального процесу та розширюють можливості їхньої взаємодії. Водночас у навчанні інформативних дисциплін можна говорити про індивідуальне навчання у контакті із колективним знанням, що реалізується у формі «студент і комп'ютер» [3]. У контексті хмарних технологій можна говорити про контакт із колективним знанням через доступ до розгалуженої структури комп'ютерних ресурсів,

об'єднаних у хмару. Використовуючи хмарні сервіси, студент у власному темпі здобуває знання, сам обирає індивідуальний маршрут вивчення навчального матеріалу в рамках заданої теми.

Використання хмарних технологій у навчальному процесі вищої школи з дисципліни «Педагогіка» сприяє розвитку таких якостей студентів, як цілеспрямованість, об'єктивність, підвищення кваліфікації у розв'язуванні педагогічних задач.

Нині з огляду на сучасні реалії викладач має вносити в навчальний процес нові методи подачі інформації з метою отримання можливості подавати нову інформацію таким чином, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного студента.

Хмарні технології істотно спрощують зберігання даних і користування матеріалами. Важливою перевагою такої технології, крім її безкоштовності та ліцензійної чистоти, є залучення студентів до основного напрямку розвитку мережевих технологій у сучасному суспільстві. В процесі роботи майбутньому фахівцеві прищеплюється культура самостійної роботи з мережевими ресурсами на досить високому рівні. Слід відзначити, що у разі навчання у такий спосіб студенту не потрібен потужний комп'ютер з великим об'ємом пам'яті, CD і DVD-приводами, тому що всі дані зберігаються у хмарі. Для навчання досить лише, наприклад, звичайного ноутбуку або компактного нетбуку, де головним є підключення до мережі Інтернет.

Під час вивчення дисципліни «Педагогіка» зі студентами спеціальності агроінженерія нами

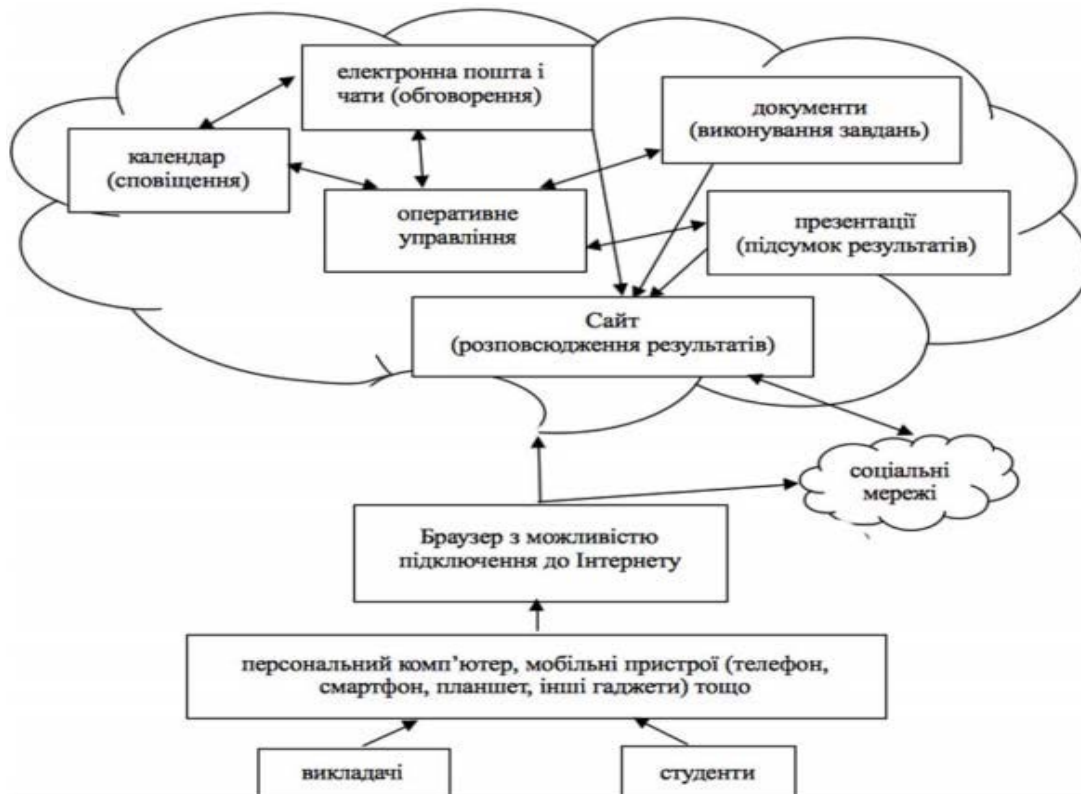


Рис. 1. Схема взаємодії між викладачами і студентами у хмарі за Ю. Дюлічевою

використовуються інтерактивні навчальні посібники, онлайнві практичні роботи, онлайнві індивідуальні заняття тощо.

Важливим є також надання студентам персонального доступу до мережевих ресурсів, розміщених на сайтах. При цьому вони мають можливість редагувати свій розділ, не маючи доступу до інших сторінок. Це, з одного боку, дає можливість педагогу контролювати інформацію, що надходить, а з іншого – розвиває самостійність і відповідальність студентів.

Впровадження хмарних технологій у навчальний процес надає можливість:

- зменшити витрати на апаратне та програмне забезпечення;
- створювати віртуальні середовища для студентів та викладачів (студент може зайти на домашню сторінку, отримати доступ до матеріалів навчальних курсів, коментарів та відповідей викладача);
- створювати віртуальні навчальні класи та лабораторії, що реалізують можливості з проведення конференцій, лекцій, семінарів, тренінгів тощо;
- мобільного доступу до інформаційних ресурсів і сервісів Інтернету через використання смартфонів, нетбуків тощо;
- розширити комунікативне поле «студент–викладач», «студент–студент» за межі навчального закладу;
- забезпечити рівні можливості доступу тих, хто навчається, до якісних навчальних програм незалежно від місця проживання та навчання;
- організувати електронний документообіг навчального закладу;
- збільшити доступні обчислювальні потужності та обсяг даних, що зберігаються [4].

Водночас хмарні технології надають можливість організувати навчання будь-де і будь-коли; є особистісно зорієнтованими, портативними і мобільними засобами навчання; забезпечують високу інтерактивність навчання; сприяють розвитку засобів спільної роботи; надають можливість безперервного доступу до навчальних матеріалів.

Хмарні технології у процесі навчання можна використовувати як для безпосередньої організації процесу навчання, так і для інтеграції різноманітних технологій в мережі з метою посилення ефективності різних форм та методів взаємодії між викладачами та студентами (студентів між собою) та використання студентами ресурсів єдиного інформаційного простору системи вищої освіти.

Найкраще засвоюється те, що сприймається одразу кількома органами чуття. Ця особливість впливає на те, що хмарні технології навчання дають змогу забезпечувати: демонстративність; фрагментарність; методичну інваріантність; лаконічність; евристичність; самостійність.

У майбутнього фахівця закріплюються навички самостійної діяльності, покращуються уміння планувати власну діяльність, вирішувати проблеми, приймати важливі рішення. Можна виділити такі переваги хмарних технологій під час вивчення педагогіки: це розвиток творчого мислення; уміння створювати гіпотези; розвиток уміння працювати колективно; уміння приймати рішення та прогнозувати їхні наслідки; творчість та ініціативність; критичне мислення; комунікативні навички; вміння працювати з інформацією.

Висновки. Хмарні технології можуть допомогти студентам навчатися згідно з вимогами навчальних програм та розвинути навички ХХІ століття, оскільки за умов правильного планування діяльності, розвивають творчість та ініціативність, критичне мислення і вміння вирішувати проблеми, навички співробітництва, вміння працювати з інформацією, а також життєві та кар'єрні навички.

Хмарні технології, безумовно, покращують навчальний процес, оскільки вони зацікавлюють студентів, примушують нестандартно мислити, самостійно шукати відповіді на питання та шляхи розв'язання проблем. Для них це нове, незвичне та корисне.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дюлічева Ю.Ю. Упровадження хмарних технологій в освіту: проблеми та перспективи. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 14. С. 58–64. URL: <http://ite.kspu.edu.ru/node/1303>.
2. Єчкало Ю.В. Базові сервіси Google у навчанні фізики студентів вищих навчальних закладів. *Наукові записки*. Випуск 5. Серія: *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Частина 2. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 95–98.
3. Жалдак М.І. Гуманітарний потенціал інформатизації навчального процесу. *Проблеми інформатизації освіти*: збірн. наукових праць. К.: УДПУ, 1994. С. 3–20.
4. Литвин В.А. Застосування хмарних технологій для активізації самостійної діяльності студентів. *Хмарні технології в освіті*: матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару (Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків, 21 грудня 2012 р.). Кривий Ріг: Видавничий відділ КМІ, 2012. С. 97–98.
5. Національний проект «Відкритий світ». Державне агентство з інвестицій і управління національними проектами України. 2014. URL: <http://www.ukrproject.gov.ua/project/vidkritii-svit>.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>.
7. Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні: Розпорядження від 15.05.2013 р. № 386-р/Кабінет Міністрів України. К., 2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-%D1%80#n8>.
8. Облачные вычисления. URL: http://habrahabr.ru/blogs/cloud_computing/111274.
9. Шишкіна М. Перспективні технології розвитку систем електронного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. Вип. 10. С. 132–139. URL: <http://ite.kspu.edu/issue-10/p-132-139/full>.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА: ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

PEDAGOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF LAW: PECULIARITIES OF EXPERIMENTAL EDUCATION

У статті розкрито особливості педагогічного супроводу процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у межах експериментального навчання. Розкрито систему етично орієнтованих завдань, яка заснована на сучасних вимогах до майбутніх правознавців, що висуваються до їхньої підготовки. Визначено шляхи ефективного протікання освітнього процесу засобами практико орієнтованих завдань етично розвивального характеру у закладі вищої освіти юридичного профілю. Наголошено на процесі стимулювання інтересу до правничої професії у майбутніх юристів, пробудженні потенційних можливостей, мотивів і потреб, ціннісних орієнтацій студентів у здійсненні ними етично орієнтованої професійної діяльності. Доведено, що саме духовні цінності (справедливість, доброта, чесність, людяність) є ціннісно-смысловими орієнтирами у майбутній правничій діяльності студентів.

Ключові слова: педагогічний супровід, експериментальне навчання, професійно-етична компетентність, майбутні бакалаври з правознавства.

В статье раскрыты особенности педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-этической компетентности будущих бакалавров по правоведению в пределах экспериментального обучения. Раскрыта система духовно ориентированных задач, которая основана на современных требованиях к будущим правоведам, предъявляемых к их подготовке. Определены пути эффективного протекания образовательного процесса средствами практико ориентированных задач нравственно развивающего характера в заведении высшего образования юри-

дического профиля. Акцентируется внимание на процессе стимулирования интереса к юридической профессии будущих специалистов, пробуждения потенциальных возможностей, мотивов и потребностей, ценностных ориентаций в осуществлении ими этически ориентированной профессиональной деятельности. Доказано, что именно духовные ценности (справедливость, доброта, честность, человечность) являются ценностно-смысловыми ориентирами в будущей юридической деятельности студентов.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, экспериментальное обучение, профессионально-этическая компетентность, будущие бакалавры по правоведению.

The article reveals the peculiarities of pedagogical support of the formation of professional and ethical competence of future bachelors of law within the experiential education. The system of spiritually oriented tasks is revealed, which is based on the modern requirements for future bachelors of law for their preparation. The ways of the effective course of the educational process are determined by means of the practice-oriented tasks of a morally developing character in a higher education institution of law. It focuses on the process of stimulating interest in the legal profession of the future professionals, awakening potential, motives and needs, value orientations in their implementation of ethically oriented profession. It is proved that spiritual values (justice, kindness, honesty, and humanity) are the value-semantic benchmarks in the future legal activity of students.

Key words: pedagogical support, experimental education, professional and ethical competence, future bachelors of law.

УДК 378.046-021.64:34

Омельяненко В.В.,
аспірант кафедри освіти та управління
навчальним закладом
Класичного приватного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Прискорення процесів державо- і правотворення в нинішніх умовах потребує розвитку юридичної освіти та науки, вимагаючи якісних змін у професійній підготовці висококомпетентних правознавців-професіоналів, здатних задовольняти правові потреби громадян. Оскільки пріоритетна роль в утвердженні справедливості, рівності, честі та порядності належить у суспільстві правнику як головному знавцю закону і носію цінностей морального професійного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців юридичного профілю досліджували О. Браткова, М. Васильєва, О. Каліцева, О. Котикова, Ю. Марченко, Т. Масленникова, О. Мурзіна,

Л. Насіленко, Т. Поясок, В. Рижиков, Н. Яворська. Різні аспекти гуманістичного спрямування професійної підготовки майбутніх правознавців вивчали І. Бондар, В. Василик, О. Денищик, Ю. Мельник, В. Савіщенко та ін.

У зарубіжній педагогіці теорія компетентнісного підходу в освіті представлена в працях Р. Бадера, Р. Бойатзис, В. Ландшеєр, Д. Макклеллан, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, Дж. Равена, Л. Спенсер, С. Спенсер, М. Холстеда, А. Шелтена.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

На основі ґрунтовного аналізу психолого-педагогічних праць визначено, що нині накопичено значний досвід, присвячений фаховій підготовці майбутніх правників, натомість проблема цілісного осмислення процесу форму-

вання професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства вивчена дослідниками фрагментарно.

Мета статті – висвітлити особливості процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у межах експериментального навчання.

Виклад основного матеріалу. Підкреслимо, що основним завданням формувального етапу педагогічного експерименту є практичне апробування розробленої й науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, змістовим ядром якої є організаційно-педагогічні умови.

Сутність пріоритетних завдань і методичних процедур реалізації кожної із них розглянемо детальніше.

На етапі реалізації *першої* організаційно-педагогічної умови – розвиток емоційно-ціннісної сфери майбутніх бакалаврів з правознавства через інтеріоризацію морально-етичних цінностей юридичної професії процес експериментального навчання розпочався саме з опанування студентами-правниками провідними ідеями, загальними характеристиками, поняттями, принципами та категоріями етики у площині ціннісних аспектів правничої професії, звертаючись до з'ясування їхніх особистісних сенсів, суб'єктивних смислів, визначеності в ієрархії смислової сфери.

Уже на вступних лекціях-дискусіях з етики майбутні бакалаври з правознавства опановували такі етичні категорії, як: «мораль», «моральна культура», «моральна норма», «моральна свідомість», залучаючи їх до спільного аналізу, зіставлення різних точок зору й пошуку відповідних рішень. Для активізації уваги студентів було запроваджено принципи діалогічного спілкування й спільної колективної діяльності, створюючи активно-пошукову, творчу та емоційно привабливу атмосферу.

Крім відповідей на запитання, здобувачі правої освіти висловлювали власну точку зору, здійснюючи пошук аргументів, поглиблений аналіз, додавання коментарів, акумулюючи ціннісне ставлення до певної проблеми. Саме духовні цінності (справедливість, доброта, чесність, людяність та ін.) виступають ціннісно-смысловими орієнтирами у майбутній правничій діяльності студентів, забезпечуючи високу вмотивованість професії, глибоку усвідомленість серйозності та важливості такого вибору, емоційно-позитивне ставлення до юридичної діяльності як до особистісної цінності, визнання домінуючими гуманістичні цінності у професії юриста, наявність ціннісних орієнтацій у здійсненні етично орієнтованої правничої діяльності, формування свідомої правомірної поведінки тощо.

У процесі експериментального навчання дієвим інструментом впливу на формування досліджу-

ваного феномена виступив метод незавершених речень, приклади яких проілюструємо. Сутність завдань полягала у закінченні або продовженні висловлювань, як-от:

- Професіоналізм юриста – це ...
- Професійна культура правознавця – це ...
- Моральна відповідальність правника – це ...
- Морально-правовою основою правознавця є ...
- Моральна цінність – це ...
- Служіння закону – це ...
- Відданість справі – це ...

Ефективність впливу на процес стимулювання інтересу до правничої професії, пробудження потенційних можливостей, мотивів і потреб, ціннісних орієнтацій студентів у здійсненні ними етично орієнтованої професійної діяльності забезпечувалося спеціальною стратегією з метою організації свідомої інтелектуальної роботи майбутніх правників щодо поглиблення та розширення відображення дійсності. Тобто у процесі спеціально організованої комплексної реалізації дій викладачів ЗВО юридичного спрямування в емоційно-ціннісній сфері майбутніх фахівців правничої сфери відбувається концептуалізація ними вже набутих цінностей, зокрема цінностей юридичної професії, що, своєю чергою, приводить до морально-етичного розвитку особистості, її духовного збагачення.

На кожному із занять акцентувалося на гуманістичних засадах розуміння людини (клієнта) й ставлення до неї як найвищої цінності. Адже правник, здійснюючи захист, представництво або надання будь-яких видів правової допомоги клієнту, захищає як закон, так і людину, яка порушує закони. Тому стрижневим вектором професійної підготовки майбутніх правознавців постає формування моральної особистості, що відповідає запитам сучасного суспільства, забезпечуючи виконання соціальної місії на засадах прозорості, чесності, порядності, гуманізму, тактовності, чесності, неупередженості й відповідальності.

Тому, на нашу думку, кращими засобами «пробудження» цінностей етично орієнтованої професійної діяльності стали: індивідуальні та колективні бесіди («Цінності твоєї професії», «Самовідданість справі – морально-духовний орієнтир особистості фахівця); метод незакінчених рішень; створення ситуацій успіху; рефлексивно-творчі та психоаналітичні вправи; проблемні семінари («Етичний розвиток правознавця як основа розвитку його професійної компетентності», «Етика як регулятор взаємин правника і клієнта», «Етичний вимір взаємодії «правник – суспільство – етика»»); тренінги професійної саморегуляції («Самопізнання юриста – основа його особистісно-професійного зростання», «Типові помилки етико-правничої поведінки юриста», «Роль етики у запобіганні професійних ситуацій, моральних дилем і конфлік-

тів»); розроблення проектів (творчі, дослідницькі, прикладні, монопроекти).

На етапі реалізації *другої* умови – створення етично орієнтованого середовища, спрямованого на успішне розв'язання професійних ситуацій і завдань з високою продуктивністю на засадах морального кодексу поведінки правника через рефлексивно-творчі вправи, систему тренінгових занять з метою формування етичного складника у структурі професійної компетентності майбутніх правознавців, арт-педагогічні ігротехніки, рольові ігри «Судове засідання», вирішення етично орієнтованих ситуацій та завдань.

Для роздумів, дискусій та подальшого аналізу студентам пропонувалася низка цитат, афоризмів та висловів етично орієнтованого характеру, зокрема:

– «Поряд із законами державними є ще закони совісті, що заповнюють упущення законодавства» (А. Сміт).

– «Ми відповідаємо не лише за те, що робимо, а й за те, чого не робимо» (Ж. Мольєр).

– «Мораль була б нікчемною наукою, якби вона не могла засвідчити людині, що її найбільший інтерес полягає в тому, щоб бути доброчесною» (П. Гольбах).

– «Конфлікт не можна розв'язати, якщо на ньому хочуть нажитись» (Дж. Фейворс).

– «Обов'язок без права є рабство, право без обов'язку – анархія» (Ф. Ламмене) та ін.

Зазначимо, що запропоновані завдання вимагали дослідницького підходу у їх трактуванні з обов'язковим аналізом, оцінкою, прогнозуванням відповідно до майбутньої професійної діяльності. Такий підхід допомагав у набутті комунікативних умінь студентами-правознавцями, виявленні їхнього внутрішнього бачення, відтворенні деяких аспектів етичного змісту правничої діяльності, вільному обміні думками й пропозиціями, що, своєю чергою, сприяє розвитку їхньої впевненості, кмітливості, уваги та пам'яті.

Застосування рольової гри у підготовці фахівців – це діалог на професійному рівні, у якому здійснюється оволодіння поведінковими моделями відповідно до принципів і норм юридичної етики, відтворюється реальна професійна технологія реалізації певних завдань у спеціально створених ситуаціях, апробовуються нові передбачені законодавством процесуальні форми, аналізується чинне законодавство з питань судового розгляду кримінальних справ, а отриманий при цьому досвід (в умовах, наближених до реальних) стає опорним для розвитку професійно значущих умінь і навичок, а також низки професійно важливих особистісних якостей фахівця-правника.

Так, в організації та проведенні рольової гри «Судове засідання», у якій беруть участь «суддя», «прокурор» (викладач), «адвокат», «підсудний»,

«позивач», «свідки», «секретар судового засідання», застосовано декілька форм: як єдиний показовий навчальний судовий процес, учасниками якого є представники різних навчальних груп; як навчальне судове засідання в кожній навчальній групі окремо та як окремі етапи (стадії) судового розгляду кримінальної справи (наприклад, у межах вивчення тем: «Етика попереднього слідства», «Етика кримінально-процесуального доказування і судових дебатів сторін», «Етика обвинувальної промови прокурора», «Етика промови захисника-адвоката»).

Слід підкреслити, що під час «судового засідання», зокрема на судових дебатах, увага студентів акцентувалася саме на дотриманні моральних норм, правил правничої судової етики: ввічливості, такту, об'єктивності, професійної та загальної культури, терпимості, гуманізму та ін. Так, завданням прокурора як сторони обвинувачення є проголошення обвинувальної промови, яка має своєрідне моральне навантаження. Його правовий і моральний обов'язок полягає в максимальній об'єктивності викладу фактичних обставин злочину, правильній позиції, справедливості висновків, які прокурор подає на розгляд суду. Досить нелегкими для студентів-правників виявилися завдання, пов'язані з етичним аспектом адвоката під час захисту на судовому засіданні, адже йому доводиться виступати після промови прокурора, яка досить часто є жорсткою, переконливою та обґрунтованою. Захисник має послугуватися переконливими аргументами, які б спонукали учасників судового процесу подивитися на справу з іншого боку. У промові адвоката особливо простежується гуманізм правничої професії, який полягає у прагненні допомогти людині у пошуку справедливості.

Підсумовуючи, зазначимо: організація рольових ігор є досить складною формою професійного навчання, вимагаючи ретельної підготовки, але саме цей вид сприяє формуванню особистості правника-професіонала шляхом конкретної ситуації, індивідуального й колективного прийняття рішень, сприяє розкриттю їхнього особистого потенціалу, сприймати і розуміти людину, її психологічний стан та мотиви поведінки, позитивно впливає на підвищення ефективності діяльності практикуючого правознавця у майбутньому.

Зазначені шляхи формувального впливу на підживлення внутрішнього джерела дослідницької активності майбутніх бакалаврів з правознавства спонукали нас до імпліцитного пошуку імітаційно-ігрових підходів, що прискорюють процес набуття учасниками навчання самостійно мислити, адекватно діяти, вести дискусію, шукати етично орієнтовані шляхи розв'язання суперечок, дискусійних моментів, сприяючи інтелектуально-емоційному самовираженню та особистісному

розвитку в межах проведення нетрадиційних семінарських занять (семінар-дослідження, семінар-дискусія, семінар-колоквиум, семінар-взаємонавчання, синтетичний семінар та ін.) з таких дисциплін, як: «Цивільне право», «Криміналістика», «Соціальна психологія», «Юридична конфліктологія», «Етика».

Таким чином, запропоновані професійні ситуації та завдання були спрямовані на активізацію оптимальної партнерської взаємодії на основі категорій етики добра, істинності, справедливості та гідності, формування морально-етичної культури майбутніх правознавців, задоволення їхніх метапотреб, пошуку власних шляхів професійного сходження до глибинної самореалізації, здатності бачити декілька варіантів вирішення задачі й уміння обрати оптимальний з них, розвиток умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати й оцінювати результат, вміти дослідницькими методами знаходити відповіді на складні професійні питання, нести відповідальність за юридичні наслідки прийнятих рішень, формування особистої гідної поведінки з домінуванням інтернальних особистісних якостей. Безумовно, що така інтелектуально-духовна єдність суб'єктів освітнього процесу сприяла продукуванню великої кількості нових ідей, пропозицій та методичних знахідок.

Третю умову – педагогізація професійної підготовки майбутніх здобувачів правової освіти шляхом ампліфікації взаємопов'язаних дисциплін навчального плану морально-етичним змістом на підставі застосування креативно-рефлексивних методів та форм викладання – пов'язано з організацією синквейнів, культурологічних практикумів, системи етично орієнтованих задач, онлайн-нових лекцій, семінарських занять за допомогою відеоконференцзв'язку, складання есе, портфоліо (освітнє, професійне), інтелект-карт ("Mind maps") або діаграми зв'язків, «дерева рішень», «стрічки часу», «хмари слів», ігрових методів навчання («Метод 365», «Шість капелюхів мислення», «SCAMPER»).

З огляду на цілеспрямований характер педагогізації професійної підготовки, результати дослідження особливостей процесу формування професійно-етичної компетентності у майбутніх бакалаврів з правознавства знайшли відображення також у конструюванні інтелект-карт ("Mind maps") або діаграми зв'язків як додаткового інструмента швидкого опрацювання великих обсягів інформації, зручного запам'ятовування, розробки проектів та планів дій, візуалізації, структуризації, систематизації та класифікації ідей, розвитку асоціативного мислення учасників навчання та ін.

Виходячи із особливостей мети та завдань такого способу візуального осмислення інформації, передбачалося здійснення зображення процесу системного мислення за допомогою схем від-

повідно до техніки альтернативної фіксації думок суб'єктів навчання. Такий метод навчання має чіткі принципи побудови (старт, образ, теми, ієрархія, порядок, основні тези, ключові слова, використання, організація, центральні та додаткові ідеї, обсяг, зв'язок) та певні моделі (карта аргументації, концептуальна карта, радіальний графік).

Так, опрацьовуючи змістові модулі «Конфлікти в праві та роль у їх вирішенні», «Культура юриста», «Професійно-правова культура правника», «Юридична (правова) етика», «Юридична етика на міжнародно-правовому рівні», «Професійна етика слідчої діяльності», «Професійна етика прокурорського працівника», «Адвокатська етика» з дисципліни «Етика», ми неодноразово звертались до розроблення інтелектуальних карт на практичних заняттях. Підкреслимо, що такий метод роботи одразу привертає увагу студентської аудиторії, адже мапи думок не тільки зберігають основні факти щодо характерних аспектів етичної культури правників, її визначальних ознак та функцій, а й демонструють зв'язки між ними, забезпечуючи тим самим розвиток раціонального мислення з домінуванням активності суб'єктів навчання, синтезу великого обсягу інформації, свідомого вибору власного варіанту аналізу, узагальнення, з'ясування значення нових етично-професійних категорій, побудову логіки і послідовності дій, усвідомлення зв'язку ідей та отриманих кінцевих результатів тощо.

Ефективним та дієвим чинником впливу на формування досліджуваного феномена стало залучення майбутніх бакалаврів з правознавства до участі в семінарських і практичних заняттях через креативно-рефлексивні методи та форми викладання: синквейни, «дерево рішень», «хмара слів», ігрові методи навчання («Метод 365», «Шість капелюхів мислення», «SCAMPER») та ін.

У результаті у такий спосіб інтелектуально-гуманна співтворчість викладачів та майбутніх фахівців-правників виявляється передусім у реалізації фасилітативного підходу в процесі професійної взаємодії: цілісне представлення проблеми; спільна постановка цілей; інтеріоризація цінностей; поява нових емоційних рис; чіткий розподіл функцій; методи класифікації та прогнозування; аналіз значного масиву інформації, її структурування; порівняння альтернативних рішень проблеми; система дій планування; оволодіння новими, раціональними варіантами дій у нестандартних професійних ситуаціях; прогнозування подальшого розвитку подій.

Причому процес педагогізації (опанування суб'єктами навчання психолого-педагогічними знаннями й умінями шляхом запровадження інноваційних освітніх технологій, продуктивних моделюючих методів навчання на засадах етичної педагогіки) мав потужний вплив на формування

у майбутніх бакалаврів з правознавства мотивів до ефективної роботи, відкритості до переконань, критичного діалогу, міжособистісного та колективного спілкування, зумовлюючи тенденції до розширення соціально-професійної взаємодії з життям, соціальними, освітніми та виробничими інститутами соціуму.

Реалізація *четвертої* організаційно-педагогічної умови – набуття і збагачення морально-духовного досвіду майбутніх фахівців з юридичною освітою через актуалізацію розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в аудиторній, позааудиторній роботі та виробничій практиці здійснювалася шляхом організації проблемно-моделюючих занять; технологій розвитку критичного мислення; професійних дискусій; дебатів; круглих столів; інноваційних квестів (конфліктні кейси, кейси вибору, кейси-тренінги); авторського спецкурсу «Професійно-етична компетентність фахівця-правника»; роботи «Юридичної клініки»; гуртків; лабораторій; інтеграції аудиторної, самостійної та позааудиторної роботи; діяльності постійно діючого дискусійного клубу «Новатор»; зустрічей з провідними фахівцями-правниками.

Підкреслимо, що успішне етично орієнтоване спілкування як суб'єкт-суб'єктна взаємодія в аудиторній, позааудиторній роботі та виробничій практиці стало продуктивним за умов активного впровадження викладачем етичних цінностей юридичної професії як вияву ним духовно-моральних надбань; взаємної довірчої відкритості обох сторін, наявності емоційного контакту; особистісно орієнтованої взаємодії для прояву самостійності дій, ініціативи, аргументації власної позиції з опорою на гуманістичні цінності, індивідуальної стратегії навчання майбутніми правознавцями; вироблення системи морально-духовних цінностей правничої професії.

Слід зазначити, що пріоритетною цінністю образних інтерактивних методів навчання стало сходження майбутніх правників до духовності у професії, надаючи їм можливість виходу за межі своїх актуальних потенцій. Ситуації, що створювались у межах етично орієнтованих занять під час викладання спецкурсу, будувались з урахуванням їхніх позицій і побажань, на засадах невимушеного, комфортного спілкування. Адже цей простір суб'єкт-суб'єктної розвивальної взаємодії мав особистісний характер, формуючи у здобувачів правової освіти відповідну потребу та здатність бути особистістю, не регламентуючи прояв їхньої емоційності, вираження почуттів, активності, ініціативності, самостійності дій, вияв творчих потенцій і резервів. Тобто за такої освітньо-виховної тактики відбувається побудова психологічно адекватної та конструктивної поведінки майбутніх правників, і, відповідно, перенесення цієї моделі спілкування у разі реалізації правничих функцій у професійній діяльності.

Однією з особливостей експериментального навчання стало стимулювання творчої активності майбутніх бакалаврів з правознавства на основі їхнього залучення до позааудиторної роботи: гуртки, секції, дискусійний клуб, майстерні, лабораторії, робота Юридичної клініки, медіатеки та ін.

Так, робота студентського гуртка «Традиції та новації в системі права» передбачала ознайомлення студентів-правників з кращими творами світового кіномистецтва, розширення та поглиблення їхніх знань про право крізь призму етики та культури, формування у студентів критичних навичок мислення й ведення дискусії тощо. Особливо гострими для обговорення та дискусії стали художні (юридичні) фільми: «Правосуддя для всіх», «Юристи Бостона», «Краще дзвонить Солу», «Хороша дружина», «Адвокат диявола», «Лінкольн для адвоката», «Шпигунський міст», «Фірма», «Суддя», «Левіафан», «Убити перемішника», «Американська історія злочинів: справа Оджея Сімпсона», «Лінкольн для адвоката», «Практики», «Суддя», «Шпигунський міст», «Нестерпна жорстокість», «Закони привабливості», «Філадельфія», «Нюрнберг», «Екіпаж», «Кримінальний талант» та ін.

Зазначимо: застосування для перегляду, аналізу й обговорення художніх (юридичних) фільмів показало їхню високу ефективність для формування морального підґрунтя професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства. Під гаслом «Право, правники і правосуддя в юридичних фільмах: етика взаємодії» майбутні фахівці після сприйняття й осмислення переходили до аналізу морально-етичних професійних ситуацій героїв-юристів, переконавшись, що ці фільми є справжніми уроками юридичної етики, демонструючи глядачу реальну парадигму права того, що стоїть на межі особи, юриста та суспільства, а правники здатні слугувати як добру, так і злу, вибір тільки за ними. Найголовнішим є той факт, що студенти глибоко усвідомлюють, що саме від правника, його відповідальності залежатиме доля людини, а інколи і життя!

Такий підхід до організації роботи гуртка створив умови для відходу від стереотипів у власному самовираженні, обміну досвідом і міркуваннями, організації цілеспрямованого поетапного відпрацювання комунікативних умінь, формування рефлексивної позиції студента, осмислення власного комунікативного досвіду у невимушеному середовищі, знаходження необхідних форм спілкування.

Відстежуючи динаміку попередніх емпіричних показників, ми пересвідчилися: потужним фактором впливу на процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства є практична підготовка та стажування в умовах максимально наближених до реальної правничої діяльності. Йдеться про

реалізацію принципу інтеракції науково-правових знань з юридичною практикою, саме на цьому етапі відбувається формування первинних умінь і практичних навичок правозастосування здобувачів першого рівня вищої освіти.

Підкреслимо, що організацію практичної підготовки (ознайомчої, виробничої) було спрямовано на закріплення отриманих у закладах вищої освіти юридичного профілю теоретичних знань, набуття системи практичних навичок та досвіду через оволодіння сучасними методами, формами і засобами правничої діяльності; визначення із майбутньою спеціалізацією; ознайомлення з особливостями та специфікою діяльності юрисконсультів, юридичних відділів підприємств і організацій, слідчих, адвокатів, прокурорів, нотаріусів, суддів та ін.

Підсумовуючи, зазначимо: практична підготовка стала тим ціннісно-орієнтаційним вектором на початковому етапі професійного становлення майбутніх фахівців-правників, що надало їм змогу не тільки поглибити і систематизувати теоретичні знання, здобуті під час вивчення професійно спрямованих дисциплін, а й набути і закріпити професійні навички, етично-моральний досвід, цінності юридичної професії гуманістичного спрямування, усвідомити значущість своєї соціальної місії в професії як унікальної основи для верховенства закону.

Висновки. Отже, з огляду на науково-методичне розмаїття запропонованих засобів експериментального навчання неможливо переоцінити значення практичної підготовки і стажування майбутніх правників як ефективного та дієвого інструмента їхнього залучення до професійно значущої етично орієнтованої діяльності.

З метою оцінки результатів експерименту на всіх етапах реалізації розробленої структурно-функціональної моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства здійснювалося спостереження за особистісними та навчальними досягненнями учасників фахової підготовки: їхнє опитування, тестування та анкетування; проводилися бесіди з викладачами, кураторами, керівниками гуртків і лабораторій. Підкреслимо, що нами було констатовано наявність значних позитивних зрушень у сформованості у майбутніх правознавців етичних знань, умінь, компетентностей та професійно значущого досвіду; обізнаності з володіння загальнонауковими професійними знаннями, нормативно-правовими функціями, змістом і принципами етичного кодексу правничої діяльності; в оволодінні прийомami встановлення міжособистісних контактів, проявів етико-правової культури і такту під час спілкування та ін.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ-АНДРАГОГІВ

APPLICATION OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF ANDROGOGICA

У статті охарактеризовано зміст інноваційних технологій навчання викладачів-андрагогів; проаналізовано сутність актуальних ідей з проблеми застосування інноваційних освітніх технологій у системі професійної підготовки викладачів-андрагогів; класифіковано інноваційні технології для підготовки викладачів-андрагогів за їхнім змістом та способом передачі інформації.

Ключові слова: інновації, інноваційні технології, професійна підготовка, викладач-андрагог.

огогов; классифицированы инновационные технологии для подготовки преподавателей-андрагогов по их содержанию и способу передачи информации.

Ключевые слова: инновации, инновационные технологии, профессиональная подготовка, преподаватель-андрагог.

The article describes the content of innovative teaching techniques for andragog teachers; analyzes the essence of topical ideas on the problem of applying innovative educational technologies in the system of vocational training of andragog teachers; the innovative technologies for the training of andragogue teachers according to their content and method of information transmission are classified.

Key words: innovations, innovative technologies, professional training, andragog teacher.

УДК 378.091.3:37.013.83

Ончул Н.А.,

аспірант кафедри педагогіки і психології вищої школи
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

В статье охарактеризовано содержание инновационных технологий обучения преподавателей-андрагогов; проанализирована сущность актуальных идей по проблеме применения инновационных образовательных технологий в системе профессиональной подготовки преподавателей-андра-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Динаміка соціального і науково-технічного прогресу, зміни в змісті і характері праці та суспільної діяльності людей, запити ринку праці зумовили необхідність розвитку ринку дорослих. Соціально-економічні трансформації у сучасному світі зумовлюють необхідність перепідготовки фахівців, здобуття ними нових знань, умінь і навичок, які відповідали б вимогам професійної діяльності. Тенденцією розвитку сучасного світу є збільшення тривалості життя громадян. Кількість осіб похилого віку переважає молоде населення, а для їхнього утримання необхідним стане підвищення пенсійного віку та продовження активної трудової діяльності уже в інших сферах. Зрештою, сучасний технізований та інформатизований світ висуває вимогу необхідності навчання упродовж життя, що лягла в основу концепції неперервної освіти.

Професійна підготовка викладачів-андрагогів є невіддільним компонентом системи неперервної освіти, одним з пріоритетних напрямів світової освіти, яка забезпечує професійний і особистісний розвиток дорослого населення в умовах динамічних соціально-економічних змін у суспільстві.

Зростаючий інтерес до освіти дорослих в усьому світі зумовив підвищену увагу до проблеми підготовки викладачів-андрагогів, що є найважливішим гарантом якісного функціонування системи. В нашій країні проблема професійної підготовки викладачів для роботи з дорослими як особливої категорії слухачів останніми роками викликає все більший інтерес педагогів і переосмислення ролі викладача в навчальному процесі у зв'язку з різноманітними цільовими, ціннісними установами і віковими особливостями дорослого.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті визначено мету, пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку освіти. Це особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інноваційних технологій [10, с. 2].

В українському законодавстві нещодавно здійснено перші кроки на шляху до реалізації парадигми освіти впродовж життя: Л. Лук'яною розроблено Концепцію освіти дорослих [8]; набув чинності Закон України «Про освіту» (2017) [5], де в статті 6 серед головних принципів освітньої діяльності проголошено принцип сприяння навчанню впродовж життя, а у статті 18 визначено, що освіта дорослих є складником освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки.

У світлі нових змін, що відбуваються у світі і Україні, заслуговують на увагу інноваційні технології в системі професійної підготовки викладачів-андрагогів, що спрямовані на активну участь у навчальному процесі. Застосування цих технологій спрямоване на поліпшення якості навчання, професійне й особистісне зростання викладачів-андрагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблемі інноваційних технологій навчання дорослих присвячені праці О. Аніщенко, М. Кадемії, Л. Лук'яноюї, Л. Сігаєвої, С. Стеблюк та ін. Їхня діяльність спрямована на формування

якісно нових, альтернативних компетенцій і андрагогічних систем. У працях багатьох дослідників обґрунтовуються концептуальні засади освіти дорослих (Н. Бідюк, М. Громкова, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Побірченко, В. Подобед, Л. Сігаєва та ін.); аналізується система підготовки професійних педагогічних кадрів та післядипломна педагогічна освіта (С. Алфєров, Г. Андреева, І. Зязюн, В. Луговий, В. Онушкін, Л. Пуховська та ін.). Упровадження інтерактивних технологій навчання розглядали В. Котов, Х. Лійметс, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Тарасенко та ін. Розробленню та впровадженню педагогічних технологій присвячені дослідження сучасних педагогів В. Безпалька, М. Кларіна, Н. Кузьміної, Б. Лихачова, В. Монахова, Г. Селевка та ін.; проблему використання інноваційних методів навчання розглядали О. Арламов, М. Бурчік, І. Дичківська, В. Загв'язинський, О. Зінченко, А. Нісінчук, Л. Новікова, О. Пехота та ін. У працях зазначених авторів значна увага приділяється теоретичному аспекту розроблення інноваційних технологій у вищій школі та визначенню їх ефективності в умовах інформатизації суспільства та суспільства економіки знань.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Комплексний аналіз українських та зарубіжних досліджень з проблеми впровадження інноваційних технологій у систему професійної підготовки викладачів-андрагогів засвідчив, що, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених педагогічним інноваціям, система професійної підготовки викладачів-андрагогів залишається недослідженою. Саме цим зумовлений інтерес до вивчення і подальшого впровадження досліджених інноваційних технологій у систему освіти дорослих.

Мета статті – аналіз та висвітлення змісту інноваційних технологій навчання в системі професійної підготовки викладача-андрагога.

Виклад основного матеріалу. У ХХІ столітті безперервна освіта набуває особливого значення, стає потребою індивіда, оскільки знання та інтелект забезпечують: конкурентоздатність на ринку праці, шляхи для розв'язання суспільних потреб, задоволення найвищої потреби – самореалізації. Вихідним постулатом сьогодення є зміна концепції «Освіта на все життя» на «Освіта впродовж усього життя».

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, спричиняють зміни вимог до кваліфікації фахівця будь-якої галузі, сприяють розвитку інновацій, які все частіше застосовуються у навчально-виховному процесі ВНЗ. Їх пошук та впровадження нових інновацій у навчальний процес сприятиме удосконаленню різних сфер професійної діяльності майбутніх фахівців [13, с. 140].

Основною рисою технологій навчання дорослих є орієнтація на чітко окреслену мету, визна-

чення принципів і розробку прийомів оптимізації освітнього процесу, а також оцінювання методів, що застосовуються. Освітні технології створюють гнучкий адаптивний простір для реалізації цілей і змісту освіти.

Є велика кількість активних та інтерактивних технологій, що можуть бути використані на різних етапах навчання, а саме: під час початкового оволодіння знаннями, їх закріплення, формування вмінь і навичок. Їх можна застосовувати як фрагмент заняття для досягнення певної мети або ж проводити заняття з використанням певної технології.

Велике значення в роботі зі студентами мають андрагогічні підходи і принципи як основа ефективної і продуктивної роботи. Перед викладачем поставлені особливі задачі: він має формувати у слухачів усі типи творчої діяльності, здатність до самоорганізації і самозміни, що забезпечить успішну постановку і вирішення професійних і позапрофесійних проблем. Більше того, викладач, який працює зі студентами, перш за все – керівник, консультант їхньої дослідницької інноваційної діяльності [14, с. 4].

Є такі форми освіти дорослих: формальна загальна і професійна освіта для дорослих, після завершення якої видається визнане державою свідоцтво (сертифікат) про освіту та кваліфікацію; неформальне загальне і професійне навчання, освоєння якого підтверджує посвідчення (сертифікат), виданий організацією або установою, зокрема роботодавцем, яке здійснювало навчання; спонтанне (інформальне, повсякденне) навчання, коли нові знання і навички отримуються під час повсякденної життєдіяльності людини, пов'язаної з її роботою, сім'єю або дозвіллям.

Натепер попит на неформальну освіту дорослих низький: неформальна освіта більшістю дорослих не усвідомлюється як потреба; неформальна освіта дорослих майже не відома суспільству і не визнана як індивідуальна і суспільна цінність.

Пропозиція неформальної освіти дорослих обмежена і поки не досить якісна (відсутня система сертифікації викладачів): вчать люди з найбільшим рівнем доходу (вивчення мов, маркетингу та ін.) у великих містах; безкоштовне навчання в основному здійснюється за рахунок донорів; державою фінансуються курси для безробітних, чиновників, працівників освіти, медицини та ін. [11, с. 15].

Перш за все необхідно розібратись з поняттями, що є основними в нашому дослідженні, це – «інновації», «інноваційні технології», «професійна підготовка» та «викладач-андрагог».

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дає змогу вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є

її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності викладача-андрагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільного функціонування [3, с. 14].

Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [4, с. 338–340].

Інновації технологічні – кінцеві результати інноваційної діяльності, що втілилися у вигляді нового або вдосконаленого продукту або послуги, упроваджених на ринку, нового або вдосконаленого технологічного процесу або способу виробництва (передачі) послуг, використовуваних у практичній діяльності [9, с. 338].

На нашу думку, інноваційні технології – це технології, засновані на нововведеннях: організаційних (пов'язаних з оптимізацією умов освітньої діяльності), методичних (спрямованих на оновлення змісту освіти та підвищення її якості).

У сучасне життя влилися і стали його органічною часткою електронні засоби зв'язку, цифрові технології, комп'ютерна техніка. З кожним днем зростає популярність інтернет-ресурсів. Використання інформаційних технологій – це не лише одна з умов успішного здобуття освіти, це вимога часу. Інформаційні технології є ефективним інструментом, який полегшує засвоєння знань, робить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним, індивідуальним. Інформаційні технології відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, вироблення та закріплення професійних навичок. Під сучасними інформаційними технологіями розуміють сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, опрацювання, передачі, подання інформації за допомогою комп'ютерів та комп'ютерних комунікацій. У системі освіти дорослих дедалі частіше

використовуються сучасні інформаційні технології. Їх застосовують як дорослі студенти, так і викладач-андрагог.

Викладач-андрагог – суб'єкт процесу навчання дорослих, в якому надзвичайно велику роль відіграє рівень його професійної підготовки. У цьому сенсі слід наголосити, що якісна відмінність виконуваних професійних ролей андрагога фіксується у нових термінах-визначеннях, що підкреслюють цей вид діяльності. Наприклад, тьютор забезпечує супровід індивідуальної освітньої програми в системі підвищення кваліфікації; фасилітатор полегшує процес долучення дорослої людини до знань; модератор виконує функції консультанта, який допомагає групі дорослих ефективно використовувати свої внутрішні ресурси для розв'язання актуальних (життєвих і професійних) проблем [6, с. 257].

У контексті нашого дослідження необхідно визначити поняття професійної підготовки андрагогів. Професійна підготовка викладачів-андрагогів – це сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання й виховання майбутнього фахівця з організації навчальної діяльності дорослих. У цьому процесі надзвичайно важливо враховувати різні групи андрагогів [7, с. 8]. Л. Лук'янова визначає андрагогічну підготовку як «сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання й виховання майбутнього фахівця з організації навчальної діяльності дорослих» [9, с. 6].

Проаналізувавши праці вчених, що займаються дослідженнями в галузі педагогіки та андрагогіки, нами було класифіковано інноваційні технології для підготовки викладачів-андрагогів за їхнім змістом та способом передачі інформації на такі види: особистісно орієнтовані технології навчання дорослих, інтерактивні технології навчання дорослих, інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) навчання дорослих, дистанційні технології навчання дорослих.

Особистісно орієнтовані технології навчання дорослих. Особистісно орієнтоване навчання у підготовці викладачів-андрагогів ґрунтується на певних принципах: пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу; співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості; визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності; випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього викладача-андрагога; визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища; врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку.

Ефективність особистісно орієнтованої освіти дорослих значною мірою залежить від правильно вибудованого її змісту, до якого ставлять такі вимоги: навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду студента, зокрема, досвіду його попереднього навчання; виклад знань викладачем (у підручнику) має бути спрямований не лише на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення, а й на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного студента; у процесі навчання необхідне постійне узгодження досвіду студентів з науковим змістом здобутих знань; активне стимулювання майбутнього андрагога до самоцінної діяльності, можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження; конструювання й організація навчального матеріалу у такий спосіб, щоб студент сам вибирав зміст, вид і форму під час виконання завдань, розв'язування задач; виявлення та оцінювання способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, постійно, продуктивно.

Особистісно орієнтований підхід визначає зміни характеру об'єкта і процесу навчання, а також основної схеми взаємодії викладача і студента. Замість схеми взаємодії викладач – студент, де викладач – суб'єкт педагогічного впливу і керування, а студент – об'єкт впливу, має знайти місце схема суб'єкт–суб'єктного рівнопартнерського навчального співробітництва викладача і студентів у сумісному дидактично організованому викладачем розв'язанні навчальних задач.

Інтерактивні технології навчання дорослих. Інтерактивність є центральним моментом у соціальному аспекті освіти і сама по собі має бути первинною метою будь-якого освітнього процесу, тим зворотним зв'язком між студентом і викладачем, який необхідний для того, щоб освіта розвивалася і покращувалася. Без інтерактивності навчання може стати таким, що «відбувається в контексті догматичної правди, проведення контролю знань, отримання оцінки і перевірки підсумкової валідності знань» (Аскер і Мак-Кейн).

Навчання дорослої людини має низку специфічних ознак і особливостей. По-перше, воно має здійснюватися за андрагогічною моделлю навчання з урахуванням психологічних особливостей навчання дорослої людини, а по-друге, перевага має надаватися інтерактивним технологіям навчання, які найбільш ефективно забезпечують комунікаційні зв'язки того, хто навчає, і того, хто навчається, сприяють утвердженню партнерських відносин урахування професійного і життєвого досвіду обох суб'єктів педагогічної взаємодії [12, с. 9]. До інтерактивних технологій навчання та викладання відносяться: методи стимулювання творчої активності, творчі ситуації, навчально-творчі задачі, навчання у співробітництві (навчання в малих групах), метод проектів, навчальний тре-

нінг, метод дискусії, метод «мозкової атаки», метод «дельфі», кейс-метод та ін.

Методи стимулювання творчої активності. Під стимулюванням творчої активності учнів у процесі навчання розуміється така діяльність викладача, яка спрямована на формування мотивів творчої діяльності і підвищення наявного рівня творчої активності на занятті до необхідного і достатнього, тобто такого, який забезпечує виконання запланованих викладачем цілей та конкретних творчих завдань. До методів стимулювання творчої активності учнів відносяться: стимулювання зацікавленості, творчого інтересу (у процесі навчання вводяться цікаві приклади, парадоксальні факти), цікаві аналогії (їх використання стимулює інтерес до самостійного навчання, творчого пошуку), створення ситуацій емоційного переживання (створення ефекту здивування, захоплення, недовіри) та ін.

Творчі ситуації. Творчою ситуацією вважається та, яка потребує вирішення деякого протиріччя або проблеми. Творча ситуація стимулює пошукову діяльність учнів, розвиває їхні творчі можливості, але не завжди призводить до оволодіння новими знаннями, вміннями і навичками. У цьому полягає її відмінність від проблемної ситуації. Творчі ситуації можна створити в процесі: розв'язання задач, вирішення навчальних проблем, критичного аналізу прочитаного, виконання різноманітних творчих завдань, навчальної експериментальної і дослідницької діяльності.

Навчально-творчі задачі. Навчально-творча задача є такою формою організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагог створює учням творчу ситуацію, прямо чи опосередковано задає мету, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, в процесі якої учні активно оволодівають знаннями та навичками, розвивають свої творчі здібності. Навчально-творчі задачі класифікуються на: задачі на виявлення протиріччя, проблемне бачення (задачі-головоломки; задачі-проблеми, парадокси, антиномії; задачі на формування проблем), задачі з відсутністю повної інформації (на уточнення мети, умови, вимог та обмежень; задачі з недостатньою вихідною інформацією, з надмірною інформацією, з вихідною інформацією, яка містить протиріччя; задачі, в яких практично відсутня вихідна інформація, а задається тільки мета діяльності), задачі на прогнозування (на прогресивні екстраполяції, на регресивні екстраполяції, на безпосереднє висування гіпотези, оригінальної ідеї), задачі на оптимізацію (на вибір оптимального розв'язку; на оптимізацію процесу, функціонування об'єкта; на оптимізацію витрат, засобів діяльності), задачі на рецензування (на виявлення найбільш ефективних евристик; на розробку евристичних розпоряджень, правил), логічні задачі (аналітично-син-

тетичні, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків), дослідницькі задачі (експериментальні, графічні, моделювання), задачі на винахідливість (на пошук нового конструкторського рішення, на винахід нових конструкцій та засобів діяльності) та багато інших.

Навчання у співробітництві (навчання в малих групах). Навчання у співробітництві спрямоване на формування певних навичок та умінь, засвоєння понять, академічних і професійних знань, які передбачені програмою, або на організацію проектної діяльності учнів з подальшою дискусією. Головну ідею навчання можна виразити такою тезою: вчитися разом, а не просто щось виконувати разом. Є різні варіанти навчання в команді (групі), які можна застосовувати в процесі навчання дорослих (організація навчання у співробітництві в малих групах, командно-ігрова діяльність, індивідуальна робота в командах, дослідницька робота в групах та ін.)

Метод проектів. Суть методу полягає у стимулюванні інтересу учнів до визначеної проблеми, оволодіння учнями необхідними знаннями і навичками для її вирішення, організації проектної діяльності щодо вирішення проблеми, практичному застосуванні отриманих результатів. В основу методу проекту покладена ідея, яка відображає сутність поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати у вирішенні тієї чи іншої проблеми. Результат можна побачити, осмислити, застосовувати в реальній практичній діяльності. Щоб домогтися результату, необхідно самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми. Вирішення проблем набуває характеру проектної діяльності. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну групу); передбачає вирішення проблем; результати виконаних проектів мають бути «відчутними».

Навчальний тренінг. Навчальний тренінг – це вид навчальної гри. Тренінг максимально сприяє формуванню практичних навичок; передбачає напрацювання і засвоєння поведінкових навичок, ідей, які необхідні для виконання конкретної роботи; тренінг, навчання і досвід є взаємопов'язаними і рівноправними партнерами у справі навчання і розвитку. Ігри класифікують: за місцем у життєдіяльності людей (ігри-розваги, акторські, спортивні, навчальні, дослідницькі, виробничі, психотерапевтичні та ін.), за кількісним складом (індивідуальні, парні, групові, колективні), за сферою людської діяльності (пізнавальні, комунікативні, художні, управлінські, військові, педагогічні, конструкторські), за часом протікання (короткочасні і тривалі), за особливостями ігрової реальності (імітаційні і неімітаційні), за характером відображення дійсності (репродуктивні і творчі), за структурою ігрових взаємодій (сюжетні і безсюжетні), за ступенем

жорсткості правил (з фіксованими, відкритими, з прихованими правилами), за способом організації (словесні, рухливі, письмові, комп'ютерні).

Метод дискусії. Дискусія (від латинського “discussion”) – розгляд дослідження: спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу ухвалення рішення в групі; метод навчання, що підвищує інтенсивність й ефективність процесу сприйняття за рахунок активного включення тих, яких навчають, у колективний; пошук істини шляхом зіставлення різних точок зору. Групова дискусія – це колективне обговорення якої-небудь проблеми, кінцевою метою якого є досягнення певної загальної думки щодо неї. Під час дискусії відбувається колективне зіставлення думок, оцінок, інформації з обговорюваної проблеми. Дискусія організується як процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні й вирішенні теоретичних і теоретико-практичних проблем. Мета групової дискусії – навчити учнів чітко висловлювати свої думки й відстоювати їх у ситуаціях, коли стикаються кілька точок зору; розуміти протилежну думку і враховувати її позитивні сторони.

Метод «мозкової атаки». Мозкова атака – один з поширених методів активного пошуку відповіді на поставлене питання у складі групи чи експертів. Суть методу полягає спочатку в чіткому формулюванні навчального питання чи проблеми, а потім у пошуку варіантів оптимальної відповіді на основі використання знань учнів, врахування їх точок зору і ступеня професійної підготовленості. Перед заняттям викладач вивчає склад групи та враховує ступінь засвоєння учнями попереднього матеріалу. Для проведення заняття складається сценарій, відбираються початкові питання проблеми, готуються точні відповіді на питання, а також готуються питання, які допомагають викладачу виводити учнів на вирішення проблеми. В процесі «мозкової атаки» аналізуються пропозиції учасників щодо вирішення проблеми, наприкінці обирається оптимальний варіант вирішення проблеми, викладач має чітко ставити питання, а учні висловлювати будь-які відповіді.

Метод «дельфі». Слово «дельфа» походить від давньогрецької назви міста Дельфи, яке відоме своїми «дельфійськими оракулами», до яких звертались за порадою. Суть методу «дельфі» полягає не тільки в генеруванні правильних відповідей на висунуті навчальні питання, але й у виробленні узгоджених відповідей. Взаємний вплив учнів виключається – кожен учасник сидить за окремим столом чи навіть у окремому приміщенні, якщо є така можливість. Замість групового обговорення проводиться індивідуальне опитування учнів за попередньо підготовленими питаннями. Метод «дельфі» виключає навіювання групо-

вої думки і дає змогу висловити свою точку зору на проблему.

Кейс-метод. Суть кейс-методу полягає в тому, що тим, хто навчається, пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки яку-небудь практичну проблему, але й актуалізує визначений комплекс знань, який необхідно засвоїти у розв'язанні цієї проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень.

Виділяють такі специфічні ознаки кейс-методу: наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу; колективне вироблення рішень; багатоальтернативність розв'язки; єдина мета у виробленні рішень; наявність системи групового оцінювання діяльності; наявність керованої емоційної напруги тих, хто навчається.

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) навчання дорослих. ІКТ навчання дорослих – це педагогічна технологія, що спрямована на покращення результату навчання дорослих за умов використання інформативного продукту педагогічного призначення у навчальному процесі.

ІКТ нині в системі освіти дорослих становлять основу організації навчання. У результаті їх впровадження в навчальний процес здійснюється вирішення складного і суперечливого завдання – необхідності підвищення інформаційної насиченості обмеженого навчального часу у поєднанні з одночасною доступністю і наочністю матеріалу. Серед сучасних ІКТ, що широко використовуються нині в освітньому процесі, в системі освіти дорослих можливе застосування таких технологій: медійні засоби для створення та обробки медіа-матеріалів в освітньо-виховному процесі (Camtasia Studio, Sony Vegas, Progi та ін.); програмні засоби для моніторингу та результатів навчальної діяльності (Test W2, MyTest, Майстер-Тест, Google forms та ін.); програмні засоби для презентації основних результатів діяльності сучасного фахівця (MS PowerPoint, Prezi, Glogster та ін.); сервіси для спільної роботи з документами різних форматів (Google Docs, MS Office Live Work Space, Office 365, Web Apps та ін.); фото та геосервіси (Picasa, Flickr, Panoramio, Instagram, Google Maps, Google Earth та ін.); технології Wiki-viki (Wikipedia, Letopisi, ZapoWiki, MediaWiki, Tagul та ін.); робота безпосередньо в глобальній мережі (on-line консультації, on-line конференції, вебінари, робота з електронними пошуковими системами, електронні бібліотеки, форуми) та багато іншого.

Дистанційні технології навчання дорослих. Дистанційні технології навчання передбачають індивідуалізований процес передавання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один

від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Вони реалізують право людини на освіту і навчання й одержання інформації; надають можливість набуття знань в умовах віддаленості особи, яка навчається, і викладача у зручний для всіх учасників навчального процесу час, що дає величезні можливості навчання дорослим людям, які працюють, а також людям із особливими потребами [1, с. 99].

Вивчення світового досвіду виникнення і впровадження дистанційних технологій навчання в освітніх установах і організаціях неформальної освіти підтвердило, що система освіти адаптується до мінливої ситуації, до зміни способів передачі знань і практики навчання, до освітніх запитів дорослого населення.

На сучасному етапі серед основних форм організації дистанційного навчання дорослих виділяють такі:

Консультаційне навчання, яке характеризується регулярним відвідуванням дорослими консультаційного (навчального) центру з метою прослуховування лекцій, одержання консультацій, роз'яснень, контролю знань тьюторами.

Кореспондентське навчання на основі обміну навчальною інформацією за допомогою пошти, телефону, факсу, комп'ютерних мереж або іншим способом без особистого контакту; воно може бути доповнене за бажання особистими зустрічами суб'єктів освітнього процесу, проведенням лекцій і консультацій.

Регульоване самонавчання, яке засноване на максимальній самостійності того, хто навчається, в роботі з навчальним матеріалом, у виборі місця й темпу навчання. Оцінка якості знань здійснюється самою людиною за допомогою питань із ключами.

«Кейс»-технологія: той, хто навчається, отримує комплект навчальних матеріалів (друковані навчальні посібники, аудіо-відеоматеріали, CD-диски, комп'ютерні навчальні програми); тьютор пояснює, як працювати з навчальними матеріалами, знайомить з розкладом і графіком роботи консультантів. Основу навчальної діяльності становить самостійна робота з періодичними консультаціями і перевіркою тестів.

Телекомунікаційне навчання: для доставки навчальної інформації тому, хто навчається, використовуються радіо й телебачення, потокове відео через Інтернет, які також використовуються для проведення настановних занять і лекцій.

Мережеве навчання, яке базується на використанні комп'ютерних мереж і глобальної мережі Інтернет. Вся інформація про умови навчання, предмети, навчально-методичні матеріали розміщуються на сервері освітньої установи чи організації. Після початку навчання студент отримує

логін (ім'я) і пароль для доступу до електронних навчально-методичних матеріалів і координати тьютора для індивідуальних консультацій і здачі проміжного контролю та тестів.

Висновки. Інноваційні технології змінили схему передачі знань та методи навчання, створили нові засоби впливу і значно підвищують ефективність знань. Інформатизація освіти – це перспективний шлях до розвитку суспільства. Навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій має багато переваг, проте, на нашу думку, ми не маємо відмовлятися від традиційних ефективних методів навчання. Варто говорити про поєднання традиційних методів та новітніх технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка. К.: Основа, 2014. С. 99.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: «Академвидав», 2004. 352 с.
3. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Закон України «Про освіту» 2017 від 05.09.17 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Лук'янова Л.Б. Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 257–266.
7. Лук'янова Л.Б. Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі. *Професійна порівняльна педагогіка*. № 1 (5), 2013: наук. журнал / голов. ред. Н.М. Бідюк. К. Хмельницький: ХНУ, 2013. С. 7–15.
8. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.
9. Лук'янова Л.Б. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти. К., 2002. 16 с.
11. Петрушенко Ю.М. Освіта дорослих як складник освіти впродовж життя: основні положення, реалії та перспективи розвитку в Україні наук. URL: http://fpkv.sumdu.edu.ua/images/stories/long-programs/2017_Petrushenko.pdf
12. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
13. Сігаєва Л.Є. Інноваційні технології в навчанні дорослих. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. № 16 (23). С. 140–145.
14. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.

ЕКСПЕРТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ДОСВІД АВСТРІЇ ТА ШВЕЙЦАРІЇEVALUATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION
IN AUSTRIA AND SWITZERLAND

У статті з'ясовано, що необхідність експертної діяльності в галузі дошкільної освіти закріплена на законодавчому рівні як Австрії, так і Швейцарії. Визначено структуру педагогічної концепції та параметри якості діяльності австрійських та швейцарських дошкільних закладів освіти. Проаналізовано інструменти проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи в галузі дошкільної освіти вищезазначених країн.

Ключові слова: експертна діяльність, дошкільний заклад, педагогічна концепція, якість орієнтацій, якість структури, якість взаємодії з батьками, якість педагогічного процесу.

ведения внутренней и внешней экспертизы в области дошкольного образования выше-названных стран.

Ключевые слова: экспертная деятельность, дошкольное учреждение, педагогическая концепция, качество ориентаций, качество структуры, качество взаимодействия с родителями, качество педагогического процесса.

It is established that the need for evaluation of preschool education is fixed at the level of the federal states of Austria and cantons of Switzerland. The structure of the pedagogical concept is defined. The parameters of the quality of the activities of Austrian and Swiss preschool educational institutions are determined. The tools for conducting internal and external evaluation in the field of preschool education in Austria and Switzerland have been clarified.

Key words: assessment, preschool institution, pedagogical concept, quality of orientations, quality of structure, quality of interaction with parents, quality of the pedagogical process.

УДК 37.018.556:371

Пономаренко Н.Г.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
іноземних мов
Миколаївського національного
аграрного університету

В статье установлено, что необходимость экспертной деятельности в области дошкольного образования закреплена на законодательном уровне как Австрии, так и Швейцарии. Определена структура педагогической концепции и параметры качества деятельности австрийских и швейцарских дошкольных учебных заведений. Проанализированы инструменты про-

Постановка проблеми. Процес євроінтеграції України вимагає реформування національної системи освіти та приведення її у відповідність до європейських стандартів. Реалізація цієї стратегії потребує модернізації всієї вітчизняної системи освіти, що безпосередньо пов'язане з підвищенням її якості [1, с. 1].

В умовах євроінтеграції та процесу наближення української освіти до міжнародних стандартів доцільним є вивчення досвіду європейських країн, зокрема німецькомовних, а саме Австрії та Швейцарії щодо експертної діяльності в галузі дошкільної освіти, яка в цих країнах є здебільшого інтегрованою з початковою школою і має значні педагогічні досягнення та постійно вдосконалюється.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти експертизи в галузі освіти висвітлювалися в дослідженнях зарубіжних науковців. Зокрема, теоретичні засади експертизи розкрито у працях С. Бешелева, Ю. Сидельникова, О. Тубельського. Структуру експертизи в галузі освіти досліджували В. Бухвалов, Ф. Гурвич, С. Кучер, В. Черепанов. Питання експертизи в галузі освіти розглядали в своїх дослідженнях К. Бурен (С. Buhren), К. Буркард (С. Burkard), Г. Ейкенбуш (G. Eikenbusch), Х. Акерман (H. Ackermann), Г. Рольфф (H. Rolff), Г. Альтріхтер (H. Altrichter), П. Пош (P. Posch), Е. Кліме (E. Klieme), В. Шпехт (W. Specht). Дослідження В. Загвоздкіна, К. Альтгельта (K. Altgeld), В. Титце (W. Tietze) присвячені питанням експертизи дошкільної освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте проблема експертної діяльності в галузі дошкільної освіти не отримала належного висвітлення. Крім того, доцільним є вивчення європейського досвіду здійснення експертизи дошкільних закладів освіти задля його використання в Україні.

Мета статті. Мета статті полягає у дослідженні експертної діяльності в галузі дошкільної освіти Австрії та Швейцарії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільна освіта Австрії не є обов'язковою, але в 2010 році було прийняте рішення про обов'язкове відвідування дошкільних закладів освіти дітьми п'яти років.

Австрія є федеративною державою, але управління освітою є централізованим. Зокрема, Інститутом Шарлотти Бюле (Scharlotte Bühle Institut) у Відні розроблений Федеральний рамковий план для дошкільних закладів освіти (Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich), який містить принципи виховання та освіти в дошкільному закладі, основні компетенції дитини, а також методичні рекомендації у таких сферах, як мова та комунікація, математичні, природничі та технічні знання, образотворче мистецтво, музика, танці й спорт [2]. На основі цього плану сформульовані педагогічні критерії якості дошкільних закладів освіти ("Pädagogische Qualitätsmerkmale für Kinderbetreuungseinrichtungen"), які використовуються як індикатори у проведенні

внутрішньої експертизи дошкільних освітніх закладів.

Законодавство про дошкільну освіту Австрії передбачає розробку педагогічної концепції кожного дошкільного закладу освіти, яка містить якість орієнтацій, якість структури, якість взаємодії з батьками та якість педагогічних процесів [3; 4], і є інструментом проведення зовнішньої експертизи дошкільного закладу освіти.

Під якістю орієнтацій та якістю структури розуміють рамкові умови, в яких існують заклади. До таких рамок умов якості орієнтацій відносять, наприклад, наявні програми навчання, певний «образ дитини», ціннісні орієнтації та суспільно визнані принципи виховання [5, с. 74]. Основними компонентами якості структури вважаються розмір груп, кількість дітей на одного вихователя, рівень освіти педагогічного персоналу або зовнішні та внутрішні просторові умови (внутрішні приміщення, місце для прогулянок та ігор) [6, с. 18].

Критерії якості взаємодії з батьками передбачають відповіді на запитання: чи регулярно батьки отримують актуальну інформацію про важливі події в закладі, особливо про розвиток та навчання своєї дитини; чи підтримується контакт з батьками; чи мають вони можливості для участі в житті дошкільного освітнього закладу [7, с. 12].

Варто підкреслити, що основними інструментами дослідження якості орієнтацій та структури виступають інтерв'ю, опитування керівництва та педагогічного персоналу дошкільного освітнього закладу, аналіз документації та спостереження. Якість взаємодії з батьками досліджується за допомогою письмового опитування батьків [8, с. 49].

Дослідження якості педагогічного процесу здійснюється шляхом 3–4-годинного спостереження експертів за дітьми в дошкільному закладі освіти за допомогою шкал для дитячих садків у групах 3–6-річних дітей (Kindergarteneinschätz-Skala (KES)) та шкал для дитячих ясел у групах для дітей молодше 3 років (Krippen-Skala (KRIPS)), і які є німецькою версією відомих міжнародних шкал Early Childhood Environment (ECERS-R) та Infant/Toddler Environment Rating Scale (INTER-S). Згідно з цими шкалами, аналізуються сім аспектів якості педагогічного процесу, а саме місце та приміщення, догляд за дітьми, мовний, когнітивний розвиток, активності (заняття), а також взаємодія дітей, структурування педагогічної діяльності, взаємодія батьків та вихователів [6; 9].

Згідно з Міжкантиональною угодою Швейцарії щодо гармонізації обов'язкової школи (Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)), відвідування дошкільних закладів освіти є обов'язковим для дітей віком повних чотирьох років, при цьому дошкільні класи інтегровані з початковою школою і вважаються єдиним цілим [10]. Це положення

закріплене також у кантиональних законах про початкову освіту.

Міжкантиональна угода щодо гармонізації обов'язкової школи (ст. 1) передбачає також розвиток якості дошкільних закладів освіти за допомогою спільних інструментів управління.

Об'єднанням догляду за дітьми Швейцарії (Verband der Kinderbetreuung Schweiz) в Цюриху розроблені Положення щодо догляду за дітьми в дошкільних закладах освіти (Richtlinien für die Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten), в яких висвітлюються питання якості структури, тобто рамкові умови діяльності дошкільного закладу освіти, а саме освіта та навантаження педагогічного персоналу, наявні приміщення тощо [11]. Згідно з цим положенням, кожний заклад дошкільної освіти Швейцарії має розробити педагогічну концепцію, яка містить освітні, виховні цілі, планування та організацію педагогічної роботи, педагогічно-дидактичну організацію розпорядку дня, звикання, інклюзію та участь дітей, оснащення, форми і види контакту з батьками.

Вищезазначеним об'єднанням розроблена також модель педагогічної якості, яка є національним стандартом і основою для системи «Знак якості для дошкільних закладів освіти» («QualiKita»), за допомогою якої здійснюється сертифікація діяльності закладу дошкільної освіти [12]. Модель педагогічної якості містить вісім аспектів розвитку якості, а саме якості процесу (діяльність щодо розвитку, підтримки та навчання; взаємодія; інклюзія та участь; участь батьків та контакт із сім'ями) та якості структури (безпека, здоров'я, оснащення; освіта та кваліфікація персоналу; менеджмент та адміністрація; загальна концепція та правила).

Крім того, з метою подальшого розвитку педагогічної якості розроблений національний документ «Орієнтовні рамки дошкільної освіти, догляду та виховання в Швейцарії» («Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz») [13], яким передбачено проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи дошкільних закладів освіти.

Висновки. Отже, експертна діяльність у галузі дошкільної освіти як в Австрії, так і в Швейцарії обмежується експертизою дошкільних освітніх закладів. Необхідність забезпечення якості, а також проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи дошкільних закладів освіти закріплена законодавчо на рівні федеральних земель Австрії та кантонів Швейцарії. У цих країнах створено установи, які координують експертну діяльність у дошкільній освіті, зокрема, Інститут Шарлотти Бюле в Австрії та Об'єднання догляду за дітьми в Швейцарії. Для проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи як в Австрії, так і в Швейцарії розроблені та запроваджені стандартизовані інструменти, зокрема, плани освіти та виховання для

дошкільних закладів освіти, а також педагогічна концепція дошкільного закладу освіти. У Швейцарії розроблена модель педагогічної якості, на основі якої здійснюється підтвердження якості діяльності дошкільного закладу освіти. В обох країнах визначено параметри, за якими здійснюється експертиза дошкільних закладів освіти, а саме якості орієнтацій, якості структури, якості педагогічного процесу та якості взаємодії з батьками.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Пономаренко Н.Г. Підготовка експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 20 с.
2. Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009. 60 S.
3. Gesetz über die Kinderbetreuung im Burgenland. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=20000713> (дата звернення: 10.01.18).
4. Oberösterreichisches Kinderbetreuungsgesetz. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LROO&Gesetzesnummer=20000460&ShowPrintPreview=True> (дата звернення: 15.01.18).
5. Пономаренко Н.Г. Підготовка експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 327 с.
6. Tietze W., Schuster K., Grenner K. Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Berlin: Cornelsen, 2007. 80 S.
7. Загвоздкин В.К. Зарубежный опыт оценки, улучшения и сертификации педагогического качества детских садов (на примере Германии). *Дошкольное образование: Прил. к газ. «ПС»*. 2010. № 8. С. 11–14.
8. Altgeld K., Stöbe-Blossey S. Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik. Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. 264 S.
9. Tietze W., Bolz M., Grenner K. Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Berlin: Cornelsen, 2007. 80 S.
10. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS Konkordat). URL: https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (дата звернення: 25.03.18).
11. Richtlinien für die Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten. Zürich: Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2016. 20 S.
12. QualiKita-Handbuch. Standard des Qualitätslabels für Kindertagesstätten. Kibesuisse, Verband Kinderbetreuung Schweiz, Jacobs Foundation, 2014. 58 S.
13. Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Bern, 2016. 80 S.

ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА КУЛЬТУРА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

PROFESSIONALLY ETHICS CULTURE AS CONDITION OF FORMING OF PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE MEDICAL WORKERS

У статті досліджено проблеми становлення професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників у процесі формування професійної позиції. Розкрито сутність понять «культура», «етична культура особистості», «професійна культура», «етика», «деонтологія», що є визначними для формування професійно-етичної культури медиків. Проаналізовано питання становлення професійної культури медичних працівників. Окреслено значення дотримання норм професійної етики та деонтології у процесі професійного становлення особистості. Визначена роль професійно-етичної культури як умови формування професійної позиції майбутніх медичних працівників.

Ключові слова: культура, етика, деонтологія, етична культура особистості, професійно-етична культура.

В статье исследованы проблемы становления профессионально-этической культуры будущих медицинских работников в процессе формирования профессиональной позиции. Раскрыта сущность понятий «культура», «этическая культура личности», «профессиональная культура», «этика», «деонтология», которые являются важными для формирования профессионально-этической культуры медиков. Проанализированы вопросы становления профессиональной культуры медицинских

работников. Определено значение соблюдения норм профессиональной этики и деонтологии в процессе профессионального становления личности. Определена роль профессионально-этической культуры как условия формирования профессиональной позиции будущих медицинских работников.

Ключевые слова: культура, этика, деонтология, этическая культура личности, профессионально-этическая культура.

The article deals with the problem of formation of professional and ethical culture of future medical workers in the process of formation the professional position. The essence of the concepts of "culture", "ethical culture of the individual", "professional culture", "ethics", "deontology", which are outstanding for the formation of the professional and ethical culture of physicians, is revealed. The questions of the formation of the professional culture of medical workers have been analyzed. The importance of adherence to the rules of professional ethics and deontology in the process of professional development of the personality is outlined. The role of professional and ethical culture as a condition of formation of professional position of future medical workers is determined.

Key words: culture, ethics, deontology, ethics culture of personality, professionally ethics culture.

УДК 377.36:616–057.86

Попова Н.О.,

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У зв'язку зі змінами в галузі медицини, в сучасних умовах реформування актуалізується проблема якісної підготовки фахівців медичної галузі з відповідним рівнем професіоналізму. Від рівня професіоналізму сучасних медичних працівників залежить ефективність, успішність та результативність їхньої професійної діяльності та рівень сформованості професійної позиції. Невіддільним складником професійної позиції майбутнього медичного працівника, показником його моральної та професійної зрілості є рівень професійно-етичної культури. Діяльність молодшого медичного працівника, окрім володіння фаховими компетентностями, потребує дотримання норм медичної етики та моралі, вимагає певного рівня професійної культури поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми професійної культури та її формування розглянуто науковцями з різних позицій: теоретичні засади професійної культури досліджували науковці С. Батишев, А. Деркач, Е. Зеєр, І. Сабатовська, С. Сисоєва; формування професійної культури майбутніх педагогічних працівників розглядали П. Батура, Н. Бочарникова, В. Гриньова, Г. Железовська, В. Ігнатов, І. Ісаєв,

І. Пальшкова, О. Пономаренко, В. Сластьонін та інші.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх медиків досліджувалися вченими в таких напрямках: питання медичної етики розглядали Ю. Віленський, Н. Касевич, В. Москаленко, Н. Пасечко, М. Попов, І. Сенюта; проблеми виховання гуманності у майбутніх медиків висвітлювали у своїх працях О. Андрійчук, Т. Дем'янчук, А. Остапенко; проблеми медичної деонтології досліджували Є. Вагнер, М. Васильєва, В. Вербицький, О. Грандо, Л. Переймибіда, Л. Пиріг, Г. Царегородцев. Крім того, теоретичні засади професійно-моральної культури медичних працівників досліджено науковцем Г. Безродньою, професійно-етичної культури – науковцем Ю. Колісник-Гуменюк.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Посилення уваги медичних структур до питання формування професійно-етичної культури медиків зумовлене соціальними та культурологічними чинниками, адже професійно-етична культура медиків має вплив на характер вирішення багатьох соціальних проблем. Питання становлення професійної культури медиків досліджено в низці наукових праць та поряд із тим залишається невизначеною роль професійно-

етичної культури майбутніх медичних працівників на етапі професійного становлення в процесі формування професійної позиції.

Мета статті. Метою статті є дослідження ролі професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників як умови формування професійної позиції.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що поняття професійно-етична культура не є простим механічним поєднанням термінів «професіоналізм», «етика», «культура». У контексті нашого наукового дослідження це синтез, який створює нове явище, що поєднує професійну майстерність та загальну культуру людини, що безпосередньо впливають на формування професійної позиції майбутнього медичного працівника. Вважаємо, що для розв'язання проблеми формування професійно-етичної культури медичного працівника необхідним є окреслення та визначення понятійно-категоріального апарату, а саме «культура», «етична культура особистості», «професійна культура», «етика», «деонтологія».

Науковці розглядають культуру як багатогранне явище, багатоаспектну діяльність. Як дефініція у філософії, педагогіці, історії поняття «культура» набуло поширення з другої половини XVIII століття як особливий аспект життя суспільства, показник відмінності людського життя від життя тваринного світу. Термін «культура» походить від латинського *cultura* – обробка, виховання, освіта. Одне із загальних визначень феномена культури: це сукупний результат продуктивної діяльності людей, а також сам процес творення матеріальних і духовних цінностей [1, с. 472].

Філософський словник подає визначення культури: «соціально-прогресивна творча діяльність людства у всіх сферах буття й свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знакових систем тощо) та розпредмечування (освоєння культурної спадщини) і спрямована на перетворення дійсності, на перетворення багатства людської історії на внутрішнє багатство особистості, на всебічне виявлення й розвиток сутнісних сил людини [2, с. 225].

Науковець С. Гончаренко так визначає культуру: «сукупність практичних, матеріальних, духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються в результатах продуктивної діяльності» [3, с. 182].

Вплив культури на розвиток особистості здійснюється у всьому її багатогранному обсязі. Водночас слід зазначити, що культура здійснює досить вагомий вплив на розвиток особистості як професіонала, адже кожна галузь професійної діяльності вимагає відповідних культурних чинни-

ків, які в подальшому формують професійну культуру особистості.

Поняття «професійна культура» (з позиції культурологічного підходу) з'явилося у вітчизняній науці у 80-х роках XX ст. Термін «професійна культура» підкреслює, що культура розглядається у відношенні специфічної якості діяльності спеціаліста та розкриває предметний зміст культури, який визначається специфікою професії, професійною діяльністю та професійною спільнотою [4, с. 41].

Окремі науковці визначають культуру професійної діяльності як певний ступінь розвитку знань, умінь та навичок у конкретній сфері діяльності, що має певний результат.

Нам імponує думка С. Дружилова щодо визначення професійної культури: «системи професійних цінностей, професійних норм і традицій (діяльнісна характеристика) та як результат професійної соціалізації й ідентифікації особистості (психологічна характеристика)» [5, с. 5].

Професійна культура містить загальну культуру особистості, ціннісні аспекти її діяльності, вироблення і розвиток її умінь і навичок, від яких безпосередньо залежить виконання професійних обов'язків. У процесі формування професійної культури фахівцеві необхідно прищеплювати чіткі світоглядні позиції, враховуючи гуманістичні цінності та ідеали. Формуючи професійну культуру майбутніх медичних працівників, необхідно виховувати культурно розвинену особистість, що відповідатиме загальній формулі «фахівець – громадянин – людина», в якій всі складники рівнозначні. У професійній культурі особистості можна виділити комплексну систему елементів: професійне мислення, професійну мотивацію, професійні знання, уміння та навички, професійний досвід, ступінь готовності до професійної діяльності, професійну майстерність, адаптованість до професійного середовища, професійну етику та мораль.

Професійне мислення – це інтелектуальна діяльність щодо вирішення професійних завдань, способів аналізу професійної ситуації, прийняття професійних рішень. У процесі підготовки майбутніх медичних працівників вагомим значення набуває вміння вирішувати проблемні ситуації в обмежений проміжок часу; уміння вирішувати незаплановані задачі, які виникають під час професійної діяльності.

Професійна мотивація як елемент професійної культури – це насамперед усвідомлення цілей професійного навчання, розуміння теоретичного і практичного аспектів знань, професійна спрямованість освітньої діяльності, наявність пізнавального психологічного клімату у студентському середовищі. Джерела мотивів створюють позитивне ставлення як до навчальної, так і до майбутньої професійної діяльності.

Професійний досвід – сукупність умінь, знань особистості, накопичених під час освоєння професійних завдань та їх виконання. Професійний досвід формується в процесі професійної діяльності особистості, його значення та якісні характеристики не є однозначними і розрізняються залежно від процесу набуття. Вже під час навчання у медичному коледжі студент починає набувати практичний професійний досвід, який виникає як результат цілеспрямованого впливу на особистість. Компоненти професійно-особистісного досвіду майбутнього медика формуються у різних сферах професійної діяльності: відвідання практичних баз навчання, спілкування з медичними працівниками, пацієнтами, виконання практичних навичок, пошуково-дослідницька робота та інше. У процесі формування особистісно-професійного досвіду вагомим значення набуває ступінь психологічної готовності до оволодіння медичною професією та адаптованості до професійного середовища, які необхідно формувати в студентів за допомогою низки заходів: моделювання ситуацій професійної діяльності, ігрових методів, лекційних та практичних занять, під час яких слід звернути увагу на виховання гуманізму, толерантності, поваги та доброти. Саме формування морального ставлення майбутнього медичного працівника до пацієнта має виявлятися в кожній його професійній дії. Професійна мораль – це специфічні вимоги моральності, пов'язані з виконанням тієї або іншої професійної діяльності.

З огляду на вищезазначене, в контексті нашого наукового дослідження пропонуємо розглядати професійну культуру майбутніх медичних працівників як інтегральну особистісну якість, в якій знаходять прояв професійні знання, вміння та навички, ціннісні орієнтації, необхідні для виконання обов'язків медичного працівника. Водночас медичний працівник має володіти цілим комплексом професійних рис, без яких безпосереднє виконання професійних обов'язків не є можливим.

Визначальною рисою професійної діяльності медичного працівника, як зазначає М. Касевич, є чуйність до пацієнта – щире намагання полегшити його страждання, втішити і підбадьорити у разі погіршення самопочуття або тяжкого перебігу захворювання [6, с. 114].

Враховуючи близькість понять «мораль» та «етика», слід виокремити їхні деякі особливості. Термін «мораль» найчастіше використовують, коли йдеться про поведінку людини; поряд із тим етика – теорія моралі.

Враховуючи аналіз філософських першоджерел та зважаючи на специфічну роль медичного працівника в суспільстві, можна зазначити, що моральні принципи діяльності є одними з головних у формуванні етичної культури майбутнього медика не лише як професіонала, а й як особис-

тості з гуманістичним світоглядом. Етична культура медичного працівника, попри постійну зміну етичних учень, завжди є гуманістичною та альтруїстичною. В основі етичної культури медичного працівника має бути любов та повага до інших людей, здатність до самопожертви заради блага інших.

Етика медичного працівника – це частина загальної етики, яка визначає моральні засади поведінки медичного працівника у сфері його діяльності. Медична етика включає в себе сукупність норм поведінки та моралі, створює підґрунтя для почуття обов'язку та честі, моральних переваг медичного працівника.

Вивченням сукупності етичних норм і принципів поведінки медичного працівника під час виконання своїх професійних обов'язків займається деонтологія. Основні принципи медичної деонтології відображені в низці міжнародних документів, а саме: Загальній декларації прав людини (1948 р.), Міжнародному кодексі медичної етики (1948), Етичному кодексі лікаря України (2009 р.) та ін.

Вагомий вклад у розвиток деонтології та етики внесли видатні вчені сучасності Н. Сокольський, О. Михайленко, Г. Степанівська. Виокремленням понять «медична етика» та «медична деонтологія» займалися науковці Т. Аболіна, І. Керимов, О. Ковальова, Н. Крилова, С. Левенець, С. Острополець, І. Силуянова, П. Тищенко, Б. Юдин та інші. Аналіз наукових джерел надає можливість стверджувати, що медична етика та медична деонтологія поняття не тотожні; медична деонтологія є частиною медичної етики.

Розкриття питання прояву норм професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників виходить з того, що медик як представник професійної спільноти не може бути вільним від виконання певних правил етики та моралі, що формуються вже під час навчання у медичному коледжі, впроваджуються протягом усього періоду професійної діяльності, є необхідною умовою формування професійної позиції.

Останніми роками роль середнього медичного персоналу зростає. Якщо раніше основними функціями медичної сестри були догляд за хворим та виконання призначень лікаря, то нині медичні сестри, фельдшери працюють зі складною медичною технікою, що вимагає високої кваліфікації знань та постійного професійного самовдосконалення. Високий рівень фахових знань та умінь, точність у виконанні призначень, а також високий рівень професійно-етичної культури – тактовність, людяність, уважність, самовладання, чуйність – якості, які вкрай необхідні сучасному медичному працівнику. Проте надзвичайно важливим залишається спілкування з хворим. Жоден комп'ютер не може замінити людського слова, щирого співчуття та вчасної допомоги. Медичний працівник має намагатися забезпечити хворому

оптимістичний настрій, впевненість у швидкому одужанні. На цьому етапі великого значення набуває культура спілкування медичного працівника як невіддільна частина професійно-етичної культури медика. Без оптимального душевного спілкування діяльність медичного працівника навіть високої кваліфікації може не дати потрібного результату. Окрім знання професійної термінології, медичний працівник має володіти культурою ведення діалогу, полілогу, володіти прийомами написання та виголошення промови, вміти вести та підтримувати ділову розмову. Від рівня сформованості професійного мовлення медичних працівників залежить характер стосунків між медиком і пацієнтом: довіра чи недовіра, емпатія, автентичність та ін. Таким чином, можна стверджувати, що без наявності мовної свідомості, без уважного ставлення мовця до власного мовлення не можна говорити про культуру мовлення фахівця як структурного елемента професійно-етичної культури. Тільки свідоме ставлення особистості – майбутнього фахівця медичної галузі – до підвищення культури мовлення забезпечить професійне становлення фахівця в процесі формування професійної позиції.

Висновки. З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що професійно-етична культура медичних працівників є складним, системним, соціокультурним явищем у структурі загальнолюдської культури, що формує соціальний досвід зі збереження життя та здоров'я людства. Слід зазначити, що професійно-етична культура

постійно розвивається, маючи безпосередній вплив на характер професійної діяльності. Вагомого значення на етапі становлення медичного працівника набувають принципи морально-професійних якостей як прояву культури особистості. Працівники медичних закладів мають володіти основами професійної етики та деонтології, правилами міжнародних етичних норм. У контексті нашого наукового дослідження відповідний рівень сформованості професійної позиції забезпечить належний рівень професійно-етичної культури медичного працівника, що в подальшому матиме позитивний вплив на професійний розвиток особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балдынюк Д.И. Системное исследование культуры общения педагога (теоретический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1989. 24 с.
2. Философский словарь/под ред. И. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. С. 225.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
4. Виноградов В., Синюк А. Подготовка специалиста как человека культуры. *Высшее образование в России*. № 2. 2000. С. 41
5. Дружилов С.А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста. Новокузнецк: ИГК, 2000. 280 с.
6. Касевич М.Н. Медсестринська етика і деонтологія: підручник. К.: Медицина, 2009. 200 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

PECULARITIES OF EDUCATIONAL GAMES USAGE IN THE PROCESS OF TEACHERS PREPARATION

УДК 378.147

Потапова Н.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

Отрошко Т.Ф.,
старший викладач кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

У статті висвітлюється проблема впровадження дидактичних ігор у навчально-виховний процес підготовки вчителів у викладанні педагогіки. Проаналізовано умови ефективної організації навчальних ігор. Увага акцентується на методиці проведення гри: її етапах, ролях, у яких має виступати викладач. Подаються приклади організації дидактичних ігор у поєднанні з дискусією для занять з педагогіки. Їх доцільно застосовувати у перевірці знань студентів та подачі нового матеріалу.

Ключові слова: дидактична гра, імітація, поєднання навчальної гри з дискусією, імітаційна лекція, заняття з педагогіки.

В статье освещается проблема внедрения дидактических игр в учебно-воспитательный процесс подготовки учителей в преподавании педагогики. Проанализированы условия эффективной организации учебных игр. Внимание акцентируется на методике проведения игры: ее этапах, ролях, в которых должен выступать преподаватель.

Поданы примеры организации дидактических игр в сочетании с дискуссией для занятий по педагогике. Их целесообразно применять во время проверки знаний студентов и подачи нового материала.

Ключевые слова: дидактическая игра, имитация, сочетание учебной игры с дискуссией, имитационная лекция, занятия по педагогике.

The problem of educational games introduction into educational process of teachers' preparation during pedagogy teaching is covered. Conditions of efficient educational games organization were analyzed. Attention is paid to the methods of game building: its stages, roles of teacher. Examples of organization of educational games in combination with discussion for pedagogy lessons are given. They are expedient for students' knowledge checking and new material presentation.

Key words: educational game, imitation, educational game and discussion combination, imitational lecture, pedagogy lessons.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Гра є складним соціокультурним феноменом, якому присвячено безліч культурологічних, психологічних і педагогічних досліджень. Серед них особливе місце належить питанням про використання гри в навчальних цілях. Складність криється в особливій природі ігрової діяльності: в її численних визначеннях підкреслюється самоцінність та зацікавленість самим процесом гри. Між тим, навчання за своєю суттю – цілеспрямована діяльність, і викладач має організувати її, підпорядковуючи поставленій меті, що виходить за межі ігрових завдань. Тому дидактична гра – явище внутрішньо суперечливе [1, с. 90].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Мабуть, з огляду на цю суперечливість ігрове моделювання деякий час не виділялося як окрема модель навчання, здатна підвищити ефективність навчально-виховного процесу. Якщо використання гри як додатковий засіб його побудови відоме давно, то імітаційне моделювання отримало поширення у світовій педагогіці у 60–80-х роках ХХ століття. Так, у 70-х роках було створено великі об'єднання з метою дослідження імітаційного моделювання: Північноамериканську асоціацію імітаційного моделювання та ігор і Міжнародну асоціацію імітаційного моделювання. Цими організаціями були визначені можливості використання ігор у навчальному процесі для посилення мотивації за рахунок елемента змагання і суперництва; можливості врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається, за рахунок

розподілу ролей; можливості інтеграції та спільного використання знань, умінь і навичок з різних галузей за максимального емоційного залучення до виконання рольової діяльності [5, с. 22–33]. Закордонний досвід упровадження ігрової моделі у навчальний процес досить ґрунтовно дослідив вітчизняний учений М.В. Кларин, узагальнивши його у своїх працях «Інновації у світовій педагогіці: навчання на основі дослідження, гри й дискусії», «Інноваційні моделі навчання в зарубіжних педагогічних пошуках», «Гра у навчальному процесі». Серед інших дослідників, які вивчали проблему використання ігрових методів навчання, – В.М. Вергасов, А.О. Вербицький, А.П. Панфілова, П.М. Щербань, Т.С. Яценко та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У підготовці вчителів важливо зацікавити їх майбутньою професійною діяльністю, забезпечити практичний підхід до навчання. Тому актуальним питанням вищої школи є розробка системи навчальних ігор, яка має охоплювати всі теми педагогіки як профільної дисципліни.

Мета статті – обґрунтувати доцільність і використання дидактичних ігор у процесі підготовки вчителів. З огляду на вищезазначену мету висуюються такі завдання: розкрити суть дидактичних ігор, визначити правила й можливості їх застосування та навести приклади навчальних ігор у викладанні педагогіки.

Виклад основного матеріалу. В основі будь-якої навчальної гри лежить імітація – моделювання явищ навколишньої дійсності. Імітаційна

ігрова діяльність передбачає аналіз конкретної ситуації, що глибоко і детально досліджується з метою виявлення її характерних властивостей або розв'язання певної проблеми [1, с. 92]. Для підготовки майбутніх учителів імітаційні ігри вкрай необхідні, адже вони сприяють формуванню професійних умінь розв'язувати педагогічні задачі, вдосконаленню культури спілкування, формуванню організаторських і комунікативних навичок студентів. Найвища цінність імітаційних ігор полягає в їхній практичній спрямованості, що даватиме змогу майбутнім учителям застосовувати отримані уміння й навички у професійній діяльності.

Лише методично правильно підготовлена та проведена навчальна гра може дати високі позитивні результати. Викладач не має відступати від поставлених навчальних цілей, мусить дотримуватися відповідної структури гри. Правила гри мають бути доступними й зрозумілими для студентів, а також максимально відповідати майбутній професійній діяльності. Організуючи навчальну гру, педагог має пам'ятати про низку ролей, у яких він може виступати залежно від цілей та характеру гри [1, с. 96–97].

Знайомство з правилами гри є обов'язковим на її початковому етапі. Але викладачу, який виступає інструктором, не варто прагнути до максимального роз'яснення всіх деталей гри. Він мусить пам'ятати, що імітація має бути максимальним наближенням до реальності, в якій найчастіше люди вирішують проблемні ситуації, у процесі знайомлячись з усіма правилами та умовами навколишньої дійсності.

Викладач має здійснювати керівництво і контроль під час ігрового заняття, тому нерідко він виконує роль судді-рефері. Але при цьому педагог має лише підтримувати перебіг гри, тобто слідувати за дотриманням її правил і в жодному разі не втручатися в неї безпосередньо.

Під час ігрового тренінгу викладач може давати студентам прямі підказки, спрямовані на те, щоб допомогти їм повніше використовувати можливості гри. Ця допомога надається викладачем як тренером. Також тренерство передбачає психологічну допомогу, наприклад, підбадьорювання невпевнених учасників. Нарешті, викладач як ведучий має стимулювати аналіз та обговорення гри, залучаючи до цього якомога більше студентів.

Поряд з цим арсеналом ролей, які викладач має найповніше використовувати у процесі гри, увага має приділятися її структурі. Як правило, в структурі освітнього процесу на основі гри можна виділити чотири етапи [1, с. 95].

На першому етапі (етапі підготовки) викладач розробляє сценарій гри. У ньому враховуються мета заняття, опис навчальної проблеми, обґрунтування поставленої задачі, план дидактичної гри, опис процедури гри, зміст характеристик дійових осіб.

Наступний етап присвячений орієнтації учасників гри. Тут визначається режим роботи, формулюється головна мета заняття, обґрунтовується постановка проблеми й вибір ситуації, учасники знайомляться з правилами гри, відбувається розподіл ролей. Слід пам'ятати, що правила забороняють відмовлятися від ролі, якщо вона була отримана за жеребкуванням.

На етапі проведення гри ніхто не має права втручатися в неї та змінювати її перебіг. Тільки ведучий може коригувати дії учасників, якщо вони відходять від головної мети гри. Також не можна виходити з гри, пасивно ставитися до неї, пригнічувати активність інших гравців і порушувати етику поведінки.

На останньому етапі відбувається обговорення перебігу й результатів гри. Тут аналізуються труднощі, які виникали під час гри, висловлюються пропозиції щодо внесення поправок і змін у гру, зіставляються ігрова й реальна ситуації. Заключний етап – це не тільки підбиття підсумків гри, а й аналіз причин, які зумовили фактичні її результати.

Є багато різновидів дидактичних ігор, але ми хочемо зупинитися на поєднанні навчальної гри з дискусією. Ця модель гри, розроблена канадським ученим-педагогом Дж. Кіхоу, є досить ефективною у підготовці вчителів, адже, окрім наближення студентів до професійної діяльності, вона забезпечує розвиток культури спілкування, що сприяє вдосконаленню комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Прикладом подібної гри може бути гра «Ідеальна школа» [3, с. 171–176]. Організовується вона таким чином.

Студентська аудиторія об'єднується в три групи (А, В і С) приблизно з однаковою кількістю осіб у кожній. Групи А і В – представники певних шкіл, група С – батьки, які обирають школу для своїх дітей. Групи мають розташуватися так, щоб група С була між групами А і В.

У середині груп А і В відбувається розподіл ролей. У кожній групі мають бути директор школи, його заступники з наукової, виховної роботи, представник методичної ради, вчитель, учень цієї школи та один з його батьків. Мета кожної з цих груп – зробити свою школу привабливою для батьків з групи С, щоб саме до їхньої школи вони віддали своїх дітей.

Кожен представник групи С отримує картку з питанням, що стосуються різних аспектів роботи школи. Представники груп А і В отримують відповіді на ці питання, які розподіляють між собою залежно від обраної ролі. Відповідаючи на запитання «батьків», студенти орієнтуються на зміст своїх карток, але відповідь розширюють, намагаючись зробити її якомога переконливішою. Кожен «батько» ставить своє запитання, і на нього відповідають по черзі відповідні представники двох шкіл. Порівнюючи дві відповіді, «батько» робить

для себе певні висновки на користь однієї з двох шкіл. Якщо йому щось незрозуміло, він може ставити додаткові запитання. Отже, кожен з представників групи С обирає кращу школу.

Якщо на першому етапі працювали здебільшого «представники шкіл», то на другому етапі основну частину роботи виконують «батьки». Коли вони почули всі відповіді на свої запитання, вони голосують за кращу, на їхній погляд, школу, обґрунтовуючи свій вибір детальним поясненням. Як показує практика, саме на цьому етапі може спалахнути дискусія або досить бурхлива бесіда між учасниками гри. Але гра має закінчитися твердим рішенням батьків обрати ту чи іншу школу. Її результат залежить від умінь студентів переконувати, доводити свою точку зору, глибоко аналізувати педагогічні проблеми.

Можливі такі набори карток для учасників гри «Ідеальна школа».

Група С («батьки»):

– Яким чином ви здійснюєте добір та розстановку педагогічних кадрів? (запитання до директора)

– Над якою методичною проблемою працює ваша школа? (запитання до представника методичної ради)

– Які інноваційні освітні тенденції враховуються у побудові навчально-виховного процесу? (запитання до заступника директора з навчальної роботи)

– Яким методам навчання ви віддаєте перевагу? (запитання до вчителя школи)

– На що спрямована позакласна виховна робота вашої школи? (запитання до заступника директора з виховної роботи)

Група А:

– Ми запрошуємо до себе на роботу в основному досвідчених учителів, які мають неабиякий досвід роботи та в яких є свій педагогічний стиль.

– Основна проблема, над якою ми працюємо, – впровадження у навчально-виховний процес інноваційних технологій для підвищення його ефективності.

– Ми здійснюємо комп'ютеризацію навчання, впроваджуємо нові інформаційні технології та пов'язаний з ними метод проектів.

– Я дуже часто використовую методи проблемного навчання: проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий та дослідницький методи.

– Ми зміцнюємо традиції нашої школи, згуртовуємо шкільний колектив. Учні організовують проведення шкільних свят, концертів, туристичних походів тощо.

Група В:

– У нас досить поширена система наставництва. Ми запрошуємо до себе молодих, перспективних учителів, яких наші «старожили» знайомлять зі своїм досвідом, традиціями нашої школи.

– Наша методична проблема – робота над створенням умов індивідуалізації та диференціації навчання з метою максимального розвитку здібностей кожної дитини та забезпечення її власного темпу навчання.

– Ми будемо навчально-виховний процес за концепцією особистісно орієнтованого навчання, беручи до уваги елементи дидактики Дж. Дьюї, С. Френе, М. Монтессорі та інших.

– Я надаю перевагу інтерактивним методам навчання: роботі в парах, у групах, взаємоперевірці, дискусіям, організації «круглих столів» тощо.

– Перш за все ми дбаємо про всебічний розвиток учнів. Тому часто організовуємо екскурсії до театрів, музеїв, на виставки, на природу.

Таку гру можна провести як підсумок вивчення педагогіки, адже вона охоплює різні її розділи (дидактика, теорія виховання, школознавство).

Ще один варіант дидактичної гри з елементами дискусії, яка досить успішно може впроваджуватися в навчальний процес підготовки педагогів, – «Моя перша лекція». Ця гра являє собою проведення студентами імітаційної лекції, яку доцільно знімати на відеореєстратор з метою детального аналізу. Особливістю цієї навчальної гри є розподіл ролей між студентами залежно від отриманого завдання. Будується ця лекція таким чином.

Студенти заздалегідь об'єднуються в три групи, в кожній з яких розподіляється комплект ролей – викладач, асистент-візуалізатор, студенти-диспутанти, експерти. Кожна з груп готує міні-лекцію на 15 хвилин. Матеріал лекцій має бути в межах однієї тематики та висвітлювати різні аспекти певної проблеми. «Викладач» готує зміст лекції, «асистент» – її візуальне оформлення, диспутанти – провокаційні запитання викладачу, «експерти» розробляють критерії оцінювання роботи «викладачів».

Команди виступають по черзі. Після кожної міні-лекції проводиться міні-дискусія. Особливу роль тут відіграють диспутанти, які підготували неочікувані, можливо, провокаційні запитання.

Досить цікавим є останній етап – виступи «експертів», які підготували свої критерії оцінювання діяльності «викладачів». Вони пропонують свої версії, і в процесі обговорення з'являється четвертий варіант, близький до ідеального [2, с. 305–331].

Важливо заздалегідь ознайомити студентів з правилами гри та вимагати обов'язкового їх урахування під час підготовки й проведення заняття. Вони є такими:

– обов'язковим є використання візуальної інформації;

– використання нетрадиційних методів оцінюється вище, ніж традиційних;

– представники групи мають поставити «викладачу» не менше трьох запитань провокаційного характеру;

– жорстке дотримання регламенту; додаткові хвилини виступу штрафуються;

– лекція в кожній групі готується таємно від інших.

Ця навчальна гра сприяє досить ґрунтовній підготовці вчителів. У студентів виробляються навички підготовки та проведення лекцій, інтенсивно розвиваються комунікативні вміння (культура мовлення, здатність імпровізувати тощо). Крім того, вищеописана гра спрямована на глибокий аналіз певних тем, що сприяє формуванню творчого, критичного мислення та рефлексії (особливо під час перегляду відеозапису), які посідають важливе місце серед професійних якостей педагога.

Висновки. Отже, дидактична гра є потужним засобом розвитку особистості, формування її морально-вольових та інтелектуальних якостей. У професійній підготовці педагогів навчальні ігри мають посідати чільне місце серед методів навчання, адже ситуації, що моделюються на заняттях, наближують студентів до їхньої майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, більш детального опрацювання потребує питання знаходження балансу між реальністю й умовністю дидактичної гри. Якщо переважатиме ігрова процедура, то заняття

можна порівняти зі спектаклем. Якщо надається перевага теоретизації гри, то з'явиться схожість із семінарським заняттям. Тому ця проблема двоплановості потребує подальшого дослідження для більш ефективного впровадження дидактичних ігор у навчально-виховний процес вищої школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. 180 с.
2. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. С. 305–331.
3. Самошкіна Н.В. Навчальні ігри з педагогіки: навчальний посібник до практичних занять. Харків: ХГПА, 2011. 188 с.
4. Шпалинский В.В., Нечепоренко Л.С., Крюкова Н.И. Активные методы обучения. *Возможности, границы применения в учебно-воспитательном процессе школы и вуза*: методические рекомендации для учителей, преподавателей и студентов. Харьков: Издательство Харьковского государственного университета, 1990. 32 с.
5. Megarry J. Developments in Simulation and Gaming: international yearbook of educational and instructional technology. New York, 1978. P. 22–33.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ (ПЕДАГОГІЧНОЇ) ПРАКТИКИ

THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY IN THE PROCESS OF THE PASSING OF THE PRACTICAL TRAINING (TEACHING PRACTICE)

УДК [378.091.33-027.22]:91-057.21

Прохорова Л.А.,
канд. геол. наук,
завідувач кафедри фізичної географії
і геології
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
Непша О.В.,
старший викладач кафедри фізичної
географії і геології
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
Зав'ялова Т.В.,
старший викладач кафедри фізичної
географії і геології
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

У статті розглядається формування професійних умінь майбутніх учителів географії в процесі проходження виробничої (педагогічної) практики; обґрунтовуються проблеми практичної підготовки майбутніх учителів географії; з'ясовується зміст та основні принципи практичної підготовки майбутнього вчителя географії; визначається перелік професійно необхідних умінь відповідно до професійних функцій майбутнього вчителя географії.

Ключові слова: виробнича практика, вчитель географії, географія, професійна діяльність вчителя, професійні вміння, навички.

В статье рассматривается формирование профессиональных умений будущих учителей географии в процессе прохождения производственной (педагогической) практики; обосновываются проблемы практической подготовки будущих учителей географии; выясняются содержание и основные принципы практической подготовки будущего учителя географии; определяется пере-

чень профессионально необходимых умений в соответствии с профессиональными функциями будущего учителя географии.

Ключевые слова: производственная практика, учитель географии, география, профессиональная деятельность учителя, профессиональные умения, навыки.

The process of the formation of the professional skills of the future teachers of geography in the process of the passing of the practical training (teaching practice) was considered in the article; the problems of the practical preparation of the future teachers of geography were substantiated; the content and the basic principles of the practical preparation of the future teacher of geography were studied out; the list of professionally necessary skills was determined in accordance with the professional functions of the future teacher of geography.

Key words: practical training, teacher of geography, geography, professional activity of the teacher, professional abilities, skills.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Виробнича (педагогічна) практика відіграє важливу роль у професійному становленні майбутніх педагогів. У процесі практики поглиблюються, розширюються і зміцнюються теоретичні знання студентів, формуються їхні педагогічні вміння та навички і професійно-особистісні якості, розвиваються педагогічне мислення, творча активність і самостійність. Перед викладачами і студентами стоїть завдання максимального використання можливостей педагогічної практики в справі вдосконалення підготовки майбутніх педагогів до самостійної педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка майбутнього вчителя географії вивчена в сучасних дослідженнях географів-методистів Л. Запорожця, Л. Зеленської, М. Криловця, С. Коберніка, В. Корнєєва, В. Носаченко, В. Обозного, А. Сиротенка, О. Тімець, Б. Чернова та ін., однак розвиток фахової (предметної, географічної) компетентності вчителя географії в процесі професійної практичної підготовки вивчених не досить. Окремі роботи О. Браславської (Тімець), І. Макарович [1; 20], А. Долгих, Л. Даценко, О. Непші [2], М. Лаврук [9], Г. Лисичарової, Г. Ламекіної [10], С. Мантуленко [12], Л. Маковецької [11], Л. Прохорової, Т. Зав'ялової [16; 17] присвячені вдосконаленню організації та проведенню педагогічної практики майбутніх учителів географії у загальноосвітніх школах.

Мета статті – проаналізувати процес формування професійних знань, умінь і особистісних якостей майбутнього вчителя географії під час проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Навчаючись у педагогічному вищому закладі освіти (ВЗО) за спеціальністю 014.07 «Середня освіта (Географія)», студент набуває певного багажу професійних знань, без яких неможлива його подальша педагогічна діяльність. Так, під час вивчення дисциплін фізико-географічного та економіко-географічного циклів він оволодіває знаннями навчальних курсів, які знадобляться йому в подальшій педагогічній діяльності в загальноосвітніх школах. Він знайомиться з теоретичними основами географічних наук, з фактичним матеріалом, з методами географічних досліджень, оволодіває засобами аналізу топографічних, фізико-географічних та економіко-географічних карт, набуває специфічного мислення географа.

Під час опанування дисциплін методики викладання географії і шкільного курсу краєзнавства студент засвоює сутність, мету та завдання шкільної географічної освіти, виховні та розвиваючі завдання кожного із курсів фізичної, суспільної, економічної та соціальної географії, засвоює зміст педагогічної ідеї та принципи побудови наявної шкільної програми, підручників та навчальних посібників з географії та методики її викладання, усвідомлює важливість реалізації краєзнавчого

принципу навчання географії, необхідності природоохоронної роботи з учнями.

Різноманітні види навчальної діяльності студентів у процесі навчання пов'язані з необхідністю її планування, наприклад складання плану реферату, доповіді, конспекту уроку та ін. Все це – виконання вчителем конструктивної функції. На семінарських та практичних заняттях з усіх дисциплін навчального плану, захищаючи реферати, виступаючи з доповідями, повідомленнями з демонстрацією фрагментів уроків, а також доповідаючи на підсумкових наукових конференціях викладачів та студентів факультету, студенти готуються до виконання інформаційної функції. До початку виробничої практики певною мірою студенти опановують і дослідницьку функцію, виконуючи практичні індивідуальні завдання на навчальних фахових практиках та під час роботи над курсовими роботами і науково-дослідною роботою в студентських наукових гуртках. Однак зрозуміти сутність педагогічних досліджень і взяти в них участь студенти зможуть тільки на виробничій практиці [8].

Тільки на педагогічній практиці в процесі спілкування з учнями студенти-практиканти оволодівають такими функціями, як мобілізаційна, організаторська, розвиваюча, комунікативна.

Однак саме педагогічна практика є стартовою «школою» формування вчителя географії. Саме на педагогічній практиці, що має комплексний характер, створюються умови, які вимагають від практиканта мобілізації географічних, психолого-педагогічних, загальнонаукових та інших знань і умінь; використання цих знань і умінь педагогічно інтегровано з урахуванням конкретних цілей і умов навчання. Справді, реальний процес навчання включає в себе необхідність не тільки навчати, але і виховувати учнів. Студент стикається з живим організмом – класом, в якому виникають несподівані педагогічні ситуації, які вимагають від студентів прийняття негайних рішень. Крім того, у вчительській професії велике значення мають вміння і навички навчальної та виховної роботи з учнями різного віку [19, с. 278]. А ці професійні вміння і навички повною мірою можуть сформуватися тільки у безпосередньому спілкуванні студента з учнями, що забезпечується в системі підготовки вчителя тільки на педагогічній практиці [1, с. 52–58].

У «Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затверджені наказом Міністерства освіти України за № 93 від 08.04.1993 року, відзначається, що якість підготовки фахівця різних спеціальностей залежить від зв'язку навчання з життям і з тією сферою діяльності, до якої готується студент. Це положення набуває особливого значення, коли йдеться про роль школи в підготовці вчителя: про це чітко говорять наведені вище приклади [14].

Разом із тим неможливо відокремлювати педагогічну практику від аудиторних занять в університеті. Хоча практика і являє собою особливу підготовку фахівців, вона нерозривно пов'язана із заняттями в університеті. Знання і вміння, отримані в аудиторіях університету, студент застосовує в загальноосвітній школі. Усвідомлення й оцінка студентів своєї педагогічної діяльності в школі – необхідна умова подальшого успішного оволодіння ним важливими професійними знаннями та вміннями на заняттях в університеті [18, с. 106–112].

Мета і завдання виробничої практики визначаються на основі загальних цілей виховання учнівської молоді, які постають перед школою на цьому етапі соціально-економічного розвитку України, мети навчання географії в загальноосвітній школі. Вони розробляються на основі вимог сучасної методичної і педагогічної науки до комплексу професійно-педагогічних знань, умінь і навичок випускника педагогічного ЗВО. Оскільки для визначення професійних знань, умінь і особистісних якостей вчителя географії ми використовуємо функціональний підхід, то цей же підхід ми збережемо і під час визначення ступеня підготовленості студента до педагогічної діяльності, а отже, і під час визначенні цілей практики.

Головна мета виробничої (педагогічної) практики – оволодіння студентами основними функціями педагогічної діяльності вчителя географії і формування професійних рис особистості вчителя [9; 10; 11; 20].

Розглянемо, які саме професійні знання і вміння, що відображують підготовленість студента-практиканта до виконання функцій педагогічної діяльності вчителя географії та які професійно важливі риси особистості вчителя мають проявитись, сформуватись, вдосконалитись у період педагогічної практики в школі.

Студенти в період педагогічної практики мають в основному оволодівати конструктивною функцією, яка забезпечується наявністю у студента таких умінь:

- складати індивідуальні плани-графіки роботи, визначати і формулювати цілі уроку – навчальні, виховні, розвиваючі;
- відбирати навчальний матеріал, який підлягає розгляду на уроці, встановлювати правильні взаємозв'язки між компонентами географічних знань (уявленнями, поняттями, закономірностями, причинно-наслідковими зв'язками, світоглядними ідеями, науковими факторами);
- виокремлювати методи і засоби навчання, адекватні цілям і змісту навчального матеріалу, психолого-педагогічним особливостям класу;
- прогнозувати можливі труднощі засвоєння учнями навчального матеріалу;
- планувати пізнавальну діяльність учнів і способи її організації;

- визначати тип і структуру уроку;
- складати тематичні і поурочні плани уроків;
- планувати зміст і методи проведення занять географічного гуртка, факультативу, різних форм позакласної роботи;

- планувати дообладнання шкільного географічного кабінету;

- планувати зміст і методи проведення виховної роботи, форми її організації [3, с. 47–54; 9; 10; 11].

Під час виконання намічених планів, конкретної виховної роботи, яка організується, і в позаурочний час у студентів одночасно формується складний за сукупністю комплекс умінь, що забезпечує виконання деяких функцій педагогічної діяльності.

Студенти на виробничій практиці мають оволодіти мобілізаційною функцією, яка забезпечується виконанням такого комплексу вмінь:

- активізувати і розвивати пізнавальну діяльність учнів, забезпечувати увагу, запам'ятовування, осмислення матеріалу (понять, закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків, фактів), розвивати інтерес до предмета вивчення;

- домагатися актуалізації наявних знань та формувати нові на основі опорних [10].

На педагогічній практиці необхідно оволодіти організаторською функцією, яка забезпечується наявністю таких умінь:

- організовувати виконання наміченого плану уроку;

- раціонально розподіляти час між структурними і логічними частинами уроку, між методами викладу навчального матеріалу практикантом і роботою учнів;

- спрямовувати роботу учнів, керувати процесом навчання на всіх етапах уроку: під час перевірки знань, умінь, нового матеріалу, самостійної роботи учнів, закріплення, домашнього завдання;

- спрямовувати роботу учнів під час проведення тематичних екскурсій, на заняттях факультативу, у позакласній роботі [11].

Педагогічна практика дає можливість студентам оволодіти комунікативною функцією. Яка забезпечується такими вміннями:

- установлювати ділові взаємини з учнями і між учнями, з педагогічним колективом школи та батьками;

- проявляти до учнів увагу, зберігати діловий тон, педагогічний такт [20].

Оволодіння інформаційною функцією передбачає володіння такими вміннями:

- формувати в учнів географічні знання (уявлення, поняття, причинно-наслідкові зв'язки);

- передавати навчальну інформацію в чіткій послідовності, використовуючи індуктивний та дедуктивний шляхи формування знань, враховуючи її з попередніми темами курсу і проводити міжпредметні зв'язки;

- передавати знання учням, вільно користуючись методами усного викладу, працюючи з підручником, картою, мультимедійною дошкою та іншими джерелами інформації, з різними засобами навчання, зокрема, технічними засобами навчання (ноутбук, мультимедійна система) в найбільш доцільному їх поєднанні, з урахуванням змісту навчального матеріалу і вікових особливостей учнів;

- використовувати методи і форми перевірки знань, передбачати за допомогою запитань і завдань рівні розумової активності учнів у відповідях;

- об'єктивно оцінювати відповіді учнів і коментувати оцінки, проводити закріплення знань, поточне й узагальнююче повторення з теми;

- давати домашнє завдання, при цьому надавати інструкції для його виконання;

- проводити бесіди з учнями та їхніми батьками на суспільні, педагогічні та географічні теми [9; 11; 20].

У період виробничої практики студент має оволодіти орієнтаційною (виховною) функцією, виконання якої потребує наявності таких умінь:

- здійснювати виховне навчання географії: формування національної ідентичності учнівської молоді, моральне, естетичне, природоохоронне, профорієнтаційне виховання як через навчальний географічний матеріал, так і шляхом установалення міжпредметних зв'язків;

- здійснювати виховання учнів під час позакласної роботи з географії і виконання обов'язків класного керівника [5, с. 212–214; 6, с. 17–20].

З метою проведення національно-патріотичного виховання студент має навчитись:

- органічно включати в навчальний географічний матеріал краєзнавчий з метою вивчення та популяризації історії українського козацтва, збереження і пропаганди історико-культурної спадщини українського народу;

- долучати школярів до національної історії, до різних масивів національної культури, до глибинної сутності народного життя;

- виховувати в учнів повагу до Конституції держави, законодавства, державних символів – Герба, Прапора, Гімну [13; 16, с. 114–115].

Оволодіти розвиваючою функцією студент зможе за наявності таких умінь:

- здійснювати розвиваюче навчання учнів, проводячи його на різних рівнях складності;

- поряд з пояснювально-ілюстративним і репродуктивним методами навчання включати продуктивний, використовуючи проблемний виклад, частково-пошукову і пошукову діяльність учнів, тобто здійснювати проблемне навчання;

- включати в навчання, зокрема для виконання самостійних робіт, типові і проблемні завдання для учнів (використовуючи як опубліковані в методичній літературі, так і сконструйовані самостійно);

– навчати школярів прийомів навчальної роботи (особливо роботи з підручником, географічною картою, типовими планами; узагальненню, конкретизації та ін.) [10; 11;15].

Під час проходження виробничої практики в школі студенти оволодівають дослідницькою функцією, виконання якої забезпечується такими вміннями:

– аналізувати урок в методичному, загально-дидактичному і психологічному аспектах з позицій сучасних вимог відповідних педагогічних наук і з урахуванням досягнень передового досвіду роботи вчителів географії. Оцінювати якість спостереженого уроку, виходячи з досягнень його цілей – навчальної, виховної та розвиваючої;

– здійснювати самоаналіз, теоретично осмислювати досвід роботи колег студентів, особливо в аналізі уроків;

– формувати висновки із самоаналізу та аналізу уроків колег студентів, використовувати у плануванні і проведенні наступних уроків, під час складання звіту з педагогічної практики;

– збирати, систематизувати, узагальнювати факти педагогічної діяльності з метою виконання науково-методичної роботи в період педагогічної практики [2, с. 22–27].

Одним із найважливіших завдань виробничої практики є формування особистісних якостей вчителя географії, а саме:

– інтерес до навчання географії і виховання учнівської молоді;

– вміння вести природоохоронну і краєзнавчу роботу;

– вміння проявляти професійну індивідуальність і педагогічну творчість;

– вміння проявляти наполегливість в удосконаленні знань і вмінь, необхідних для роботи в школі;

– професійної і психологічної готовності працювати в школі [12, с. 102–110; 17, с. 96–110].

Висновки. Залучення студентів-географів до безпосередньої педагогічної діяльності на педагогічній практиці у загальноосвітніх школах сприяє успішному освоєнню методики навчання, використання різноманітних педагогічних методів і прийомів у проведенні різних типів уроків і позакласних заходів; зміцненню зв'язку теоретичних знань і навичок, отриманих студентами у вивченні спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін з практикою; дослідженню сучасного стану навчально-виховної роботи; вивченню вікових та індивідуальних особливостей учнів, класного колективу; складанню психолого-педагогічної характеристики; розвитку інтересу до науково-дослідницької роботи з вивчення педагогічних проблем, до аналізу й узагальнення передового досвіду; виробленню творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності, розвитку вмінь аналізу результатів своєї праці.

Отже, виробнича практика є невіддільною частиною навчально-виховного процесу в підготовці вчителів-географів. Вона є базою для накопичення студентами професійного досвіду, стимулює педагогічну творчість студента, підсилює мотивацію професійної діяльності, готує до здійснення виховних функцій.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у визначенні ролі науково-дослідницької діяльності у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів географії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Браславська О., Макаревич І. Сучасні підходи до створення організаційно-педагогічних умов педагогічної практики студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. № 1. С. 52–58.
2. Долгих А.В., Даценко Л.М., Непша О.В. Науково-дослідницька діяльність студентів-географів під час педагогічної практики. *Економіко-географічна освіта і національна самосвідомість: актуальні проблеми їх формування*: збірник статей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених (18 квітня 2013 р.). Донецьк: ДІСО, 2013. С. 25–27 с.
3. Дудка І.Г. Професійна підготовка майбутніх учителів географії до позакласної роботи зі школярами. *Освітологічний дискурс*, 2014, № 3 (7). С. 47–54.
4. Зав'ялова Т.В., Непша О.В., Прохорова Л.А. Екологічна освіта в міжпредметних зв'язках географії і біології. *Екологічна стратегія майбутнього: досвід і новації*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (30–31 березня 2017 р., Умань). Умань: Видавець «Сочинський М.М.», 2017. С. 136–138.
5. Іванова В.М., Непша О.В. Поняття про міжпредметні зв'язки в шкільному курсі географії. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. Баку–Ужгород–Дрогобич: П'освіт, 2017. С. 212–214.
6. Іванова В.М., Непша О.В. Види міжпредметних зв'язків у шкільному курсі географії. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи*. Переяслав-Хмельницький. 2018. Вип. 18. С. 17–20.
7. Кловак Г.Т. Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник для студ. пед. спец. вищих навч. закл. Чернівці, 2003. 259 с.
8. Криловець М.Г. Фахова та методична підготовка майбутніх учителів географії: теорія і практика: монографія. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 301 с.
9. Лаврук М.М. Педагогічна та асистентська практика студентів-географів: навч.-метод. посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2014. 126 с.
10. Лисичарова Г.О., Ламекіна Г.О. Посібник до організації та проведення педагогічної практики студентів-географів. Д.: РВВ ДНУ ім. Олеса Гончара, 2012. 54 с.
11. Маковецька Л.О. Методичні рекомендації для проходження виробничої практики студентами спеціальності «Географія». Луцьк, 2015. 39 с.

12. Мантуленко С.В. Методичні аспекти формування майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1. С. 102–110.

13. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. URL: <http://dspu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/01/> (дата звернення: 26.12.2018).

14. Наказ Міністерства освіти України «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (дата звернення: 26.12.2018).

15. Носаченко В.М. Формування картографічної компетентності майбутніх учителів географії в процесі фахової компетентності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.), 2016. 285 с.

16. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Краєзнавча робота студентів під час проходження педагогічної практики в загальноосвітніх школах. «Сучасні проблеми розвитку суспільної географії»: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної

конференції. Київ: Видавництво «Альфа-ПІК», 2014. С.114–115.

17. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Готовність майбутніх учителів географії до екологічного виховання учнівської молоді у сучасній загальноосвітній школі. *Екологія – філософія існування людства*: зб. наук. праць. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт». 2018. С. 96–100.

18. Сметанський М.І. Роль педагогічної практики у системі професійної підготовки майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Вип. 4. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. С. 106–112.

19. Солоненко А.М. Виховання праксеологічної культури майбутніх учителів біології у процесі вивчення дисциплін професійно-практичного циклу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. № 14. Т 1. 2015. С. 275–280.

20. Тімець О.В. Фахова педагогічна практика студентів-географів (компетентнісний підхід): програма і методичні рекомендації: навч. посіб. Умань: ВПЦ «Візаві», 2010. 60 с.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУLEVELS, CRITERIA AND INDICATORS OF THE MARKETING
SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING IN COLLEGES

У статті розглянуто якість професійної підготовки фахівців із маркетингу в коледжах. На підставі нормативних документів було виокремлено критерії та показники якості професійної підготовки майбутніх маркетингологів у вищому навчальному закладі та охарактеризовано показники відповідно до кожного рівня сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців. Зазначені рівні полягали в тому, щоб перевіряти істинність і дієвість теоретичних положень стосовно об'єкта професійної підготовки, розробити й уточнити їхній зміст, а також застосовувати на практиці. У цілеспрямованому застосуванні методів як єдиного інструмента дослідження особливу роль відігравала системна якість, тобто система правил відбору методів і способів характеристики досліджуваної сукупності.

Ключові слова: фахівці з маркетингу, професійна освіта, професійна підготовка, критерії, рівні.

В статье рассмотрено качество профессиональной подготовки специалистов по маркетингу в колледжах. На основании нормативных документов были выделены критерии и показатели качества профессиональной подготовки будущих маркетингологов в высшем учебном заведении и охарактеризованы показатели в соответствии с каждым уровнем сформированности профессиональной подготовки будущих специалистов. Указанные уровни заключались в том, чтобы проверять

истинность и действенность теоретических положений по объекту профессиональной подготовки, разработать и уточнить их содержание, а также применять на практике. В целенаправленном применении методов как единого инструмента исследования особую роль играло системное качество, то есть система правил отбора методов и способов характеристики изучаемой совокупности.

Ключевые слова: специалисты по маркетингу, профессиональное образование, профессиональная подготовка, критерии, уровни.

The article discusses the quality of the professional training of marketing specialists in colleges. On the basis of normative documents, criteria and indicators of the quality of professional training of future marketers in higher education were identified and indicators were described in accordance with each level of development of professional training of future specialists. The indicated levels consisted in checking the truth and effectiveness of theoretical positions on the object of vocational training, developing and refining their content, and also putting it into practice. In the purposeful application of methods as a single research tool, a special role was played by the system quality, that is, the system of selection rules for methods and ways of characterizing the studied population.

Key words: marketing specialist, professional education, professional training, criteria, level.

УДК 377.09:658.8-057.8(045)

Селезень Г.В.,

завідувач навчальної лабораторії педагогіки та психології професійної діяльності кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна підготовка як науково-педагогічна проблема завжди перебувала в полі зору вітчизняних та іноземних науковців. Це зумовлено фактом, що в умовах глобалізації та розвитку технологій майбутній фахівець має не просто задовольняти вимоги роботодавців за професійними знаннями та вміннями, сукупністю компетентностей, але й бути цілеспрямованою особистістю з розвиненими лідерськими якостями та усвідомленням потреб у саморозвитку та самореалізації. Тому процеси зближення систем професійної освіти в межах загальноєвропейського простору полягають у спільних позиціях щодо визнання необхідності збереження соціокультурних особливостей нації; орієнтації на формування єдиного механізму вимірювання професійної підготовленості та кваліфікації особистості; побудови недержавних моделей регулювання освіти, заснованих на активізації співпраці з професійними асоціаціями та іншими партнерами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній науці чимало зроблено у напрямі розроблення критеріїв щодо професійного становлення майбутніх спеціалістів. Аналіз основних напрацю-

вань у цій галузі показав, що вивчення проблеми формування професійної підготовки майбутніх фахівців є актуальним і це відображено у працях М. Гриньової, С. Кисельгофа, Є. Мілеряна, А. Новікова, К. Платонова, Н. Тализіної, К. Ушинського, де розглядається визначення критеріїв, показників і рівнів формування професійних умінь. Зазначені вчені намагаються розв'язати проблему вдосконалення процесу професійної підготовки менеджерів, перекладачів, соціальних працівників, журналістів, логістів, педагогів, однак формування професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу та особливості їх виділення й дослідження залишаються поза увагою науковців і вчених та у психолого-педагогічній літературі не розглядаються. Водночас недостатнє розроблення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу загалом та її якості зокрема в педагогічній літературі лише підтверджує актуальність дослідження.

Мета статті – дослідити професійну підготовку фахівців із маркетингу, що передбачає вирішення таких завдань, як виділення рівнів, критеріїв і показників якості підготовки майбутніх маркетингологів. Результати цієї роботи в майбутньому дадуть

змогу обґрунтовано підійти до окреслення шляхів модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу.

Методи дослідження. Під час проведеного дослідження процесу формування професійної підготовки фахівців із маркетингу було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, серед яких педагогічний експеримент для одержання результатів про стан дослідження.

Виклад основного матеріалу. На основі визначених педагогічних умов і вдосконалення методики з метою виявлення рівня ефективності професійної підготовки фахівців із маркетингу було застосовано критеріальний підхід, який надає змогу ідентифікувати та обґрунтувати експериментальні результати, що були отримані під час проведення педагогічного дослідження.

У педагогічній і психологічній довідковій літературі термін «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб судження) визначається як мірило для визначення, оцінка предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації; підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірка [3]; ознака, на підставі якої дається оцінка якогонебудь явища, дії [11, с. 163]; стандарт, спираючись на який можна приймати рішення, робити оцінки або класифікацію; рівень досягнень, що визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес [9].

Наприклад, Л. Коростіль виділяє загальні вимоги до обґрунтування критеріїв, а саме: критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами аналізованого явища; критерії повинні розкриватися через показники, за якими можна судити про більший або менший ступінь вираження зазначеного критерію; критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного [8].

Учений О. Бодальов під час розроблення критеріїв задає етапний характер процесу професійного становлення особистості. Науковець зазначає, що для цілеспрямованого формування особистості на різних етапах необхідно визначати головні параметри, що відображають рівень розвитку, а оскільки розвиток – складний процес, критерії та параметри повинні розроблятися на межі мінімум таких наук, як психологія та педагогіка [2].

У дослідженні ми дотримуємося наукової позиції О. Діденка, де поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж поняття «показник», і що показник, будучи складовою частиною критерію, є засобом якісної та кількісної оцінки критеріїв [7].

Враховуючи структурні та функціональні характеристики професійної підготовки фахівців із мар-

кетингу, а також беручи до уваги сутність професійної підготовки, на основі визначених нами компонентів професійної підготовки ми виокремили критерії та показники сформованості цього багатофакторного процесу.

Організаційно-мотиваційний формує пізнавальний інтерес і наявність інтересу до професійної діяльності, адекватність осмислення ситуації взаємодії в загальнокультурному контексті, тобто відповідно до характерних для цього суспільства зразків розуміння та сприйняття, оцінок і ставлень.

Когнітивний формує знання сутності професійних складників, знання прийомів ефективного розв'язування професійно орієнтованих завдань, володіння інформацією щодо специфіки ведення переговорного процесу, володіння інформацією про прийоми самоосвіти та самовдосконалення, прояв креативності в професійній діяльності.

Операційно-діяльнісний формує здатність використовувати професійно важливі знання під час вирішення професійних завдань, володіння ефективними технологіями переговорного процесу, оволодіння методами, способами і досвідом розв'язання професійних завдань.

Контрольно-рефлексивний формує прояв адаптивно важливих особистісних якостей, а саме: діловитості, емоційної стійкості, відповідальності, активності; комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; здатність до рефлексії інноваційної діяльності, самоконтролю та професійної самооцінки; уміння прогнозувати та співвідносити особистісно-професійні можливості.

У діагностиці навчально-пізнавальної діяльності науковці Д. Ельконін, А. Маркова та інші розмежовують репродуктивні та продуктивні навчальні дії. Якщо дії (аналітичні, синтетичні, контрольно-оцінні тощо) виконуються за шаблоном або за допомогою добре відпрацьованих способів, вони є виконавськими, тобто репродуктивними. Дії, що здійснюються за самостійно сформованими критеріями або новим способом і спрямовані на створення нового, – продуктивні (креативні). Проміжну групу становлять дії, які залежно від умов можуть бути і першого, і другого рівня. Отже, можна виділити рівні сформованості розумових дій.

Відповідно, із урахуванням розроблених критеріїв і показників ми виділили три рівні сформованості професійної підготовки фахівців із маркетингу, а саме: репродуктивний (низький), продуктивний (середній), творчий (високий).

Наприклад, *репродуктивний рівень* сформованості професійної підготовки передбачає елементарний прояв показників за всіма критеріями; *продуктивний рівень* характеризується ситуативним проявом сформованості складників якості; на *творчому рівні* сформовані високі показники професійної підготовки (табл. 1).

Рівні сформованості складників професійної підготовки фахівців із маркетингу

Рівні Крит.	Репродуктивний	Продуктивний	Творчий
	Професійні складники сформовані на елементарному рівні.	Професійні складники сформовані на середньому рівні. Спостерігається бажання вдосконалювати показники.	Професійні складники сформовані на високому рівні. Орієнтація на творчість, на самостійне виконання проектів.
Організаційно-мотиваційний	Виявляється у незначному інтересі до професійної діяльності. Хаотичність розподілу смислів, низький рівень мотивації досягнення. Сформованість переважно зовнішніх мотивів.	Характеризується сформованим інтересом до різних видів професійної діяльності. Притаманні як внутрішні, так і зовнішні мотиви, але присутність мотивів уникнення неусліху як пошук соціальної взаємодії.	Проявляється у високому усвідомленні значущості майбутньої професії. Наявний стійкий інтерес до різноманітних видів професійної діяльності, внутрішні мотиви домінують над зовнішніми.
Когнітивний	Хаотичність, неповнота, розрізненість, несистемність професійних знань. Репродуктивний тип мислення, що зумовлює ситуативне виявлення самостійності, системність має місце, але все, що виконується, не виходить за межі завдання.	Усвідомлені, але не деталізовані знання, що мають загальний характер про сутність професійної діяльності. Середній рівень комунікативного контролю, людина нестримна у своїх емоційних виявах. Присутня самооцінка, прагнення успіхів у різних видах діяльності.	Усвідомлені, глибокі знання про сутність професійної діяльності, власних індивідуально-психологічних особливостей. Продуктивний тип мислення, сформовані якості мислення повною мірою. Вільне володіння операціями мислення. Діяльність спрямована на втілення особистого задуму, оригінальність.
Операційно-діяльнісний	Нездатність розв'язання професійних завдань. Володіння простими прийомами роботи з програмним забезпеченням. Відсутність зацікавленості до різних видів представлення інформації в особистих цілях, надання оцінки інформації за запропонованим зразком. Схильність до запозичення готових матеріалів із мережі Інтернет. Використання прийомів професійної діяльності неефективне.	Продуктивним є вміння працювати з інформацією (пошук, аналіз, збереження, перетворення, передача). Володіння ІКТ у науково-дослідницькій діяльності. Вміння здійснювати, відбирати й використовувати стратегії виконання професійної діяльності. Часткова здатність використовувати професійно важливі знання під час вирішення професійних завдань.	Усвідомлене використання ІКТ, цілеспрямований відбір інформації, необхідної для створення професійно значущих продуктів. Розвинене вміння здійснювати відбір й ефективно використовувати прийоми, стратегії виконання професійної діяльності. Креативна здатність використовувати професійно важливі знання під час вирішення професійних завдань.
Контрольно-рефлексивний	Незначний характер виявлення діловитості, емоційної стійкості, відповідальності, активності. Потреба у спонуканні з боку викладача, несформованість навичок взаємодії. Залежність від думки авторитетної людини. Відсутність наполегливості. Не здатність до професійної самооцінки.	Ситуативний характер виявлення особистісних якостей. За часткового управління ззовні здійснюється вихід на більш високий рівень. Успішність комунікації часто залежить від зовнішніх обставин; частковий прояв наполегливості в досягненні мети.	Стійкий характер виявлення діловитості, емоційної стійкості, відповідальності, активності. Висока здатність до самоорганізації. Активне продукування нових ідей і толерантне ставлення до думок інших. Наполегливість у досягненні мети.

Висновки. Отже, сформованість складників професійної підготовки майбутніх маркетингологів виявляється на різних рівнях (репродуктивному, продуктивному, творчому). Зазначені показники в єдності визначали характер змін у розвитку чотирьох компонентів формування складників професійної підготовки, що відбувалися під час проведення педагогічного експерименту. З урахуванням виявлених компонентів, рівнів, показників сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців із маркетингу, а також визначених та обґрунтованих організаційно-педагогічних умов стає можливим проведення подальшого дослідження, результати якого дадуть можливість у майбутньому окреслити

шляхи модернізації професійної підготовки майбутніх маркетингологів і запропонувати конкретні дії для їх реалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Армстронг М. Стратегическое управление человеческими ресурсами. Москва: «ИНФРА-М», 2002. 328 с.
2. Бодаєв А.А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность. URL: <http://psy.lseptember.ru/2001/47/45.htm>.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: «Либідь», 1997. 376 с.
4. Гриньова М.В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Х.: «Основа», 1998. 300 с.

5. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів ін-тів післядиплом. освіти. Київ: «Освіта України», 2006. 390 с.

6. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика/За ред. Н.Г. Ничкало. Хмельницький: «ТУП», 2002. 334 с.

7. Діденко О.В. Критерії, показники та рівні сформованості творчості як професійної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Вища освіта України*. 2007. С. 218–223. (Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти»; дод. 3, т. 7).

8. Коростіль Л.А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Суми: Видавництво Сум ДПУ, 2009. № 1. С. 138–145.

9. Краткий психологический словарь/Сост. Л.А. Карненко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: «Политиздат», 1985. 431 с.

10. Лузік Е.В. Інтегративний навчальний курс як теоретико-методологічна основа професійного становлення творчої особистості фахівця в системі

вищої технічної освіти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: «Педагогіка. Психологія»*: зб. наук. пр. К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. Вип. 3. С. 4–12.

11. Новий тлумачний словник української мови: у 4-х т./Уклад.: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. К.: Видавництво «Аконіт», 1998. Т. IV. 941 с.

12. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: «Либроком», 2010. 280 с.

13. Сакалюк О.О. Методика підготовки менеджерів освіти до професійної діяльності в сучасних умовах. *Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки»*. 2015. № 36 (369). С. 32–37.

14. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975. 175 с.

15. My Test X – система программ для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа их результатов. URL: <http://mytest.klyaksa.net>.

16. Левин Дэвид М., Стефан Дэвид, Кребиль Тимоти С., Беренсон Марк Л. Статистика для менеджеров с использованием Microsoft Excel, 4-е изд. М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. 1312 с.

РОЛЬ МЕНТАЛИТЕТА УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫROLE OF TEACHER'S MENTALITY
IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK

В статье анализируется роль менталитета учителя в организации учебно-воспитательной работы. Под понятием «менталитет» имеются в виду этнические особенности мышления и социального самочувствия определённой этнической группы, а также её отдельных представителей, проявление своеобразного отношения к событиям и процессам, происходящим вокруг, их восприятие. Каждой нации присущ свой национальный дух, национальное мышление и менталитет. Также определяются типы менталитета, подробно рассматривается педагогический менталитет и его роль в эффективной организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: менталитет, менталитет учителя, эффективная организация учебно-воспитательного процесса, личность учителя.

їх сприйняття. Кожній нації притаманний свій національний дух, національне мислення і менталітет. Також визначаються типи менталітету, докладно розглядається педагогічний менталітет і його роль в ефективній організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: менталітет, менталітет учителя, ефективна організація навчально-виховного процесу, особистість учителя.

In this article we analyzed the role of the mentality of the teacher in the organization of educational work. The concept of mentality refers to the thinking and feelings of nations, nationalities, as well as their individual representatives, the manifestation of their attitude to the events and processes occurring around, as well as their perception. Each nation has its own national spirit, national thinking and mentality. The article explains the concept of mentality, focuses on its types, then more closely examines the pedagogical mentality, as well as the role of the pedagogical mentality in the effective organization of educational activities.

Key words: mentality, teacher's mentality, educational process, upbringing work, teacher's identity.

УДК 378.1

Гадирова Наргиз Гусейнага гызы,
докторант по программе
доктора философии
отдела теории образования
Института проблем образования

У статті аналізується роль менталітету вчителя в організації навчально-виховної роботи. Під поняттям «менталітет» маються на увазі етнічні особливості мислення і соціального самопочуття певної етнічної групи, а так само її окремих представників, прояв своєрідного відношення до подій і процесів, що відбуваються навколо,

Введение. Каждой нации присущ национальный дух, национальное мышление и менталитет. Под понятием менталитет понимается мышление и чувства наций, народностей, а также их отдельных представителей, проявление отношения к событиям и процессам, происходящим вокруг, а также их восприятие.

Менталитет – это совокупность национально-духовного богатства отдельного народа, конкретной нации. В переводе с английского mentalis означает ум, мышление. Менталитет считается сочетанием образности мыслей, осознанных выводов, религиозного мировоззрения, совокупностью жизненного уклада и действий людей или групп людей.

Менталитет – это не только образ мышления и моральные ценности, в тоже время – это жизненный уклад личности, традиции нации, народа, отношение к другим нациям.

Во втором томе «Толкового словаря азербайджанского языка» даётся следующее определение понятию менталитет: менталитет (англ.) – проявление духа и привычек людей [1, с. 305].

По нашему мнению, менталитет – это самопознание личности, а национальный менталитет должен пониматься как национальное самопо-

знание. Менталитет также можно оценивать как особый тип культуры. Менталитет – это национально-духовное богатство, исторически сформированное отдельными народами и нациями, передаваемое из поколения в поколение. Для существования нации необходимо, чтобы люди берегли это богатство.

В некоторых источниках говорится, что термин менталитет впервые был использован в 1856 году американским учёным Р. Эмерсоном, в других источниках – Л. Леви-Брюлем [2, с. 5].

Менталитет – довольно широкое понятие. Это специфическая память народа, психологическая детерминанта поведения народа как в мирные времена, так и в экстремальных условиях. Это понимание включает в себя духовные качества, образ жизни, традиции, отношения с другими нациями и народами определённой нации, народа, а также личности. В менталитете находят своё выражение личностное отношение и реакция на принятые этносом, социумом, обществом, группой нормы и традиции.

В какой среде живут люди, соответственно, в той среде и формируется форма мышления. Очевидно, что существование менталитета зави-

сит от пройденного жизненного пути народа, общественно-исторических событий, этногенетических свойств, присущих определённому народу, нации, от национального сознания, чувства национального достоинства.

Вскоре термин менталитет как неологизм нашёл своё отражение в словаре французского гуманиста Марселя Пруста. В существующей литературе особо подчёркиваются индивидуальный, общественный и коллективный менталитеты. В тоже время выделяются национальный, (русский, французский, татарский и т.д.), общенародный (российский, советский, европейский), профессиональный (менталитет моряков, педагогов и т.д.) менталитеты [3].

В исследованиях указывается на то, что национальный и общенародный менталитеты возникли на культурно-исторической основе, а профессиональный менталитет на корпоративно-психологической основе.

Менталитет выступает как форма жизни, деятельности, мышления, обращения, умений каждой личности. Он объединяет в себе образ жизни, присущий определённому обществу. Менталитет делится на несколько компонентов. В числе этих компонентов особое место занимает менталитет культуры. Он может различаться в зависимости от общества, нации, племени.

По мнению Н. Теймуровой, самый сложный менталитет – это колониальный менталитет. Колониальный менталитет – совокупность институциональных и бытовых установок некоего сообщества, на определённом этапе своей истории (прошлой или современной) испытывавшего особенности экономической, политической и культурной системы колониализма [4]. Он возник со времён возникновения колонизаторских стран, которые держали под своим руководством правление колониями. Эта политика проводилась в США, Латинской Америке, Азии и Африке.

Наряду с общим, личностным и коллективным менталитетом существуют менталитеты, характеризующие профессию. С этой точки зрения существуют такие понятия, как журналистский менталитет, менталитет министра, врачебный, инженерный, актёрский, режиссёрский менталитеты, менталитет учёного, в том числе педагогический менталитет, связанный с профессиональным менталитетом педагога.

В источниках говорится следующее: «профессиональный менталитет учителя включает в себя профессиональные мотивы, на основе которых и формируются профессионально значимые качества, ценностные ориентации, обуславливающие статусную роль и имидж, социальные установки, имеющие определённую общественную выраженность и направленность» [5].

Ментальность учителя формируется в результате его профессиональной педагогической дея-

тельности. Профессиональная деятельность учителя может быть проанализирована как деятельность системы «человек-человек».

В. Сонин разделяет два вида педагогического менталитета: а) позитивный; б) негативный [6, с. 6]. Позитивный менталитет оказывает положительное влияние на развитие ребёнка; негативный менталитет же замедляет либо наносит вред формированию ребёнка.

В. Сонин также останавливается на некоторых качествах менталитета, присущих вышеописанным типам, выдвигает в центр внимания педагогическую эрудицию, целеустремлённость, педагогическую наблюдательность, позитивность, рефлексивность, авторитарность.

Модель профессионального менталитета учителя должна быть ясно представлена. Эта модель может состоять из 3 блоков:

1. Первый блок модели включает в себя социальные, рефлексивные и нормативные компоненты профессионального менталитета;
2. Второй блок модели основан на педагогических условиях профессиональной деятельности учителя;
3. Третий блок модели предусматривает определение средств для реализации педагогических условий [6].

Исследования показывают, что школа испытывает на себе влияние событий, происходящих в обществе, а профессиональный менталитет учителя постепенно получает моральную, эстетическую и этическую поддержку со стороны общества.

Э. Стрига привносит ясность в понятия «менталитет» и «профессиональный менталитет учителя». Он описал менталитет следующим образом: «Менталитет – это определённый состав психических, умственных и духовных свойств личности, обусловленных культурной, социальной и профессиональной направленностью» [7].

Э. Стрига говорит следующее о профессиональном менталитете учителя: «Профессиональный менталитет учителя – это качество личности, которая образует такую её духовно-поведенческую специфичность, определяется определённым способом мышления, ценностями и культурой и отличает представителей педагогической специальности от других, в силу чего возникает важным фактором самоидентификации этого профессионального сообщества» [7].

Затем автор прокомментировал профессиональный менталитет учителей гуманитарных предметов: «Под профессиональным менталитетом будущих учителей гуманитарных дисциплин понимаем интегративное качество личности, которая определяется спецификой гуманитарного способа познания, ценностями, взглядами, нормами, стереотипами и формами поведения, обуслов-

ленними професійною культурою на рівні постійної рефлексії» [7].

В існуючій літературі виражено ставлення учителя до двох типів менталітету. Це: а) позитивно впливаючий на розвиток дитини; б) менталітет, негативно впливаючий на становлення основних якостей, сторони особистості вихованця [5].

В той же час вказується, що «в менталітеті учителя виділяються специфічні особливості педагогічної діяльності, що формуються і проявляються саме в контексті історично сформованої соціальної системи і державної влади» [5].

Позитивний менталітет учителя грає важливу роль в ефективній організації як навчального процесу, так і позакласних занять.

Відомо, що педагоги звертаються до можливостей позакласних заходів з метою розвитку у учнів загальнонавчальних шкіл і студентів вищих навчальних закладів моральних якостей, для морального очищення, для формування активної життєвої і громадянської позиції.

В громадянському суспільстві і в правовій державі завдання навчальних закладів полягає в формуванні особистості, здатної до інновацій, керуванню власним життям і діяльністю, справами суспільства, турботи про свою матеріальну незалежність, впевненість у своїх силах, навичках і здібностях, принципово новою і демократичною.

Стаття 4 Закону Азербайджанської Республіки «Про освіту» визначає мету освіти наступним чином:

4.0.1. виховати свідомого своєю відповідальністю перед азербайджанською державою, шанувальника національних традицій народу і демократичні принципи, права і свободи людини, вірного ідеалам патріотизму, незалежності і творчого громадянина і особистості;

4.0.2. підготувати захищаючі і розвиваючі національні духовні і загальнолюдські цінності, що володіють широким світоглядом, здатні цінувати ініціативи і новаторства, засвоюють теоретичні і практичні знання, сучасно мислячі і конкурентоспроможні фахівці спеціалістів;

4.0.3. забезпечити засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок і постійне підвищення кваліфікації, підготувати навчальних до громадського життя і ефективної трудової діяльності [8].

В процесі навчання вчитель проявляє педагогічний менталітет своєю поведінкою і поведінкою, своєю мовою, стилем спілкування, педагогічним майстерством, теоретичною і методичною підготовкою. Навчальні люблять його, хочуть бути

похожими на нього, при виборі професії віддають перевагу педагогічній професії.

Педагог в той же час повинен турботитися про свій менталітет за межами класної кімнати, в тому числі в час організації і проведення позакласних заходів.

Позакласні роботи з учнями ведуться в індивідуальній, груповій і колективній формі. В вищих навчальних закладах за основу беруться ті ж форми позааудиторних заходів.

Як відомо, до індивідуальних форм належать наглядний посібник учня, підготовка виступу на учнівській конференції; до груповим роботам належать клуби, в тому числі діяльність спільнот, лекторіїв, студій; до колективним формам належать тренінги, зустрічі, дебати, бесіди, тематичні вечери, студентські конференції, конкурси, олімпіади, походи і екскурсії, турніри, ігри і так далі.

Організаторами цих заходів зазвичай є члени педагогічного колективу – вчителі, керівники класів, заступник директора по виховній частині, бібліотекарі, представники студентської організації, організації дитячих союзів, керівники молодіжних організацій і інші.

В реалізації вищезгаданих заходів на високому рівні важливу роль грають професіоналізм, компетентність педагога, засвоєння методики виховної і позакласної роботи на вищому рівні.

Ще один важливий момент тут повинен бути в центрі уваги. Диспут, дискусія, бесіда, змагання, гонки і т. д. в тому випадку будуть більш успішними, якщо вчитель, особистість педагога будуть ідеальними. Ітак, престиж учителя, його особистість, повага, грамотність, володіння педагогічною етикою, іншими словами, менталітет учителя вважаються важливими.

Ми провели опитування серед студентів педагогічних вузів, щоб переконатися в нашій думці. Обрати увагу:

1. Що розуміється під менталітетом педагога?

Відповідь: Менталітет означає самосвідомість. Тобто, говорячи про менталітет учителя, розуміється знання вчителем самого себе.

2. Мова йшла про самосвідомість педагога. Як розуміти це вираження?

Відповідь: Це те, якими якостями повинен володіти людина, спеціаліст, володар педагогічної професії, ті ж якості повинен придбати майбутній педагог.

3. Якими якостями повинен володіти вчитель як людина?

Студенти відповіли на це питання по-різному. Узагальнюючи ці відповіді:

Ответ. Как человек учитель должен обладать следующими качествами: 1) патриотизм; 2) активная жизненная позиция; 3) чувство ответственности; 4) объективность; 5) национальные и личные чувства гордости; 6) быть примером; 7) критическое отношение к своим действиям; 8) культура; 9) хорошее здоровье; 10) оптимистичное настроение; 11) гуманизм; 12) здоровый образ жизни; 13) образцовое поведение и обращение.

4. Какими качествами должен обладать учитель как эксперт?

Есть также различные ответы на этот вопрос. Рассмотрим:

Ответ. Как эксперт учитель должен обладать следующими качествами: 1) любовь к своей профессии; 2) щедрая душа; 3) педагогические навыки и умения; 4) учтивость и вежливость; 5) искренность; 6) терпение, энтузиазм и сдержанность; 7) вера в человека; 8) справедливость; 9) широкий кругозор; 10) педагогическое мастерство; 11) методическая подготовка; 12) теоретическая подготовка; 14) выносливость; 15) скромность; 16) понимание.

5. Какими качествами должен обладать учитель как профессионал?

Выводы, сделанные обобщением ответов студентов:

Ответ: Как работник учитель должен обладать следующими качествами: 1) способность достигать поставленной цели; 2) всесторонняя образованность; 3) умение правильно распределять время; 4) готовность взять на себя ответственность; 5) дисциплинированность; 6) активность; 7) умение работать в команде; 8) решительность; 9) энтузиазм; 10) занятие творческой деятельностью и т.д.

Таким образом, какова же роль менталитета учителей в эффективной организации образования? Пришли к такому **выводу**:

Роль педагогического менталитета в эффективной организации учебно-воспитательной работы велика. Для обеспечения эффективности

процесса обучения и внеклассной деятельности отношения между учителем и учеником должны быть установлены должным образом, личность учителя должна быть полноценной, поведение учителя должно быть идеальным, учитель должен быть справедливым, принципиальным, гуманистом, заботливым, требовательным, но объективным и компетентным.

Учителя должны любить своих учеников как их любят родители, они должны заботиться не только о сегодняшнем дне, но и о будущей их судьбе.

Отношение ученика и студента к учителю напрямую зависит от того, как учитель его оценивает. А отношение учителя к ученику – это определённая степень реакции на отношение со стороны студента. Исследования показывают, что на формирование отношений между учителями и учениками, учителями и студентами компетенции учителя оказывает огромное влияние. Отсутствие гармоничных взаимоотношений оказывает негативное влияние на мотивацию учащихся к обучению и на отношение их к учителю.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. "Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti". 4 cildə. 3-cü cild. Bakı: Şərq-Qərb, 2006, 672 s.
2. Шевяков М.Ю. Менталитет: сущность и особенности функционирования: автореферат диссертации. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 1994.
3. Махмутов М.И. Понятие менталитета в педагогике. *Magister*, 1997, № 1, с. 28.
4. Teymurova N. Mentalitet nədir? URL: <http://azad.az/huquq-ve-vezifelerimiz>
5. Профессиональный менталитет учителя. URL: <http://www.2vg.ru/pedagogika>.
6. Сонин ВА. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя: автореф. дис. ... док. психол. наук. М.: 1998.
7. Стрига Э.В. Формирование профессионального менталитета будущих учителей гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 2010.
8. Закон Азербайджанской Республики об образовании. Баку: Изд-во Хугуг едебияты, 2009.

СПОСОБЫ УЛУЧШЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ (ПО ВОЗРАСТНОЙ ПЕРЕМЕННОЙ)

METHODS OF IMPROVING TEACHER'S COMPETENCE (BY AGE VARIABLE)

Постоянно меняющиеся условия современной эпохи требуют, чтобы концепция обучения обновлялась и адаптировалась к этим изменениям. Однако в процессе этих изменений не учитывается статус учителя, хотя наиболее важным фактором в образовательном процессе являются учителя. Преподавание – это не просто профессия для передачи информации. Наиболее важным фактором, формирующим человека, а, следовательно, и общество, является учитель, опыт, знания и навыки которого недостаточно используются в процессе изменений и развития. В данной статье были исследованы и оценены подходы учителей к повышению компетентности в обучении. Поскольку это исследование является крупномасштабным, здесь представлена информация лишь относительно возрастной уязвимости.

Ключевые слова: система школьного образования в Азербайджане, квалификация учителя, компетентность, новые подходы.

Постійно мінливі умови сучасної епохи вимагають, щоб концепція навчання оновлювалася і адаптувалася до цих змін. Однак у процесі цих змін не враховується статус учителя, хоча найбільш важливим фактором в освітньому процесі є вчитель. Викладання – це не просто професія для передачі інформації. Найбільш важливим фактором, що формує людину, а отже, і суспільство, є вчитель, досвід, знання і навички якого не

досить використовуються в процесі змін і розвитку. У цій статті були досліджені й оцінені підходи вчителів до підвищення компетентності в навчанні. Оскільки це дослідження є великомасштабним, тут представлена інформація лише щодо вікової уразливості.

Ключові слова: система шкільної освіти в Азербайджані, кваліфікація вчителя, компетентність, нові підходи.

The constantly changing and evolving structure of our era requires teachers to self-renew and not keep up with these updates and changes. But, in these processes of change, teachers do not have the right to speak; they must form themselves and conform to the patterns created. While teachers are the most important factor in the educational process. Teaching is not just a profession of knowledge transfer. Despite the fact that the most important factor, the formation of the personality and therefore the society are the teachers, their experience, knowledge and skills are not sufficiently used in this process of change and development. The fact that teachers are the most important building blocks of education is an important factor that we face in determining their teaching skills. In this study, the ideas of teachers for advanced training were obtained, and the results were evaluated. Since this study is a large study, the data obtained from "By age variable".

Key words: school system in Azerbaijan, teacher qualifications, competence, new approaches.

УДК 371.127

Пектанч Яшар,
докторант кафедри педагогіки
Бакинського державного
університету

Введение. Система образования как во всем мире, так и в отдельно взятой стране стремительно развивается и потому требует к себе постоянного внимания. В этом отношении важным является проблема повышения квалификации учителей средней школы, улучшение качества их компетенций, которые они приобретают как в процессе обучения в вузе, так и на протяжении всей своей профессиональной деятельности. Это особенно важно для стран, находящихся в переходном состоянии, когда идет трансформация старых управленческих структур во всем обществе, в том числе и в системе образования. В данной статье на основе проведенного в ряде бакинских школ исследования мы выясним пути формирования квалификации учителя средней школы.

Методы исследования. Анкета «Пути развития квалификации учителя» была роздана 539 учителям, в том числе: в гимназии № 3, Центре развития ребенка № 1, в Бакинской турецкой анатолийской средней школе, в средней школе имени Ататюрка, средней школе Турецкого религиозного фонда, в средних школах № 53, 83, 163 и 215 города Баку Азербайджанской

Республики. Учителям была предложена анкета с 39 вопросами по вышеуказанной тематике.

Результаты. Опросник «Пути развития квалификации учителя» охватил 39 вопросов по 5 основным темам: «Демографические показатели», «С точки зрения деятельности министерства», «С точки зрения деятельности школы», «С точки зрения учителей» и «Другие факторы».

Проведенные статистические операции. Был проведен тест хи-квадрат для сравнения демографической информации с анкетами с использованием таблицы сопряженности и алгебраических сравнений. Результат альфа-анализа Кронбаха, проведенного в отношении достоверности исследований, составил 0,917. Этот показатель свидетельствует о высокой достоверности полученной информации (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, в исследовании участвовали 151 (28,0%) мужчина и 388 (72,0%) женщин. Из участников 102 (18,9%) работают в начальной школе, 306 (56,8%) – в средней школе и 131 (24,3%) – в старшей школе. Из них 43 (8,0%) в возрасте 20–30 лет, 221 (41,0%) – в возрасте 31–40 лет, а 275 (51,0%) – в возрасте 41 год и старше. 421 (78,1%) находятся в браке

и 118 (21,9%) – одинокие. Из них 300 (55,7%) имеют образование степени бакалавриата, 219 (40,6%) – магистров, 20% (3,7%) являются кандидатами наук.

Ротация учителей (смена работы на определенные периоды) является фактором, повышающим их профессиональную компетентность. Система карьерных возможностей повышает компетентность учителей. В результате теста хи-квадрат была отмечена значительная разница в возрасте учителей относительно разброса ответов. Группа в возрасте от 31 до 40 лет была более единодушной, чем любая другая группа.

Вначале рассмотрим блок вопросов, связанных с проблемами, решение которых зависит от верхнего уровня управления – министерства и его подразделений. Было определено, что расширение демократии, прав и возможностей учителей, ротация, возможности повысить квалификацию, повышение заработной платы, контроль над качеством работы учителей, применение современных систем оценивания и мониторинга, поощрение, взыскания влияют на специализацию учителей. Правильно налаженная система управления учебным процессом, возможности продвижения по карьерной лестнице также повышают компетентность учителей. Таблица получилась объемная, потому мы обошлись лишь ее иллюстрацией.

Эти результаты показывают, что проблема повышения квалификации учителей достаточно актуальна во многих отношениях.

Следующий блок вопросов был связан с фактором школьного уровня управления учебным процессом.

С точки зрения деятельности школы повысить специализацию учителей могут следующие факторы (табл. 2).

Согласно полученным данным, существует значительная разница в ответах в зависимости от

возраста учителей. В группе учителей 31–40 лет больше совпадений, чем в остальных группах.

Несмотря на то, что больше консенсуса в вопросе «правильно налаженная система сотрудничества может повысить специализацию учителей», по другим вопросам есть также и расхождения.

Учителя в целом раздел «С точки зрения деятельности школы» оценивают единодушно. Это означает, что все пункты в таблице считаются для учителей важными.

С точки зрения деятельности школы система сотрудничества, участие учителей в принятии решений, разработке планов и программ учителей, общественные мероприятия, организованные школами для учителей, понимание руководства директора школы, меры по охране труда, увеличение учебной нагрузки способствует росту профессиональной квалификации учителей.

Согласно полученным данным, при изучении мнений учителей по теме «С точки зрения учителей» существует значительная разница в зависимости от возраста учителей. В группе учителей 31–40 лет больше согласия по поставленным вопросам, чем в остальных группах. Участие учителей в общественных организациях, любовь учителей к своей профессии, обучение в магистратуре усиливает специализацию учителя.

Все пункты в списке «С точки зрения учителей» со стороны учителей считаются нужными. Это уровень подготовки учащихся, взаимоотношения между коллегами, между учителями и руководством школы, чтение книг, любовь к профессии, знание профессиональных технологий, участие в различных семинарах и тренингах, в исследованиях и научно-практических проектах, поездки за рубеж и проч.

Согласно полученным данным, изучение мнения учителей по теме «Другие факторы» было установлено, что регион, в котором расположена

Таблица 1

Демографические показатели учителей

Демографические показатели	группы	f	%
Пол	муж.	151	28,0
	жен.	388	72,0
Место работы	Начальная	102	18,9
	Средняя	306	56,8
	Высшая	131	24,3
Возраст	20–30 лет	43	8,0
	31–40 лет	221	41,0
	41 год и старше	275	51,0
Семейное положение	В браке	421	78,1
	одинокие	118	21,9
Образование	Бакалавр	300	55,7
	Магистр	219	40,6
	Канд. наук	20	3,7
Итого		539	100,0

Таблиця 2

Пункты	школа		категорически не согласен	не согласен	Затрудняюсь ответить	согласен	категорически согласен	итог	Хи-квадрат	
									значение	p
Система сотрудничества	20–30 лет	f	2	1	8	29	3	43	12,973a	,113
		%	4,7	2,3	18,6	67,4	7,0	100,0		
	31–40 лет	f	2	13	26	147	33	221		
		%	0,9	5,9	11,8	66,5	14,9	100,0		
	41 год и выше	f	10	8	24	194	39	275		
		%	3,6	2,9	8,7	70,5	14,2	100,0		
	Итого	f	14	22	58	370	75	539		
		%	2,6	4,1	10,8	68,6	13,9	100,0		
Участие учителей в принятии решений	20–30 лет	f	0	5	14	22	2	43	17,281a	,027
		%	0,0	11,6	32,6	51,2	4,7	100,0		
	31–40 лет	f	1	19	34	138	29	221		
		%	0,5	8,6	15,4	62,4	13,1	100,0		
	41 год и выше	f	6	40	48	147	34	275		
		%	2,2	14,5	17,5	53,5	12,4	100,0		
	Итого	f	7	64	96	307	65	539		
		%	1,3	11,9	17,8	57,0	12,1	100,0		
Разработка планов и программ учителей	20–30 лет	f	2	7	12	18	4	43	12,806a	,119
		%	4,7	16,3	27,9	41,9	9,3	100,0		
	31–40 лет	f	5	25	28	133	30	221		
		%	2,3	11,3	12,7	60,2	13,6	100,0		
	41 год и выше	f	10	33	39	169	24	275		
		%	3,6	12,0	14,2	61,5	8,7	100,0		
	Итого	f	17	65	79	320	58	539		
		%	3,2	12,1	14,7	59,4	10,8	100,0		
Общественные мероприятия, организованные школами для учителей	20–30 лет	f	1	9	11	17	5	43	14,495a	,070
		%	2,3	20,9	25,6	39,5	11,6	100,0		
	31–40 лет	f	6	33	28	119	35	221		
		%	2,7	14,9	12,7	53,8	15,8	100,0		
	41 год и выше	f	8	45	60	138	24	275		
		%	2,9	16,4	21,8	50,2	8,7	100,0		
	Итого	f	15	87	99	274	64	539		
		%	2,8	16,1	18,4	50,8	11,9	100,0		
Понимание руководства директора школы	20–30 лет	f	2	3	6	27	5	43	12,261a	,140
		%	4,7	7,0	14,0	62,8	11,6	100,0		
	31–40 лет	f	2	21	29	116	53	221		
		%	0,9	9,5	13,1	52,5	24,0	100,0		
	41 год и выше	f	11	27	33	161	43	275		
		%	4,0	9,8	12,0	58,5	15,6	100,0		
	Итого	f	15	51	68	304	101	539		
		%	2,8	9,5	12,6	56,4	18,7	100,0		
Меры по охране труда	20–30 лет	f	1	10	12	18	2	43	13,074a	,109
		%	2,3	23,3	27,9	41,9	4,7	100,0		
	31–40 лет	f	4	22	41	125	29	221		
		%	1,8	10,0	18,6	56,6	13,1	100,0		
	41 год и выше	f	8	42	57	144	24	275		
		%	2,9	15,3	20,	52,4	8,7	100,0		
	Итого	f	13	74	110	287	55	539		
		%	2,4	13,7	20,4	53,2	10,2	100,0		

школа, может влиять на развитие компетентности учителей. Активное участие родителей в жизни школы, уровень образования родителей может оказать положительное влияние на профессионализм учителей. Большое количество учеников в классе отрицательно влияет на профессиональные навыки учителей. В этом вопросе существует значительная разница в зависимости от возраста учителей. В группе учителей 31–40 лет больше согласных, чем в остальных группах. В целом результаты показывают, что все пункты в таблице «Другие факторы» учителями считаются нужными.

Выводы. Согласно исследованию, проведенному в городе Баку, преподаватели проявили высокий уровень участия по всем пунктам анкеты. Это исследование позволит совершенствовать работу по улучшению качества квалификации учителей и в целом качества образования. Выявлены ряд направлений, имеющих непосредственное влияние на становление профессиональных качеств учителей. Среди них следует отметить использование возможностей личностного раз-

вития, а также объективные факторы, связанные с системой образования в целом, уровнем жизни, регионом, общим уровнем культуры детей и родителей, готовности школы постоянно работать над повышением уровня компетенций учителей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Иньков М.Е. Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. педаг. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 167 с.
2. Исследование компетенций учителей. URL: <http://www.profedu38.ru>
3. Концепция оценивания в общеобразовательной системе Азербайджанской Республики. URL: <https://edu.gov.az>
4. Сулейманова А. Минимальные требования к содержанию и уровню педагогического образования и их учет при организации обучения персонала URL: <http://ec2018.ada.edu.az>
5. Рагимов Н. Лучший способ изучения знаний – это конкретные исследования. Газета «Учитель Азербайджана», 01 июня 2018 года.
6. Мехрабов А. Концептуальные проблемы современного образования. Баку: 2010.

РОЛЬ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

THE ROLE OF TEACHING METHODS IN THE FORMATION OF SENIOR UNIVERSITY STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN LEARNING ENGLISH TEXTS

Формирование межкультурной компетенции требует использования активных форм и методов обучения в соответствии с их назначением. Они играют ведущую роль в творческой исследовательской деятельности, дискуссиях, ролевых играх, инсценировках и в этом процессе приобретают опыт в решении проблем, связанных с характеристиками взаимодействия в многоэтнической среде и формированием культуры общения. В этом случае студенты становятся субъектом образовательного процесса, активизируется их восприятие, эмоциональные и подсознательные области, а информационное поле обогащается смыслом, который ближе, понятнее и значимее для него. Основным принципом активного обучения является то, что студенты рассматриваются как активные фигуры в процессе обучения и создатели своих знаний. Естественно, характер взаимодействия между преподавателем и студентами меняет характер такого преподавания. Они становятся равноправными партнерами. Методы, используемые в экспериментальном процессе работы, также основаны на идеях активного обучения. Чем меньше текст, тем больше разных видов работ можно выполнить и процесс обучения будет шире. В большинстве случаев ответами на вопросы, касающиеся текста, является обсуждение впечатлений и проблем, связанных с текстом.

Ключевые слова: межкультурные компетенции, иностранный язык, вуз, работа с текстами, активное обучение, методы обучения.

Формування міжкультурної компетенції вимагає використання активних форм і методів навчання відповідно до їхнього призначення. Вони відіграють провідну роль у творчій дослідницькій діяльності, дискусіях, ролевих іграх, інсценуваннях і в цьому процесі набувають досвіду у вирішенні проблем, пов'язаних із характеристиками взаємодії в багатоетнічному середовищі і формуванням культури спілкування. У цьому випадку студенти стають суб'єктом освітнього процесу, активізується їхнє сприйняття, емоційні та підсвідомі сфери, а інформаційне

поле збагачується змістом, який ближчий, зрозуміліший і більш значущий для нього. Основним принципом активного навчання є те, що студенти розглядаються як активні фігури в процесі навчання та творці своїх знань. Природно, характер взаємодії між викладачем і студентами змінює характер такого викладання. Вони стають рівноправними партнерами. Методи, які використовуються в експериментальному процесі роботи, також засновані на ідеях активного навчання. Чим менший текст, тим більше різних видів робіт можна виконати і процес навчання буде ширшим. Здебільшого відповідями на запитання, що стосуються тексту, є обговорення вражень і проблем, пов'язаних із текстом.

Ключові слова: міжкультурні компетенції, іноземна мова, виш, робота з текстами, активне навчання, методи навчання.

The formation of intercultural competence requires the use of active forms and methods of teaching in accordance with their purpose. They play a leading role in creative research, discussions, role-playing games, dramatization and gain experience in solving problems related to the characteristics of interaction in a multi-ethnic environment and the formation of a culture of communication. In this case, students become the subject of the educational process, their perception, emotional and subconscious areas are activated, and the information field is enriched with meaning that is closer, clearer and more meaningful to them. The basic principle of active learning is that students are considered as active figures in the learning process and creators of their knowledge. Naturally, the kind of the interaction between the teacher and the students changes the method of such teaching. They become equal partners. The methods used in the experimental work process are also based on the ideas of active learning. The smaller the text, the more different types of work can be performed, and the learning process will be wider. In most cases, the answers to questions about the text are covered in the discussion of the impressions and problems associated with the text.

Key words: intercultural competence, foreign language, university, work with texts, active learning, teaching methods.

УДК 378:001.891

Самедова Жале Кадыр кызы,
преподаватель кафедры английского
языка и его преподавания
Азербайджанского государственного
педагогического университета

Постановка проблемы в общем виде. Обучение различным типам текста стимулирует интерес студентов к интерпретации и, таким образом, положительно отражается на их способности улучшить свои речевые способности. Разработка системы творческих заданий, которая направлена на развитие у студентов творческих речевых навыков и выявление различных типов и форм интерпретации, является необходимым шагом в этом направлении.

Вопросы межкультурной компетенции, а также работа по текстам на занятиях по иностранному языку являлись предметом рассмотрения И.В. Арнольда, В.А. Лукина, А.О. Османзаде, ряда других исследователей – как отечественных, так и зарубежных. Вместе с тем новые требования к качеству подготовки специалистов ставят ряд задач по совершенствованию работы по изучению иностранного языка в рамках формирования культурных компетенций.

Цель статьи – исследование роли методов преподавания в формировании межкультурных компетенций у студентов старших курсов вузов при изучении текстов на английском языке.

Изложение основного материала.

Индивидуальная и коллективная интерпретация текстов. Индивидуальная и коллективная интерпретация текстов предполагает как оригинальную текстовую направленность, так и работу за ее пределами. В.А. Лукин [1] относит к теоретической форме рефлексии автора над чужим художественным текстом. Эта форма общения, как средство улучшения речевых навыков, может быть успешно применена в высших учебных заведениях на старших курсах, где преподают иностранный язык, при выполнении, к примеру, следующей задачи:

1) Прочитайте историю/историю, написанную литературным критиком/учителем/другим учеником (студентами). Напишите свою собственную историю/историю, основанную на этой интерпретации. Прочитайте работу писателя и сравните ее с вашей работой. Выявите сходные и отличительные признаки в используемых языковых инструментах, структурах, идеях – тематическом содержании.

2) Выберите один из нескольких рисунков, представив предлагаемый заголовок текста, с которым вы не знакомы, на иллюстрации. Запишите историю/рассказ/эссе, которое соответствует этой иллюстрации. Прочитайте предложенный заголовок и сравните его с собственным текстом. Выявите сходные и отличительные признаки в используемых языковых инструментах, структурах, идейно-тематическом содержании.

3) Обмен мнениями и текстовая работа завершаются в ходе дискуссий по различным вопросам, затронутым в тексте, с привлечением опыта учащихся. При необходимости составляются дополнительные инструкции по раскрытию содержания текстов и языкового оформления, составляются конкретные тексты, похожие на примеры:

– Составьте эпиграф для известного текста, потому что основная идея текста отражается именно в этом эпиграфе. Запишите свой собственный текст, который имеет отношение к этому эпиграфу. Прочитайте оригинальный текст и сравните его с вашим собственным текстом. Выявите сходные и отличительные признаки в используемых языковых инструментах, структурах, идейно-тематическом содержании.

– Напишите свою собственную историю/рассказ, ссылаясь на список стилистических инструментов, использованных автором в истории/рассказе, который вы не знаете. Прочитайте авторскую работу и сравните ее с вашей работой. В стиле, структуре, идее – определите сходные и отличительные черты тематического содержания.

– Предложения/истории, предлагаемые вам – напишите ваше собственное стихотворение/историю, которая соответствует тематическому содержанию и форме.

Мы уже упоминали о важности навыков чтения при работе с текстом. В зарубежной литературе мы обнаружили несколько подходов к определению «правильной» и «неправильной» оси интерпретации. Сьюзан Бок (S. Bock), основываясь на выводах Хозенфельда (C. Hosenfeld), Камота и Купера (Chamot, Kupper), Рубина (Ruben) [2], дает следующий список знаний и навыков, которые определяют показатели успешного читателя:

1. Определение целей интерпретационного чтения, например отслеживание развития определенных символов по отношению к сюжетной линии.

2. Выбор типа чтения, который подходит для цели чтения и текста (то есть обзор, изучение, подробное чтение).

3. Прийти к выводу о значении текста согласно названию, иллюстрации.

4. Заранее знать сюжетную канву (!).

5. Сравнить свои прогнозы с данной статьей и изменить или заранее составить прогнозы.

6. Используйте знания по описанию окружающей среды.

7. Использование нечеткой обработки [3], то есть для явного толкования значения до его явного объяснения путем цитирования нежелательных слов и попытки найти смысл.

8. Используйте контекстные предположения, чтобы понять необъяснимые слова и фразы (например, предыдущие и следующие предложения).

9. Используйте слова, обычно используемые.

10. Подведите итоги чтения

11. Организуйте информацию в памяти с помощью диаграмм и семантических схем с использованием заметок.

Исследователь К. Хозенфельд выделяет характеристики неуспешного читателя. Менее успешные читатели:

1. Раскрыв значение предложений, затем их забывают.

2. Читают (переводят) короткими отрывками.

3. Слова редко пропускаются как бессмысленные слова, потому что все слова в рамках выражения общего значения термина «обладают» одинаковой важностью.

4. У него негативное общее представление о себе.

Таким образом, навыки чтения в успешного читателя сильно развиты, и его мысль при чтении не расплывается, и он напрямую понимает смысл текста [4].

Проблемы методологии обучения чтению текстов студентов. Следующая методологическая проблема, с которой сталкивается учитель,

который пытается изучить текст и обучить этому студентов:

1. Определение назначения чтения перед студентами и приведение четкого объяснения назначения задания, чтобы помочь им позаботиться о технике чтения, как того требует данное задание.

2. Точная схема работы, советы студентам. Например: «Прочитайте текст несколько раз, чтобы услышать голосовое звучание», «Посмотрите слово в словаре с точки зрения значения, которое не ясно в контексте».

3. Подключение к текстам, которые формируют когнитивные привычки. Задачи могут отличаться от тех, которые требуют True/False (точных/неправильных) ответов, требующих уточнения в тексте.

4. Помочь студентам в понимании скрытых суждений текста, связанного с мнением автора. Например, важно обратить внимание на иерархическую природу ситуаций, действий или событий, сосредоточив внимание студентов на перво-степенной и второстепенной ситуациях, включая альтернативную интерпретацию, обобщение или перестройку выражения.

5. Поощрение обобщения в процессе чтения. Например, присвоение наименований (подзаголовков) ("head to the string") требует учета одной отличительной особенности. Диаграммы, электронные таблицы или схемы помогают визуализировать события и демонстрировать взаимоотношения между событиями (хронология, причина и результаты и так далее).

Межкультурная компетенция предъявляет высокие требования к изучению английского языка. Изучение английского языка на семинарах происходит на английском языке, и языковые трудности могут усложнить интерпретацию и усвоение текста. Учителя часто ссылаются на «языковые чувства» и «интуицию» при выполнении заданий, которые носят языковой характер. Однако, несмотря на все это, многие студенты, не являющиеся носителями английского языка, и даже носители английского языка могут также обращаться к интуиции и нуждаются в помощи для развития своей интуиции, потому что они просто этого не делают.

Скорее всего, поэтапная демонстрация процесса анализа – единственно правильное решение. Таким образом, необходимо продемонстрировать системный процесс лингвистического анализа, в котором не активны ни интуиция, ни языковые чувства.

В работе над текстами особенно важно, чтобы упражнения по творческому письму выполнялись с помощью системы, разработанной специально в учебных пособиях. Такие задания проблематичны и, например, направлены на творческую переработку содержания, такого как письма, соболезнования и петиции, протоколы и газетные статьи, рекламные объявления, стихи, критические

рецензии и другие, исходящие от имени героев романа.

Задания даются в виде перевода на иностранный язык с родного и с иностранного языка на родной. Если на начальном этапе такие задания помогают освоить лексический и грамматический материал и в основном на основе фактической и содержательной информации текста, то переход на последующие этапы связан с передачей эмоционально-образной информации, и это дает возможность использовать преобразования, связанным с переводом, задания, избрать их оптимальный предел, выбрать разные версии перевода, заново построить выражения, реализовать их компрессию. Он включает в себя как теоретические, так и практические навыки специфических знаний.

Письменные упражнения целесообразны не только для воздействия на социальное положение и конкретные условные роли, но и для проникновения в содержание определенного образа на основе определенных правил в определенной системе языка, а также в определенном обществе, чтобы подражать ситуации, представленной в тексте, понять, усвоить стиль и форму конкретных документов, письменных работ.

Современные формы и методы обучения дают возможность создать систему заданий, которая включает в себя текстовый анализ текста. Такие задания позволяют вам понять и оценить важность написания текста, подготовки к планированию и, таким образом, помочь студентам освоить навыки написания текстов разных жанров и получить удовольствие от процесса создания новых текстов. Таким образом, наиболее эффективной задачей на этапе построения является «работа с соединителями (коннекторами)» – часть текста разбита на простые предложения, а учащиеся анализируют исходный текст. Позже ученикам дают простую текстовую инструкцию по их соединению через разъемы. Все тексты созданы для этого типа задачи. Необходимо обратить внимание на то, что в тексте меньше перечислений, эллиптических предложений, а также описаний. Очень важно, чтобы оригинал текста состоял из множества сложных предложений. Сказки для таких заданий более уместны.

На этапе освоения структуры текста также существуют задачи, основанные на анализе текста:

«Замена перспективы» – здесь главная задача – это передать содержание текста от имени одного из персонажей сюжета. Рассказы для этой задачи более уместны, потому что в них большое количество участников и автор представляет много информации о героях рассказа;

«Подведены итоги» – задача – развить умение различать ключевые моменты в тексте. В то же время студенты должны научиться отличать важ-

ный момент от второстепенного, сокращать содержание и формировать категории, избегая однообразия. Конечно, если мы суммируем аутентичный текст, то разговор здесь будет идти о субъективной интерпретации, то есть интерпретации текста;

«Работа с текстовыми жанрами» – анализ текста, позволяющий студентам писать тексты разных жанров (обычно личные и деловые письма, биографии, тексты газетных журналов, сочинения и прочее) и структуры (композиция, время, стиль). Для этого проводится сравнительный анализ текстов разных жанров, определение в тексте микро- и макроструктуры (использование текста – пример). В связи с этим на уроках английского языка основной упор делается на рекомендацию анализа текстов, написанных на английском языке, для сравнения культурных особенностей, связанных с написанием текстов, написанных в том или ином жанре;

«Текст – слово – предложение – текст» – основу задач такого типа составляет лексика, и затем – тексты, проанализированные в предложении. Создание нового текста в другом жанре – результат этой научной работы.

Формирование межкультурной компетенции осуществляется через систему обучения аутентичного текста и его творческого анализа. Этап, предшествующий работе, состоит из вопросов и действий, которые активируют знания о культуре, моделях поведения. Основной этап состоит из задач, направленных на сравнение внеклассных факторов, привлекающих внимание к межкультурным различиям. Например, задача, основной целью которой является характеристика персонажа, в некотором смысле оценивает его культурную принадлежность. Третий этап, выступающий в качестве контрастного этапа, является наиболее важным этапом для формирования межкультурной компетентности. Межкультурная компетентность отражается в контексте содержания текста во всех рамках (особенно в контексте темы текстов, языка текстов, экстралингвистики, ценностей, целевых правил, идейных реалий в рамках контрастивного анализа). Несомненно, система заданий для усвоения аутентичного текста не менее важна для формирования межкультурной компетенции.

Сравнение социокультурных характеристик персонажей по возрасту, профессии, сущности характера, интересам, чувствам, правилам цели, ценностным ориентациям, социальным ролям в конкретных задачах, которые имеют особое значение для формирования межкультурной компетентности; выделение культурно-значимой информации в тексте, определение культурно-ценностных концепций текста, выделение стилистики речи персонажей и отнесение культурно-исторического фона текста к основной теме и идее.

Использование аутентичных видеоуроков в учебном процессе повышает уровень коммуникативной и межкультурной компетенции студентов. Видеофильмы предоставляют примеры вербального и невербального поведения носителей языка, их культуры и традиций. Подготовка видеофильмов и обсуждение их содержания организуются с помощью выступлений и речей. Если материал эмоционально построен, мотивирован и создает положительные эмоции в ученика, то он всегда практичен.

Работа, связанная с правильным пониманием культурной составляющей аутентичного текста и преподаванием текста, может основываться на следующих рекомендациях:

1. Необходимо усилить знания студентов относительно культурного аспекта, рассказывая о существующих культурных практиках. Пересмотр культурных традиций может быть использован как своего рода задание (разогрев) до прочтения текста.

2. Продвижение «Предисловия». Гипотеза о содержании текста является следующим шагом в активизации знаний учащихся о культурных событиях (связанных с той или иной культурой). Точность предварительного уведомления не так важна, а интерес к проверке точности предположений имеет первостепенное значение.

3. Заполнение студентами «неисследованных областей» в знаниях по предмету путем повторной демонстрации культурной, исторической и/или социальной составляющей текста.

4. Прежде чем начать читать, необходимо обсудить тип текста и его структуру, если это необходимо.

Работать с правильным пониманием культуры составленных текстов возможно, основываясь на следующих рекомендациях:

1. Необходимо ознакомить студентов с культурным аспектом, описав их в культурных практиках. Восприятие культурных традиций может быть использовано в результате анализа текстов.

2. Повышение точности. Текст гипотезы заключается в следующем: в контексте активизации феномена культивирования событий (связанных или недоступных культуре) предварительное условие для подготовки точно известно – важно проверить точность.

3. Дисквалификация студентов в «сверхъестественных регионах» по предметам, которые подлежат повторной демонстрации культурного, исторического и/или социального редактирования текста.

4. Организация работы по усвоению лексических единиц текста с помощью дополнительных заданий.

5. «Не следует обмениваться всеми деталями», то есть следует объединить проанализи-

рованные фрагменты текста и провести полный анализ и изучение текста.

Как и в любой системе, система обучения тексту также обеспечивает индивидуальную работу студента по выявлению и применению необходимых навыков и способностей. Творческая работа студентов должна основываться на следующем:

- 1) определить задачи, связанные с чтением;
- 2) получить опыт планирования мероприятий;
- 3) добиваться прогресса в процессе самостоятельного обучения;

4) усвоить методы самоконтроля и самооценки, соответствующие приобретенным знаниям и привычкам.

Материалы, предназначенные для бесплатного обучения, должны быть заранее подготовлены. Задания должны быть рассчитаны на студента и состоять из «советов», насколько это возможно. «Советы» – это:

- инструкции о том, как выполнять задачи;
- цитаты из справочных материалов;
- сроки и план выполнения задач по его реализации;
- могут быть представлены как самооценка.

Другие вопросы для «обсуждения с учителем» и по большей части текстовые вопросы также могут применяться здесь, но «подсказки» должны сопровождать большинство задач. Стилистика и языковые проблемы гораздо легче сопровождать такими «подсказками», чем полагаться на личное мнение, и поэтому стилистический подход при подготовке часто является большим преимуществом.

Как в репрезентативном, так и в референтном образовательном процессе студентам задают разные вопросы.

Таксономия Картера и Линн относительно типа вопросов указывает на несколько уровней вопросов, которые возникают в процессе усвоения текста:

- 1) разъяснение и уточнение вопросов (более конкретные вопросы);
- 2) 2 вопроса, касающихся содержания, значения, референтного уровня текста (часто встречающиеся лексические структуры или вопросы, связанные с кодированием строки);
- 3) вопросы высокого уровня на референтном или содержательном уровне на этапе обучения, оценки и сравнения различных текстов (такие вопросы адресованы существующему багажу, уровню культурных знаний, качеству, чтению и восприятию и так далее). Первый и второй вопросы часто блокируются – различия в пределах положительного и отрицательного ответа, и редко требуют дополнительных пояснений при работе с ними. Вопросы третьего типа не дают «верного» ответа. Это выражение идеи и оценки, и тексту следует доверять.

Технически анализ текста может выполняться различными способами в зависимости от выбранного образца текста (структурно-семантическая грамматика, стилистика и так далее). В общем, модель текстового содержания также определяет работу с ними. В нашем исследовании мы приняли за основу текстовый лингвистический анализ и основывались на показателях, изложенных в современной зарубежной дидактической литературе, путем адаптации лингвистических, структурных, аналитических, грамматических моделей интерпретации текста [5–7].

* основной текст * дополнительный текст

- Plot; - context;
- Setting; - Social, political, economic
- Narration/point of contexts, view;
- Ideology;
- Characterization; - Various critical orientations;
- Symbol; - Literary theory.
- Genre/Style;
- Background.

Схема 5. Примерная схема аутентичного анализа текста. В зависимости от конкретного текста дополнительные элементы обзора могут включать:

- Composition;
- Title;
- Idea and Theme;
- Detail.

Выводы. Выбор в пользу модели внешнего текстового образования был сделан не случайно: мы заинтересованы в развитии межкультурной компетенции на основе текстов на иностранных языках и принимаем многие европейские модели по языку, литературе и культуре в данном направлении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Лукин В.А. Художественный текст. Основы лингвистической теории и элементы анализа: учебник. М.: Ось-89, 1999. 192 с.
2. Abdalmaujod A. Hardan. Language Learning Strategies: A General Overview. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 106. 10 December 2013. P. 1712–1726.
3. Drummey A.B., Newcombe N.S. Developmental changes in source memory. *Developmental Science*. 2002. № 5 (4). P. 502–513.
4. Исмаилова Д.А. Методика обучения диалогической речи современного английского языка на начальных курсах языковых вузов (I–II курсов). Баку: Мутарджим, 2002, 248 с.
5. Гусейнзаде Г.Дж. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку: Мутарджим, 2001. 346 с.
6. Гусейнзаде Г.Дж. Лингводидактический анализ речевой коммуникации на английском языке: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Баку, 2004. 58 с.
7. Исмаилова Д.А. Общетеоретические аспекты культуроведческого общения иноязычной коммуни-

кативной практики учащихся. *Иностранные языки в Азербайджане*. 2007. № 1. С. 55–64.

8. Осман-заде А.О. Межкультурная коммуникация как методологическая основа подготовки профессиональных переводчиков. *Перевод и транснациональные процессы: тезисы международной конференции*. Баку, 2005. С. 167–168.

9. Казиева М.Ю. Методологические характеристики речевого общения, существенные для обуче-

ния общению на иностранном языке. *Иностранные языки в Азербайджане*. 2008. № 1–2 (6). С. 45–49.

10. Арнольд И.В. Интерпретация художественного текста: типы выдвижения и проблемы экспрессивности. *Экспрессивные средства английского языка*. Л.: ЛГПИ, 1975. С. 38–46.

11. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз». М.: Просвещение, 1990. 300 с.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

THE ROLE OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE FORMATION OF THE PERSONALITY

Педагогическая поддержка – один из наиболее эффективных педагогических инструментов формирования базовой культуры, которая способствует формированию многих положительных качеств в учащихся как основы их будущего развития. Ее правильная, научно мотивированная организация и реализация в жизни приводит к успешному развитию взаимоотношений учителей и учеников в школе в контексте эффективного педагогического сотрудничества, что оказывает существенное влияние на формирование личности учащегося. Педагогическая поддержка – это процесс, состоящий из комплексного педагогического воздействия на развитие личности учащегося и ее формирование. Этот процесс характеризуется индивидуальным подходом, гуманистическим отношением к учащимся и результативностью учеников, а также выражает уважение к его личности, идентичности, формирует уверенность ученика в себе, определяет степень доверия и внимания.

Ключевые слова: система образования, отношения «учитель – ученик», педагогические методы, педагогическая поддержка, азербайджанская школа.

Педагогічна підтримка – один із найбільш ефективних педагогічних інструментів формування базової культури, яка сприяє формуванню багатьох позитивних якостей в учнів як основи їхнього майбутнього розвитку. Її правильна, науково мотивована організація та реалізація в житті приводить до успішного розвитку взаємин учителів і учнів у школі в контексті ефективного педагогічного співробітництва, що має суттєвий

вплив на формування особистості учня. Педагогічна підтримка – це процес, що складається з комплексного педагогічного впливу на розвиток особистості учня та її формування. Цей процес характеризується індивідуальним підходом, гуманістичним ставленням до учнів і результативністю учнів, а також висловлює повагу до його особистості, ідентичності, формує впевненість учня в собі, визначає ступінь довіри та уваги.

Ключові слова: система освіти, відносини «вчитель – учень», педагогічні методи, педагогічна підтримка, азербайджанська школа.

Pedagogical support is one of the most effective pedagogical tools for the formation of a basic culture, which contributes to the formation of many positive qualities among students as the basis for their future development. Its correct scientifically motivated organization and implementation leads to the successful development of relationships between the teachers and students in the school in the context of effective pedagogical cooperation, which has a significant impact on the formation of the student's personality. Pedagogical support is a process consisting of a comprehensive pedagogical impact on the development of a student's personality and its formation. This process is characterized by an individual approach, a humanistic attitude towards students and student performance, and also expresses respect for the student's personality and identity, builds self-confidence, determines the degree of trust and attention.

Key words: education system, teacher-student relationship, pedagogical methods, pedagogical support, Azerbaijani school.

УДК 37.01

Талыбова Дильшад Ханверди кызы,
диссертант кафедры педагогики
Гянджинского государственного
педагогического университета

Постановка проблемы в общем виде. Гуманизм характеризуется такими чертами, как содействие человеческому фактору в образовании, формирование уверенности в будущем подрастающего поколения и формирование их как личности с глубокими знаниями, навыками и привычками, со зрелыми национальными и общечеловеческими ценностями и педагогической поддержкой их.

Цель статьи. Оказание педагогической поддержки учащимся в процессе школьного образования играет важную роль в формировании их личности. Педагогическая поддержка, основанная на гуманистических парадигмах, является одной из актуальных проблем с точки зрения выявления потенциальных возможностей учащихся, организации их развития и предоставления педагогической поддержки.

Анализ последних исследований и публикаций. Концептуальная теория проблемы педагогической поддержки была разработана членом-корреспондентом Российской академии

образования О.С. Газманом в 90-х годах прошлого века. О.С. Газман отмечает, что педагогическая поддержка – это целенаправленная творческая помощь учителя ученикам в решении их индивидуальных проблем. Он исходит из идеи педагогической теории о том, что здесь должно быть достигнуто воспитание детей с тем, чтобы можно было обеспечить гармонию в процессе социализации и индивидуализации между двумя индивидами [3].

Эту концепцию также разрабатывали ученики и коллеги О.С. Газмана – Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков и С.М. Юсфин и другие ученые.

В ближнем и дальнем зарубежье есть ряд исследований, трудов по педагогической поддержке, ее сущности, характеру и особенностям. Но есть и разные мнения, идеи, которые не совместимы друг с другом. Например, И.С. Якиманская и другие исследователи обосновывают различия в организации педагогической поддержки в группе

и на индивидуальном уровне. Они должны быть сгруппированы в педагогическую поддержку как часть решения общедидактических проблем, а индивидуальная форма – как педагогическая помощь конкретному ученику [10]. В.П. Бедерханова рассматривает педагогическую поддержку как «педагогическую деятельность, регулиующую процессы формирования личности человека» [2], С.А. Расчетина характеризует это «как своеобразное специфическое взаимодействие, ведущее к устранению проблем поведения» [8]. О.В. Токмакова показала, что педагогическая поддержка в процессе обучения младших подростков считается одним из основных средств их интеллектуального развития и потому имеет свои специфические особенности [9].

Т.В. Анохина оценивает педагогическую поддержку как «помощь людям, направленную на решение проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, образованием, жизнью и выбором профессии» [1].

М.И. Ильясов пишет: «Педагогическая поддержка заключается в первую очередь в укреплении уверенности в самооценке учащегося, в стимулировании его уверенности в себе, умений и способностей, в стремлении преодолеть трудности, в обеспечении личностно-ориентированной и развивающей стороны учебно-воспитательного процесса в деятельности учителей и педагогов» [4, с. 99].

Изложение основного материала. Практика и исследования показывают, что нехватка педагогической поддержки и пренебрежение детьми со стороны учителей и родителей приводит к сохранению нерешенных или даже к появлению более глубоких проблем, которые необходимо решить в процессе обучения. Своевременное вмешательство и поддержка всегда могут оказаться полезными.

Педагогическая поддержка является одним из основных положений гуманистической педагогики. Главная проблема заключается в том, чтобы уважать личность ребенка, вселять в него уверенность в своем будущем и дать ему правильное направление в развитии. Еще в XIII веке выдающийся азербайджанский мыслитель и теоретик этики Н. Туси писал: «Когда ребенок совершает хороший поступок, его нужно поощрять и хвалить, но в противном положении неправильно ругать и неправильно наказывать каждую минуту» [7, с. 158].

Педагогическая поддержка – это не просто обычная помощь. Оказание помощи здесь – это процесс, обусловленный рядом факторов. Эффективность этого процесса тесно связана с пониманием учителем того, когда, как, при каких обстоятельствах и какими методами это следует делать. Поэтому неправильно называть каждый элемент помощи ученику педагогической поддержкой.

Педагогическая поддержка – это такая помощь, которая тесно связана с педагогическим процессом. Педагогическая поддержка есть один из важнейших принципов формирования идентичности ученика, которая должна быть направлена на формирование идентичности личности и организована на этой основе.

Младшие школьники очень чувствительны к учителю, его требованиям и инструкциям. Эта чувствительность требует деликатного подхода в каждый момент. В итоге педагогическая поддержка может привести к становлению ряда качеств, которые очень важны для личности учащегося. Деятельность учителя важна здесь. Учитель должен помогать и поддерживать любую деятельность школьников, особенно в решении проблем учебной деятельности. Следует тщательно ознакомиться с методологией и технологией решения проблем педагогического обеспечения учебного процесса, осознать все тонкости его реализации на определенных этапах, в определенных объемах и формах, чтобы помочь ученикам сформировать и развить свою личность, воспитать необходимую гражданскую позицию, подготовить их тем самым к будущей жизни.

Оказание педагогической поддержки младшим школьникам можно представить следующим образом:

- 1) поддержка, помогающая учащимся усвоить программный материал в процессе обучения;
- 2) стимулирующая поддержка для устранения препятствий в психологии учащихся;
- 3) педагогическая поддержка формирования нравственных и духовных качеств у студентов;
- 4) педагогическое сопровождение для защиты от негативных последствий общественной жизни и формирования здорового образа жизни;
- 5) педагогическая поддержка учащихся, нуждающихся в социальной реабилитации и забота об их социализации;
- 6) педагогическая поддержка в осознании учащимися своих психических, нравственных и других качеств;
- 7) педагогическая поддержка неполных или находящихся в неблагоприятном положении семей, связанная с уходом за детьми в процессе обучения и воспитания;
- 8) педагогическая поддержка в уязвимом положении, а именно: депрессия, уход в себя, отчуждение от окружающих, слабая связь с коллективом и так далее;
- 9) индивидуальная и коллективная педагогическая поддержка формирования внутриклассовых и внутригрупповых межличностных отношений;
- 10) педагогическая поддержка нравственно-психологического развития детей и прочее.

Педагогическая поддержка требует от учителя достаточных наблюдательных навыков. Во время

педагогической поддержки учитель должен сначала выяснить, с какими проблемами ученик сталкивается, что ученик должен делать со своими личными проблемами, что ему нужно и так далее. Учитель должен быть в состоянии изучить потребности студента и определить способы сотрудничества с ним.

Педагогическая поддержка является одним из наиболее мощных и эффективных методов воздействия. Практика показывает, что педагогическая поддержка предоставляется не только учащимся, испытывающим трудности в процессе обучения или учебного процесса, но и обладающим высоким потенциалом, ориентированным на интеллектуальное развитие в системе воспитательных мероприятий, когда она оказывает воздействие практически на большинство учащихся и приводит к более полезным результатам. Однако нельзя ошибиться, заключив, что даже если детей не всегда нужно хвалить, это также есть педагогическая поддержка работы, которую все они должны выполнять, и это окажет положительное влияние на личность ребенка. Педагогическая поддержка заключается не в том, чтобы заботиться о ребенке или брать на себя то, что он или она должны делать, чтобы избавить его от трудностей. Педагогическая поддержка не отрицает требовательности. Здесь нужны и строгость, и поощрение.

Педагогическая поддержка является обязательным условием взаимодействия. Ее применение не ограничивается влиянием на учащегося. Напротив, этот процесс влияет также и на репутацию учителя, продвигая его вперед.

Педагогическая поддержка не является одно-разовым процессом. Педагогическая поддержка является поэтапной, поскольку включает весь процесс обучения и воспитания. Согласно педагогическим исследованиям, сюда входят следующие этапы: 1) диагностический; 2) поисковый; 3) договорный; 4) рефлексивный (Т.В. Анохина и другие ученые). Кроме того, наличие заключительного этапа учебного процесса означает, что это задача создания условий для анализа и оценки результатов выполнения учебных заданий учащимися [1].

Педагогическая поддержка является, как видно, многогранным процессом. По словам М.И. Ильясова, «объект педагогической поддержки можно рассматривать в нескольких ракурсах: 1) оказание педагогической поддержки всем детям (учащимся) независимо от возраста, пола и характерных особенностей; 2) оказание педагогической поддержки ребенку (учащемуся), который нуждается в поддержке, помощи и особом уходе; 3) оказание педагогической поддержки решению общих проблем в сфере образования и воспитания (например, во время работы по профессиональной ориентации, формирования нравственной

культуры, разрешения определенных психолого-педагогических ситуаций и так далее) [4, с. 99].

Педагогическая поддержка должна оказываться учащимся двумя способами. Первый из них применяется тогда, когда учащийся чувствует особую потребность в этой поддержке со стороны учителя, второй – это педагогическая поддержка потенциального развития интересов, способностей и умений учеников, их выявление и развитие.

В первом случае учитель должен иметь возможность организовать поддержку таким образом, чтобы этот процесс стимулировал учащегося на выполнение задания, помогал бы решать определенную проблему, стоящую перед учеником, и помогал им в случае необходимости. Организация и оказание такой поддержки должно быть основано на методах, позволяющих учащимся уверенно подходить к учителю, чтобы они не чувствовали смущения, беспокойства, а, напротив, в психологическом отношении чувствовали себя в расслабленной, комфортной обстановке.

В последнем случае необходимость в педагогической поддержке проистекает из желания учителя выявить и развить потенциал учеников, чтобы учитель увидел определенную «искру» в детях и признать тем самым необходимость поддерживать ученика желанием «развить» их.

Педагогическая поддержка не означает защиту детей во всех случаях. Это не значит также быть опекуном детей. В случае педагогической поддержки в первую очередь следует ожидать развития детей. Поэтому когда она организована должным образом, она увеличивает учебную производительность учеников, дети быстрее развиваются. «Это процесс, который следует вслед за процессом социализации, ускоряет развитие способностей и возможностей ученика. Укрепляются уверенность учащихся в себе, чувство собственного достоинства, самопожертвования, стремление к достижению целей. Одним из ключевых вопросов здесь является то, как учитель ориентируется в этом процессе или, точнее, какова его педагогическая тактика [4, с. 103].

Педагогическая поддержка повышает интерес учащихся к процессу обучения и повышает их самооценку. Они не пасуют перед трудностями в учебном процессе и заинтересованы в обучении.

Одной из важнейших целей образовательного процесса является достижение саморазвития путем воздействия на личность ученика. Поскольку образование является целенаправленным процессом, главная цель должна заключаться в том, чтобы можно было не только создавать внешние воздействия, но и создавать внутренние мотивы у ребенка, чтобы на них могли влиять мотивация, саморазвитие, самомотивация. Здесь есть большая потребность в педагогической под-

держке. Здесь педагогическая задача состоит в том, чтобы студенту была оказана поддержка для достижения высокого уровня развития. При этом необходимо создавать позитивные мотивы и развивать их, прежде всего самосовершенствование. Для учащихся важно иметь соответствующие их возрасту и уровню развития знания и навыки. Педагогическое влияние и поддержка учащихся должны заключаться в том, что они хотят развиваться и достигнуть этого. Это также является основной целью педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка оказывается более эффективной и продуктивной, когда она охватывает многие области. Духовное и физическое здоровье учащихся, разнообразные навыки и способности, самоидентификация и самооценка должны быть в центре педагогической поддержки, и учитель должен иметь возможность оказывать педагогическую поддержку такому развитию. Такая поддержка может помочь детям приобрести жизненно важные навыки и в то же время побудить их стать более активными.

Педагогическая поддержка должна стимулировать развитие индивидуальности детей. Учитель тем самым укрепляет физическую подготовку каждого ученика, формирует его нравственность, стимулирует умственную, трудовую, коммуникативную деятельность и так далее. Учитель должен при этом формировать условия развития необходимых навыков.

Учет индивидуальных особенностей учеников повышает степень воздействия педагогической поддержки учителя, ее эффективность. Так, диагностическая информация о каждом ученике должна сформировать в учителя иметь некоторые идеи и информацию об этом ученике, чтобы учитель мог заранее предсказать, какие методы и формы могут быть использованы для педагогической поддержки с использованием этой информации.

Великий педагог К.Д. Ушинский особо подчеркивал важность и необходимость обучения учащихся. Выдающийся педагог А.С. Макаренко также отмечал важность обучения и подчеркивал необходимость при этом изучения личности для оказания педагогической поддержки детям. А.С. Макаренко писал: «Педагог должен изучать ребенка не только в процессе отстранения от него, но и в совместной с ним работе, а также при оказании здесь самой необходимой помощи. Педагог должен рассматривать ребенка, которого он воспитал, не как объект, который необходимо изучать, а как объект, которого необходимо обучать» [5, с. 90].

Учебный процесс должен быть направлен на воспитание детей и на использование учебных материалов для их развития. В то же время им нужна педагогическая поддержка для того, чтобы знать, где, когда и каким образом форми-

руются знания. Важно, чтобы учащиеся интенсивно учились, чтобы педагогическая поддержка не просто поддерживала их «на плаву». Практика показывает, что педагогическая поддержка может быть тогда лучше воплощена и воспринята, когда все воздействие производится с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика. На эффективность этого воздействия могут влиять его желания, интересы и возможность повлиять на его внутренний мир в целом. Понятно, что это может произойти, когда учитель знает индивидуальные особенности детей, все психологические особенности их личности, темперамент, характер, память, восприятие, способности и творческий потенциал. В связи с этим одним из ключевых моментов, который необходимо учитывать при педагогической поддержке, является учет индивидуального развития детей, в том числе учащихся. Этот вопрос широко изучался исследователями в России и в Азербайджане, в частности в области исследований, в частности Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.В. Мудриком, А.П. Краковским, А.С. Бейрамовым, А.А. Ализаде и рядом других педагогов и психологов [3; 11].

Не только учет индивидуальных особенностей учащихся важен в процессе педагогической поддержки, но и развитие этих характеристик также имеет решающее значение. Результаты нашей исследовательской работы показывают, что педагогическая поддержка, оказанная без такого развития, будет незначительной.

Наблюдения показывают, что все еще существуют некоторые недостатки в работе учителей в направлении изучения индивидуальных особенностей детей и достижения их индивидуального развития. Они в основном состоят из следующих моментов:

- 1) отсутствие методов, которые могут обеспечить индивидуальные процессы развития детей или же, напротив, неэффективное использование существующих методов;
- 2) недоверие учителей к субъективному мнению детей и их личному опыту, и неспособность в итоге принимать это во внимание;
- 3) низкий уровень знаний учителей о технологиях педагогического обеспечения, формах и способах их применения;
- 4) препятствие в виде авторитарного педагогического стиля общения некоторых учителей, что мешает педагогической поддержке;
- 5) избегание части учеников обращения к учителям за педагогической поддержкой, помощью и содействием;
- 6) педагогическая деятельность, не ориентированная на личность ученика;
- 7) отсутствие инноваций в учебном процессе и недостаточный переход от традиционного обучения к новым методам обучения;

8) отсутствие работы парами и группами в процессе обучения и так далее.

В ходе исследования была обнаружена также проблема о том, что существуют определенные ограничения в традиционном процессе обучения для развития индивидуальных качеств студентов. При использовании современных методов обучения можно добиться более эффективных результатов при переходе от авторитарного обучения к демократическому учебному плану. С этого момента уроки, полученные с помощью «мозгового штурма», «кластера», «круглого стола», «диаграммы Венна», «интеллектуального аукциона» и десятков других новых методов обучения, становятся более продуктивными и параллельными ученикам, педагогическая поддержка как учителя, так и товарищей это будет возможной.

Влияние педагогической поддержки на формирование личности студента основано на некоторых психолого-педагогических условиях, которые в педагогическом процессе нельзя игнорировать. Это – организация педагогического процесса на принципах гуманизма, ожидание сотрудничества учителя и ученика, налаживание педагогического процесса по принципу сотрудничества «учитель – ученик», «ученик – ученик», «субъект – субъект» и учет личностных и психологических особенностей каждого учащегося. Учитель должен рассматривать развитие личности учащегося в качестве основной цели в организации и оказании педагогической поддержки, а также в педагогическом процессе, которым он руководит; это должно составлять основное содержание учебного процесса.

Оказание педагогической поддержки учащимся в процессе школьного образования играет важную роль в формировании их личности. Педагогическая поддержка, основанная на гуманистических парадигмах, является одной из актуальных проблем с точки зрения выявления потенциала студентов, их организации для развития этих возможностей и предоставления им педагогической поддержки.

Школьники, особенно младшие, очень чувствительны к учителю, его требованиям и инструкциям. Эта чувствительность требует деликатного подхода ко всей их деятельности. Таким образом, педагогическая поддержка может также привести к качеству личности студента. Деятельность учителя здесь очень важна. Учитель должен помогать детям и поддерживать любую деятельность школьников, особенно связанную с проблемами учебы. Следует тщательно ознакомиться с методологией и технологиями решения проблем педагогического обеспечения в области гражданского образования, чтобы помочь ученикам развить свои личностные качества, подготовить их к будущему и осознать все тонкости реализации своих возможностей на определенных этапах, в определенном объеме и определенных формах.

Есть много факторов и причин, которые требуют педагогической поддержки. Их можно систематизировать в две группы: объективные и субъективные.

Объективные факторы:

1. Психологические и физиологические ограничения, присущие ученику, слабость его памяти и способности фокусировать внимание и так далее.

2. Отставание в учебе из-за пропусков занятий по какой-либо причине.

3. Несоответствие уровня педагогического обучения способностям ученика и его возможностям.

4. Трудность учебных заданий, несоответствие их возрасту учеников и уровню их подготовки.

5. Учащийся не может выполнять учебные задания из-за определенных проблем в семье и так далее.

Субъективные факторы:

1. Низкие педагогические навыки и профессионализм.

2. Неопытность молодых учителей, которые только начинают работать.

3. Преподаватель обладает авторитарным стилем общения, и это только отягощает общение с учениками.

4. Слабость учебного интереса ученика и пренебрежение им уроками (или конкретным одним или двумя предметами).

5. Родители не обращают внимания на учебу своего ребенка.

6. Учитель в классе работает только с детьми, которые хорошо учатся, не заботится об учениках, которые плохо учатся и которых считают недисциплинированными, пренебрегает ими;

7. Отсутствие эффективных методологий и технологий в учителях для решения важных личностных проблем;

8. Отсутствие предпринимательской инициативы, независимых идей, личного опыта и многого другого.

Выводы. По-видимому, как объективные, так и субъективные факторы требуют широкой педагогической поддержки учеников со стороны учителя. Тщательное изучение обеих ситуаций, выяснение реальных причин, их расследование и получение точной информации требуют большого уровня мастерства учителя. Основная проблема заключается в том, чтобы определить, на чем основана педагогическая поддержка, что определяет ее результат. Учитель должен точно определить, как это сделать, и начать конкретную деятельность.

Обязательно, чтобы учителя были более внимательны и чувствительны, поскольку так можно быстрее устранить субъективные факторы, то есть факторы, которые зависят от участников процесса обучения, относительно факторов, составляющих объективную сторону дела.

Выводы. Наши наблюдения, анализ текущих исследований и текущей ситуации показывают, что педагогическая поддержка, оказываемая учителем, заключается в устранении любых препятствий на пути развития учеников, в создании для них комфортных, соответствующих психологических условий, в создании среды, в доверии к педагогам. Все это составляет основное содержание поддержки. В то же время необходимо обратить внимание на тот факт, что во всех случаях, когда оказывается педагогическая поддержка, задействованы гуманистический подход учителя к личности ребенка и гуманистическое направление во всех предпринимаемых шагах. Все это говорит о том, что педагогическая поддержка является одним из наиболее эффективных способов реализации принципа гуманизма в обучении и воспитании. Без этого трудно представить успех современного образования и воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. *Новые ценности образования*. М.: Инноватор, 1996. № 6. 198 с.
2. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка процесса индивидуализации человека в образовании. *Психологические проблемы самореализации личности*: сб. научн. тр. КубГУ. Краснодар, 1998. Вып. 3. С. 68–71.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: Изд-во МГУ, 2002.
4. Ильясов М.И. Современные проблемы педагогического мастерства и педагогических умений. Баку: «Наука и образование», 2018 (на азерб. языке).
5. Макаренко А.С. Избранные педагогические произведения: в 3 т. Т. II. Баку: Маариф, 1988.
6. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки. М.: МИ-РОС, 2001.
7. Туси Насреддин. Эхлаг-Насири. Баку: Эльм, 1989. (на азерб. языке).
8. Расчетина С.А. Понимание детства на разных этапах становления социально-педагогической теории и практики. *Детский сад от А до Я: научно-педагогический журнал для педагогов и родителей*. № 1. СПб., 2008.
9. Токмакова О.В. Педагогическая поддержка интеллектуального развития младших подростков в процессе обучения: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003.
10. Якиманская И.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога. М., 1986.
11. Алиев Р.И. История психологии. Баку: Нурлан, 2006.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

PROBLEMS OF STUDENTS SOCIALIZATION

В статье рассмотрены основные теории социализации таких ученых, как Э. Дюркгейм, Н.А. Абдулкеримов, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Р. Камилов, К.У. Камбаров. Дано определение понятия социализации, раскрыты основные моменты сущности этого процесса. Слово «социализация» может иметь разное значение для людей. Процесс социализации предполагает адаптацию личности к обществу. Это означает, что люди как отдельные индивиды становятся активными членами общества. Социализация – это процесс формирования студенческой молодежи как активных граждан, личностей и осознание ими того, что они являются частью общества, социального единства. Их ценности, нормы, установки, модели поведения принадлежат сообществу, в которое они входят.

Ключевые слова: социализация, студент, социализация студентов, личность, воспитание.

суспільства. Це означає, що люди як окремі індивіди стають активними членами суспільства. Соціалізація – це процес формування студентської молоді як активних громадян, особистостей і усвідомлення ними того, що вони є частиною суспільства, соціальної єдності. Їхні цінності, норми, установки, моделі поведінки належать спільноті, в яку вони входять.

Ключові слова: соціалізація, студент, соціалізація студентів, особистість, виховання.

In this article it was exposed the basic theory of socialization of scientists such as, E. Durkheim, N.A. Abdulkirimov, B.Q. Ananyev, G.M. Andreyeva, R. Kamiliy, K.Y. Kambarov. It was given the definition of concept of socialization, essence of this process it was exposed the basic moments of. The word socialization can have different meanings for people. The process of socialization involves the adaptation of the individual to society. This means that people, individuals, become active members of society. Socialization is the process of formation of student youth as active citizens, individuals, and their awareness that they are part of society, social unity, wealth, norms, attitudes, behaviors and belong to the community into which they belong.

Key words: socialization, student, students' socialization, personality, upbringing.

УДК 316.61

Гулиева Тахира Энвер гызы,
диссертант по программе
доктора философии
Института образования
Азербайджанской Республики
старший преподаватель
Азербайджанского Технического
Университета

У статті розглянуті основні теорії соціалізації таких вчених, як Е. Дюркгейм, Н.А. Абдулкеримов, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Р. Камилов, К.У. Камбаров. Дано визначення поняття соціалізації, розкрито основні моменти сутності цього процесу. Слово «соціалізація» може мати різне значення для людей. Процес соціалізації передбачає адаптацію особистості до

Постановка проблемы в общем виде. В условиях нового педагогического мышления требуется уделять особое внимание проблеме социализации личности, в том числе в условиях вузовского обучения.

Понятие «социализация» в конкретном социокультурном контексте обозначает уровень социальной зрелости, развитие социальных качеств человека. Термин «социализация» происходит от латинского слова *socialis*, что в переводе означает «общественный». Впервые понятие «социализация личности» был введен в науку французским социологом Э. Дюркгеймом в конце XIX века.

По мнению Н.А. Абдулкеримова, социализация – «это процесс усвоения индивидуумом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает как целенаправленное воздействие на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование» [2, с. 140–142].

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема социализации личности, в том числе студента, постоянно находилась в центре

внимания исследователей и на сегодняшний день также не утратила свою актуальность. Понятие «социализация личности» можно отнести к различным областям наук. Теории социализации отличаются довольно продолжительной историей. Представителями классической западной социологии М. Вебером, Э. Дюркгеймом, Г. Тардом, З. Фрейдом и др. были разработаны теоретические основы социализации. Социализация личности была всесторонне рассмотрена также в исследованиях П. Бурдьё, П. Сорокина, Р. Мертон, Н. Смелзера, Т. Лукмана, Ч.Х. Кули, Э. Эриксона, Т. Парсонса, А. Шюца. Данные работы характеризуются попытками выделения этапов и механизмов социализации и определением движущих сил развития личности.

В зарубежных странах проблемы социализации личности, вопросы сущности и содержания процесса «социализации» были исследованы и проанализированы в трудах Б.Г. Ананьева, С.А. Беличева, С.Н. Иконникова, Л.Н. Когана, И.С. Кона, А.И. Ковалева, В.Ф. Левичева, А. Лукова, Б.З. Вульfoва, В.Н. Гурова, В.Т. Лисовски, В.В. Москаленко, А.В. Мудрика, М.И. Рожова, А.А. Терентева, Д.И. Фельдштейна,

Ю.Р. Хайруллина, А.И. Шендрика, Ф.Э. Шереги, В.А. Ядова и других.

Учеными Г.М. Андреевой, Б.Г. Ананьевым, А.А. Бодалевым, Л.С. Выготским, И.С. Коном, А.Н. Леонтьевым, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Эльконином и др. были разработаны различные аспекты теории социализации. В их исследованиях рассматривались проблемы психологических эффектов социализации, закономерности усвоения индивидами социального опыта. Нами сделана попытка уточнения сущности и содержания социализации на этапе вузовского обучения в современных условиях.

Цель статьи – анализ основных теорий социализации, данных учеными, определение понятия социализации студентов, изучение основных моментов сущности этого процесса.

Изложение основного материала. Что подразумевается под социализацией? Это слово может иметь разное значение. Процесс социализации предполагает адаптацию личности к обществу. Это означает, что люди как отдельные индивиды становятся активными членами общества.

Таким образом, социализация – это процесс формирования студенческой молодежи как активных граждан, личностей и осознание ими того, что они являются частью общества, социального единства, богатств, норм, установок, моделей поведения и принадлежат сообществу, в которое они входят. Иными словами, развитие личности и социализация являются адаптацией обучаемых людей, в том числе студентов, к обществу, в котором они живут.

Процесс социализации также характеризуют как подготовку к жизни в обществе. С момента рождения и в период взросления ребенок под влиянием окружающих постепенно развивает действия, сходные с действиями других. Эти люди, являющиеся членами общества, хотя и имеют отличительные особенности и разные характеры, но также формируют группы людей со сходными качествами. Таким образом, каждый человек или индивид в этом мире постепенно начинает осваивать человеческую культуру, приобретает свои особенности и, став членом общества, утверждает себя среди других людей, превращаясь в личность.

Итак, социализация начинается с раннего детства и охватывает всю сознательную жизнь. В научных источниках отмечается: «Социализации свойственна первичность и вторичность. Осуществление первичной социализации осуществляется через семью, где ребенок получает основу для дальнейшей социализации (усваивает правила, ценности, нормы, традиции). Вторичная социализация – это уже выход на образовательные учреждения, коллектив. Такая социализация идет в дополнение к первичной. То есть все самое

важное мы усваиваем дома. Вся база закладывается в семье. А различные учреждения, будь это образовательные учреждения или рабочий коллектив, являются лишь полигоном для оттачивания того, что ребенок выносит из семьи» [3].

Уровни социализации были также рассмотрены П. Бергером и Т. Лукманом. Они в труде «Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания» отмечали: «Первичная социализация есть та первая социализация, которой индивид подвергается в детстве и благодаря которой он становится членом общества. Вторичная социализация – это каждый последующий процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые сектора объективного мира его общества» [3].

Социализация берет свое начало в раннем детстве и объединяет в себе все периоды вхождения человека в культуру (процесс воспитания и обучения, ценности и нормы общества, взаимоотношения с другими людьми, отдельные социальные роли, приобретение совместных видов деятельности, усвоение навыков, соответствующих прав и обязанностей и жизненных взглядов). Таким образом, люди, в том числе студенческая молодежь, из биологических постепенно превращаются в социальных существ, способных жить и проявлять деятельность в обществе.

Социализация личности в различных возрастных периодах протекает по-разному. Эти периоды классифицируются и с социально-педагогической точки зрения. Профессор А.Н. Аббасов рассматривает два основных возрастных периода: «В настоящее время необходимо отметить следующие возрастные периоды: 1) дошкольный возраст (0–6 лет); 2) школьный возраст (6–17 лет).

Условно дошкольный возраст охватывает период с рождения ребенка до поступления его в школу. Сюда относим: новорожденный (0,6 месяцев), младенческий период (0,6–2 года), раннее детство (2–3 года) и дошкольный возраст (с 3-х до 6 лет). Дошкольный возраст делится на три категории: малый дошкольный возраст (3–4,5 года), средний дошкольный возраст (1,5–5,5 года), старший дошкольный возраст (5,5–6 лет).

Школьный возрастной период также делится на три части: младший школьный возраст (6–10 лет), средний школьный возраст (10–15 лет), старший школьный возраст (15–17 лет)» [1, с. 241].

К данной классификации можно отнести и следующие возрастные периоды: юношеский (18–23 года), молодость (23–30 лет), раннюю зрелость (30–40 лет), позднюю зрелость (40–55 лет), пожилой возраст (55–65), старость (65–70 лет), долгожительство (свыше 70 лет).

В указанный возрастной период развитие личности происходит в трех направлениях:

- 1) анатомо-физиологическое развитие;
- 2) психологическое развитие;
- 3) интеллектуально-нравственное развитие.

Каждый из возрастных периодов на определенном уровне оказывает положительное влияние на формирование человека.

Как отмечают Л.К. Фортова и М.С. Фабрикова, «социализация протекает во взаимодействии детей, подростков, юношей с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами. Фактически не все они выявлены, а из известных факторов далеко не все изучены. О тех факторах, которые исследовались, знания весьма неравномерны: об одних известно довольно много, о других – мало, о третьих – совсем чуть-чуть» [5].

На формирование личности наряду с биологическими и психологическими факторами влияют и социальные факторы. Когда речь заходит о социальном факторе, имеется в виду общественно-политическая деятельность. Под воздействием социального фактора формируются активные граждане.

Для социализации личности, прежде всего, большое значение имеет окружающая среда, другими словами, общество, а также психологическая подготовка и потребность человека в социализации.

По мнению Р. Камилова, существует три основных условия для социализации ребенка:

1. Наличие и существование какого-либо общества для социализации.
2. Ребенок должен обладать психологическими признаками на необходимом уровне.
3. Ребенок должен чувствовать потребность построения социальных отношений с другими людьми [8].

Авторы также прокомментировали виды социализации. Они выразили отношение к двум видам социализации: 1) успешной 2) неуспешной (6). Успешную социализацию, с одной стороны, можно рассматривать как формирующий, а с другой стороны – как творческий процесс. Логический вывод, исходящий из этого, состоит в том, что сначала успешная социализация формирует ребенка в соответствии с требованиями общества, а затем воспитывает личность, которая приносит пользу обществу и защищает его интересы.

Неуспех в социализации приводит к негативному поведению. В некоторых случаях дети и подростки, а также студенческая молодежь испытывают на себе негативное влияние окружающего их микроклимата. Обычно такой образ поведения не принимается обществом и его членами.

К.У. Камбарова в своей статье «Социализация: теоретические основы, понятие, сущность»,

разъясняя теоретические основы и сущность социализации, противопоставляя три понятия, отмечает: «Образование – это единство трех взаимосвязанных процессов. Первый – воспитание, то есть усвоение индивидом ценностей, принятых в обществе. Второй – обучение, то есть усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих индивиду овладевать определенными ценностями. Третий – социализация, то есть усвоение прав и обязанностей, связанных со статусом гражданина» [7].

В семье родители помогают мальчикам и девочкам освоить социальные роли, необходимые мужчинам и женщинам. Если данная работа организована на должном уровне, тогда дети вступают в социальную жизнь в нормальном виде, усвоив свою роль. В противном случае образ поведения и отношение детей, подростков и молодежи не будут гармоничны с желаниями общества и семьи.

Социализация с точки зрения содержания проявляется как двусторонний процесс. Данный процесс состоит как из передачи социально-исторического опыта, символов, богатства и норм общества (принцип наследственности), так и усвоения их личностью.

Основной точкой опоры в процессе социализации является понимание и осознание собственного «Я». Это два разных момента в процессе достижения личностью независимости и формировании образа «Я». Осознание собственного «Я» можно рассматривать как процесс развития личности.

В психологической литературе существует много идей, связанных с процессом социализации. По мнению специалистов, под социализацией понимается обусловленность развития индивида с социальной точки зрения.

Однако социализация не может рассматриваться лишь как обусловленность индивида с социальной точки зрения. Это превратило бы его в неактивный объект социальных влияний. В данном процессе человек (в нашем исследовании – студент) находится под социальным влиянием. Но эти взаимоотношения и связи между человеком и обществом проявляются лишь односторонне. Личность является не только объектом, но и субъектом разных социальных влияний и отношений, то есть она активна в этом процессе. Если личность (студент) была бы неактивна в процессе взаимодействия с окружающей средой, то она не социализировалась бы и не усвоила социальный опыт и культуру [8].

Понятия «воспитание», «образование» и «социализация» тесно взаимосвязаны. Но социализации присущи некоторые особенности, в отличие от воспитания и образования. Социализация не противопоставляется им. В посвященной данной теме литературе понятия «воспитание», «образование» рассматривают как средства соци-

ализации личности, а «социализация» представляется как более широкое понятие.

Как отмечает И.В. Воробьева, «понятие «социализация» более широкое, чем понятие «воспитание». «Образование» и «воспитание» отражают соответствие личности требованиям и конкретным условиям социальной среды. Воспитание направлено на создание воспитывающей среды, на минимизацию стихийного воздействия в процессе социализации» [4].

Эпоха Просвещения, начавшаяся с XIX века, внедрила в общественную жизнь новые принципы, основанные на буржуазных правах и свободах западного мира, и в связи с этим перестройка сознания продолжается до сих пор. Через систему образования, формирование основ научного мышления, новые способы хозяйствования, распространение технических новшеств были восприняты многие образцы западного мышления, в том числе и в философии. Обобщенные представления о себе и мире, о смысле жизни, которые постигались ранее скорее интуитивно – через музыкальные, поэтические, живописные образы, через религиозные догмы и магические ритуалы и обряды – теперь начали сменяться дедуктивно-доказательными, логическими, умозрительными схемами, которыми мыслили лишь некоторые представители интеллигенции, получавшей образование в основном за границей. Как уже отмечалось, западные идеалы просвещения распространялись также на основе реальной практики развития промышленного капитала, торговли, сельскохозяйственных работ (к примеру, путем распространения технической культуры).

Формирование частной собственности сферы бизнеса и предпринимательства остро поставило вопрос о создании благоприятного инвестиционного климата в стране, установления правопорядка, в условиях которого реализовывались бы законодательные инициативы и акты. Ныне идет процесс формирования ведущих экономических групп, национальной буржуазии, которая должна утверждаться в условиях здоровой конкуренции и законности, а не коррупции и взяточничества. Этот процесс неразрывно связан с международным разделением труда, движением финансовых потоков, капитала в целом, рабочей силы, инноваций, управленческих структур, что также требует новых подходов на основе идей неоллиберализма в политике и экономике.

Необходимость постоянного реформирования системы высшего образования и всей образовательной системы в целом связана с потребностями подготовки специалистов нового поколения, соответствующих духу и требованиям времени. Сочетание возможностей новых информационно-коммуникационных технологий с негативным воздействием глобальных проблем требует поисков

необходимых путей выявления таких качеств и умений человека, которые помогли бы ему приспособиться к новым условиям современной цивилизации.

Известно, что образование является важным инструментом в социальной структуре общества. Через образование люди переходят из одной социальной группы в другую, таким образом, социальная мобильность обеспечивается по горизонтали и вертикали, и происходит социальный отбор. Правильное проведение реформы образования станет шагом к реализации наиболее всеобъемлющего общего образования, и в результате представители всех социальных групп смогут продолжить свое образование, составляя затем новые рабочие места и повышая свою квалификацию.

Для подтверждения данной мысли вначале обратимся к результатам небольшого тестового исследования, проведенного нами в БГУ среди студентов I курса (отделения психологии и социологии факультета социальных наук и психологии) в составе 44 человек (32 девушки и 12 юношей). Известно, что в студенческой группе, прежде всего, формируется такая общегрупповая цель, как получение высококачественных знаний, обеспечение всех условий для ее достижения. Образцом тестового опроса явился опросник, составленный Е.Б. Залюбовской [6, с. 407–409]. Отметим, что здесь был предложен ряд неоконченных предложений (утверждений) с тремя вариантами окончаний (ответов), из которых надо было выбрать одно. Следует сказать, что некоторые варианты ответов были некорректны, т.е. логически не выдержаны, пришлось это учитывать при подготовке анкеты и обобщении ответов.

Для утверждения общей цели здесь также идет активный процесс принятия членами группы основных ценностей, норм, разделяемых группой, формирование «Мы-сознания». Поскольку группы существуют всего два месяца (опрос был проведен во второй половине ноября 2016 г.), то процесс формирования здесь устойчивой, самовозобновляющейся системы солидарных взаимодействий членов группы, институализация групповых взаимодействий находятся в самом начале пути. Отметим, что процесс принятия всеми членами групповых норм поведения идет довольно активно, однако цель получения хорошего образования является притягательной примерно для 80–85% обучающихся; есть студенты, которые попали сюда случайно (предполагая учиться, к примеру, на факультете международных отношений). К тому же учеба – индивидуальный процесс, основанный на способностях и базовом (школьном) образовании студента, он связан с личным старанием, восприятием преподавательского коллектива и учебного процесса, климата вуза, семейным положением и т.д.

Большую роль в формировании группового сознания играет общение, подражание (влияющее на становление конформизма, когда индивид усваивает ценности, нормы, принципы в соответствии с нормами и традициями группы). Тестирование помогло определить мотивацию действий студентов на самом начальном этапе их взаимодействия с группой. Вероятнее всего то, что они оценивают значимость этой связи, поступки, действия партнера с точки зрения того, как это сказывается на решении его личных проблем, а с другой стороны – с точки зрения пользы или вреда для всего коллектива.

Большинство опрошенных считают, что все вопросы следует решать сообща; в то же время одна треть девушек предпочитает тех партнеров, кто не отвлекает их от дела. При этом лучший руководитель тот, кто создает атмосферу открытости и демократии, имеет индивидуальный подход. В целом, девушки более требовательны к руководителям.

Большинство опрошенных указали, что друзья должны помогать друг другу, когда представится случай, однако надо уметь самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов. Таким образом, можно сказать, что большинство обучающихся высоко оценивают взаимопомощь и поддержку, гуманистический подход. Готовность помогать другим не означает, что они могут принять эту помощь: большинство проявило стремление к независимости, самостоятельности, т.к. отметило, что «больше всего им не нравится, когда им мешают при выполнении задачи».

Отметим следующую выявленную закономерность: если юноши (судя по ответам) рассчитывают на то, что принесут общественную пользу, то девушки ожидают вознаграждения за приложенные усилия (меркантильный дух, прагматизм); в организации работы (т.е. учебного процесса) также выходит на первый план практичность девушек – они предпочитают работать с ведущими в данной области людьми.

Тотальный характер носят ожидания коллективных усилий, когда каждый заинтересован в улучшении результатов всех при условии, что он будет вносить в эти результаты собственную лепту, не мешая другим. Большинство воспользовалось бы возможностью сделать полезное другим людям; самое неприятное – это общественное осуждение, когда чувствуешь себя ненужным в группе, не в состоянии самостоятельно добиться успеха. Поэтому большинство опрошенных больше всего ценят успех, достигнутый ценой собственных усилий, и лишь потом – общий успех, в котором есть и их собственная заслуга. Таким образом, видение общей цели здесь в основном сформировалось следующим образом: вуз должен готовить самостоятельных людей, и в то же время с разви-

тым чувством долга перед другими. Таков общий вывод. Отметим, что явно выраженных стремлений к бунту, подчинению или уходу, деструктивному соперничеству здесь нет. Девушки ожидают от руководителя, что он установит правила игры и будет поощрять за успехи; среди них много лиц с ярко выраженным конформизмом.

Обе группы ожидают удовлетворения трех фундаментальных потребностей – включенности, контроля и расположения. Эти потребности в какой-то мере должен обеспечить и лидер тоже.

По итогам данного тестирования можно судить также о семьях респондентов – нравственно-психологический климат здесь предрасполагает к коллективизму, взаимопомощи, взаимной требовательности и контролю. Девушки более зрело оценивают возможности обучения, внутригрупповые отношения, более требовательны к руководству и к своим товарищам. Юноши ориентированы на общественное благо, самостоятельность, труд. Общий вывод таков: на поведении членов группы сказываются ментальные особенности восточного мировоззрения, общинных отношений и их отражений в семье. Можно сказать, что в большинстве семей опрошенных студентов присутствует благоприятная обстановка, где прививаются навыки товарищества и взаимопомощи. Выпускники же считают, что для большего соответствия требованиям, предъявляемым современными организациями к молодым специалистам, необходимо усилить подготовку по ряду дисциплин (иностранному языку, компьютерные технологии, реклама, деловое общение) [10, с. 79].

Выводы. Таким образом, социализация – это процесс, который постоянно меняется, обогащается и находится в движении и динамике. Все люди на протяжении своей жизни входят в социальную среду. Они принимают и усваивают соответствующие роли и функции. Но наряду с обогащением социальных связей и отношений растет и тенденция к общению с отдельными людьми, взаимодействию с группами, народами, профессиями и отношениями. Все это занимает важное место в социализации также и студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Аббасов А.Н. Педагогика: учебное пособие для средних специальных школ. Баку: Мутарджим, 2015.
2. Абдулкеримов Н.А. Нравственно-правовая социализация индивида в обществе. *Молодой ученый*. 2018. № 10. С. 140–142.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.
4. Воробьева И.В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «Социальная работа»: дис. ...канд. пед. наук. М., 2007.

5. Фортова Л.К., Фабриков М.С. Роль социализации в становлении личности человека в современном обществе. *Молодой учёный*. 2015. № 6.

6. Ильин Е.П. Мотивации и мотивы. СПб.: Питер, 2004.

7. Камбарова К.У. Социализация: теоретические основы, понятие, сущность. *Молодой ученый*. 2016. № 28. С. 1045–1047.

8. Факторы, обуславливающие социализацию личности. URL: http://psixologiya.net/referat_diplom.

9. Что такое социализация? URL: <http://semeynoe.com>.

10. Вейс Т.П. Фуртаева Е.И. Проблема социализации личности студента в учреждениях профессионального образования. *Известия Тульского государственного университета*. Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 75–80.

О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ УРОКОВ РОДНОГО ЯЗЫКА

ABOUT THE EDUCATIONAL NATURE OF THE NATIVE LANGUAGE LESSONS

В ходе обучения младших школьников родному языку следует ставить задачи формирования мышления, в частности – теоретического обобщения, что наряду с другими особенностями дает возможность обеспечить такую взаимосвязь, такое взаимодействие предметов, которое создает новые представления об окружающей среде, а также формирует нравственные качества. С помощью определенной системы учебных действий ребенок должен выявить состав элементов, входящих в анализируемый предмет, определить особенности их связей друг с другом, то есть соединить в определенные структурные единицы. Успех педагогического труда во многом зависит от умения педагога правильно строить свои взаимоотношения с учащимися. В процессе педагогической деятельности учитель, решая учебно-воспитательные задачи, прежде всего, должен обеспечить внутреннее принятие учащимися педагогических воздействий. А это возможно лишь на фоне положительных взаимоотношений учителя с учащимися.

Ключевые слова: начальная школа, система образования, уроки родного языка, нравственное воспитание, нравственные ценности.

У процесі навчання молодших школярів рідної мови треба ставити завдання формування мислення, зокрема – теоретичного узагальнення, що поряд з іншими особливостями дає можливість забезпечити такий взаємозв'язок, таку взаємодію предметів, яка створює нові уявлення про навколишнє середовище, а також формує моральні якості. За допомогою певної системи навчальних дій дитина повинна виявити склад елементів, що входять в аналізова-

ний предмет, визначити особливості їхніх зв'язків один з одним, тобто з'єднати в певні структурні одиниці. Успіх педагогічної праці багато в чому залежить від умінь педагога правильно будувати свої взаємовідносини з учнями. У процесі педагогічної діяльності вчитель, вирішуючи навчально-виховні завдання, перш за все, повинен забезпечити внутрішнє прийняття учнями педагогічних впливів. А це можливо лише на тлі позитивних взаємовідносин учителя з учнями.

Ключові слова: початкова школа, система освіти, уроки рідної мови, моральне виховання, моральні цінності.

In the course of teaching native language to the primary schoolchildren, it is necessary to set the tasks for the formation of thinking, in particular, the theoretical generalization, which, along with other features, makes it possible to provide such interconnection and interactions of subjects that create new ideas about the environment as well as forms moral qualities. With the help of a certain system of educational actions, the child must identify the composition of the elements included in the analyzed subject and determine the features of their relations with each other, i.e. connect them into certain structural units. The success of pedagogical work largely depends on the teacher's ability to properly build their relationship with students. In the process of pedagogical activity, the teacher, solving educational issues, should, first of all, ensure the internal acceptance of pedagogical influences by students. This is possible only on the background of a positive relationship between the teacher and the students.

Key words: elementary school, education system, native language lessons, moral education, moral values.

УДК 37 (9)

Сафарова Нушаба Алескер кызы,
докторант кафедры педагогики
Бакинского государственного
университета

Постановка проблемы в общем виде. Процесс обучения выполняет две функции, диалектически связанные между собой, – это обучение и воспитание. Сущность обучения состоит в том, что ученикам объясняются жизненные истины. Они усваивают знания о природе и обществе, изучают законы и закономерности бытия, в целом рассматривают основы светских наук. Главная же задача воспитания состоит в том, что у школьников должно быть сформировано правильное отношение к событиям в жизни, к людям. Они должны уметь правильно оценивать факты и события окружающей среды, социальные процессы и события.

Целью статьи является рассмотрение воспитательной роли уроков родного языка.

Анализ последних исследований и публикаций. Как считают исследователи, учебный процесс не состоит лишь из передачи знаний и формирования умений и навыков. Здесь учеников обучают тому, как постигать эти знания. Здесь они также подвергаются процессу воспитания. Задача состоит в том, чтобы развивать их качества, фор-

мировать их личность. Учитель не сможет успешно обучать своих учащихся, если не будет психологически и когнитивно к этому готов. Без этого невозможно целенаправленно формировать личность учащихся. Цели и задачи уроков зависят от того, насколько ясно постигают учащиеся задачи обучения, и от того, чему их учат [1].

Есть две тенденции в решении этих проблем. Первая тенденция – это объем и содержание программы учебного предмета на уроке, а вторая, по словам Ю. Керимова, заключается в том, что дети обучаются и развиваются в дополнение к обучению на уроке. К сожалению, этот важный вопрос в современной школьной практике не учитывается. Иногда подобный опыт нужно принимать во внимание на каждом уроке.

Академик М. Мехдизаде отмечает в своей книге «Пути совершенствования учебно-методического процесса в средних школах», что в рамках воспитательной функции преподавания необходимо, прежде всего, формирование мировоззрения в учащихся. Этот вид научного мировоззре-

ния может быть сформирован только знаниями ученика общих законов о природе, обществе и человеческом мышлении, поскольку они дают ученикам четкое представление о внешнем мире и формируют отношение ко всем природным и социальным явлениям [2].

В связи с обучением родному языку нами сделаны личные наблюдения. Можно сделать вывод о том, что образование и воспитание находятся в постоянном единстве, взаимозависимости и реально обуславливают друг друга. По мнению Демокрита, «хороших» людей формирует не природа, их формирует образование, образование меняет людей и создает их идентичность» [8]. Согласно представлениям средневекового Востока, между образованием и воспитанием существует неразрывная связь: «знание без воспитания похоже на очаг без огня, а воспитание без образования похоже на тело без духа» [2]. По словам проф. Г. Кязимова, «основная масса тяжести обучения и воспитания попадает на урок. Предметы, которым обучают в начальных классах, предоставляют соответствующую возможность развивать личность ученика» [3].

К сожалению, воспитательный характер обучения в педагогической литературе и школьной практике объясняется в одностороннем порядке. Обычно в этой связи упоминаются только образовательные аспекты программного материала, а другие особенности курса, такие как его организация, роль отдельных областей в формировании личности студента, педагогические качества учителя, проводящего урок, урок преподавания и подобные вопросы, умалчиваются. Исследователи считают, что «одним из звеньев образовательного процесса в начальных классах является умственное воспитание учащихся. Одной из проблем, стоящих перед обучением в начальных классах, является обогащение умов учащихся полезными научными знаниями. Но какие предметы помогают решить эту задачу? Мы бы сказали, что все предметы. Они все вооружают учащихся оригинальными представлениями о природе и обществе» [4].

Известно, что основной задачей гуманитарных предметов в начальных классах, в частности уроков родного языка, изобразительного искусства и музыки, является предоставление младшим школьникам базовой информации о жизни и красоте, получение эстетического удовольствия, восприятие красот жизни, содействие формированию эстетических навыков и способностей [5].

Образовательный план обучения исходит из следующих положений: 1. подготовить почву для формирования научного мировоззрения; 2. формировать отношение к моральным проблемам на основе нравственных ценностей; 3. развивать любовь к труду; 4. развивать эстетический вкус;

5. изучать исходные потребности и интересы учащихся.

Особое внимание уделяется воспитанию младших школьников. Важно подчеркнуть роль родного языка среди предметов, которые непосредственно способствуют реализации задач нравственного воспитания. Учитель имеет широкие возможности для нравственного воспитания младших школьников на уроках родного языка. Учитель на уроках родного языка рассказывает о поведении детей, городах, природных красотах нашей страны, горах, реках, знатных людях, национальных символах, миротворчестве, патриотизме, родине, земле, средствах к существованию коренных народов; предметом изучения являются такие нравственные качества, как дружба, верность, справедливость, честь, достоинство и прочее.

Все это способствует формированию высоконравственных качеств в учащихся. В целях мотивации этих важных нравственных качеств у детей в учебники включены художественные тексты, то есть стихи, рассказы, повествования, сказки, загадки, пословицы и поговорки, фрагменты сказаний. Эти материалы позволяют учителям влиять на ум и сознание учеников и проводить с ними душевные беседы. Возможности уроков родного языка достаточно широки с точки зрения формирования научного мировоззрения для младших школьников.

Великий русский педагог К. Ушинский, писавший об этих особенностях языка, отмечал: «... не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель; оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ» [5].

Ведь «язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собою жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Родной язык – это не только лучший выразитель духовных сил народа, но и лучший народный наставник, учивший народ ещё тогда, когда не было ни книг, ни школ. Усваивая родной язык, ребёнок воспринимает не одни только звуки, их сочетания, но и бесконечное множество понятий, воззрений, чувств, художественных образов» [6].

Здесь К.Д. Ушинский подчеркивает и обосновывает воспитательный характер преподавания родного языка. Использование художественных текстов на родном языке может оказать сильное влияние на формирование личности младших школьников [7].

Изложение основного материала. Знания, полученные младшими школьниками на правильно организованных уроках родного языка с точки зрения современных требований, служат для усвоения детьми национальных и духовных ценностей. Опыт продвинутых школьных учителей в Баку еще раз подтверждает этот факт. Учитель школы № 261 в Хатаинском районе Баку В. Рустамова на уроке в третьем классе, рассматривая стихи «Назидания отца сыну», напомнила своим ученикам, что это есть часть стихотворения великого азербайджанского поэта Н. Гянджеви «Советы моему сыну Мухаммеду». Для усиления мотивации учительница вспомнила также послание Пророка Мухаммеда ученикам: «Нет более ценного подарка сыну от отца, нежели высоко-нравственное воспитание» [9].

Н. Гянджеви объясняет закономерную, повторяющуюся суть взаимоотношений между отцами и сыновьями, родителями и детьми в истории человечества, отмечая, что родители терпят от всевозможных трудностей и страданий, потому что хотят, чтобы их дети были счастливыми, умными, энергичными, они хотят сохранить свое место в жизни, а не ходить без дела, одним словом, хотят их здорового роста и развития как человека. Низами советовал своему сыну общаться с хорошими людьми, быть верным в дружбе, проявлять мужество, уметь открывать любые двери (в переносном смысле!), понимать себя, познавать себя, работать и говорить, что каждый, кто вовлечен в этот труд, может пить «живую» воду, он может завоевать свою позицию в жизни [10].

В небольшом стихотворении есть прекрасная возможность обучиться художественному тексту. Азербайджанский язык, имеющий чистый, прозрачный, эмоционально богатый словарный запас и мощное влияние, сам по себе представляет собой большую, богатую моральную ценность.

Учитель, обучая этим художественным текстам, должен органически связывать их с современной жизнью, жизненными событиями. Интересное и высокообразовательное значение уроков родного языка состоит в том, что учитель часто выбирает такие литературные тексты, по которым можно ставить сценки, и ученики играют здесь соответствующие роли. Ученики входят в образ отрывка, который они исполняют в таких ситуациях, тем самым им прививаются высоконравственные качества, такие как стремление к новым знаниям, формирование моральных ценностей и норм, в частности – патриотизма, самоотверженности

и трудолюбия. Каждый учитель, который является мастером своей профессии, должен придавать большое значение воспитательному характеру изучаемых художественных текстов, правильно определять их сущность и содержание.

Важность родного языка в научных, педагогических, психологических и социальных аспектах состоит в том, что учитель организует урок должным образом, привлекает весь класс к восприятию темы, способен влиять на детей в соответствии с индивидуальным содержанием текста, приучает критически оценивать художественный текст, умело использует художественную канву, воспитывает в своих учениках уважение к авторам и прочее. Без этого невозможно правильно использовать художественную литературу в школах для развития необходимых способностей у детей.

Для этого, прежде всего, сам учитель должен хорошо разбираться в теоретических, практических, научных, методологических аспектах изучаемого материала. Ведь учитель есть живой пример для учеников. Каждый учитель может заработать уважение со стороны учеников лишь своими знаниями, высоким интеллектом, высокоморальными личностными качествами, умением вобрать в себя лучшие моральные ценности, культурным поведением, эмоциональными, риторически завершенными речами и внешней опрятностью и скромностью.

Исследования показывают, что в начальных классах ученики на уроках родного языка знакомятся с важными этическими характеристиками людей на многочисленных примерах, иллюстрирующих благородство, патриотизм, щедрость, доброжелательность, простоту и смирение, честь, достоинство, совесть, долг, ответственность, прекрасное и безобразное, справедливость, чистоту и прочее. Тем самым они учатся различать ценности, у них формируется любовь к национальным ценностям и неприязнь к негативным качествам людей.

Они пытаются также стать позитивными, смелыми, щедрыми, гордыми и непобедимыми, как литературные герои. Эмоционально-нравственные ценности, в частности такие как патриотизм, привязанность к родной земле, преданность ей, трудолюбие, доброта, честность и правдивость, чистота, честь, достоинство, совесть и прочее, – все это требует времени для того, чтобы привить их ученикам начальной школы.

Это требует обширной подготовки, последовательной и регулярной работы от классного учителя. Основываясь на своих наблюдениях и опыте, можно сделать выводы о том, что изучение родного языка в интересной, содержательной и активной манере должно быть основано на четком понимании литературного процесса учителем, правильной интерпретации им литературных

текстов, его педагогической психолого-методологической подготовке, творчестве – от поисков новшеств до яркой и эмоциональной культуры речи. Современному классному учителю нужна ясная, плавная речь, образное мышление, творческое воображение, педагогическое общение, умение найти путь к сердцу ребенка, педагогическое мастерство и индивидуальный подход.

Для нас важно следовать ряду требований при организации работы по обучению младших школьников национальным и духовным ценностям на основе художественных текстов в преподавании родного языка.

Во всех литературных текстах родного языка так или иначе обсуждаются моральные ценности. Эти художественные тексты разработаны с учетом возраста и уровня обучения младших школьников. Вполне может быть, что учитель обладает широкой творческой натурой и хорошо разбирается в художественных текстах и умеет, насколько это возможно, использовать дополнительные, убедительные и интересные факты. Это позволяет учащимся анализировать идеи, содержащиеся в этих текстах, так, как они вытекают из любого стихотворения, рассказа, эпоса, родового слова, притчи, сказок, дают правильные образовательные результаты.

Эмоциональное построение интерпретации создает в учеников сильные чувства, волнует их, облегчает освоение сути. Анализ и интерпретация художественного текста должны быть направлены на привитие у младших школьников духовных ценностей, приведенных в тексте, насколько это возможно, с учетом среды, интересов, ориентации и актуальности для современного развития.

В процессе интерпретации художественных текстов необходимо активизировать умственные процессы младших школьников, научить их выражать свои моральные качества, воплощать содержание текстов в действии и, таким образом, достигать необходимого логического результата. Образовательные результаты, вытекающие из содержания текстов, должны быть связаны с общими положениями и фактами; должна быть создана благоприятная ситуация. Это позволяет полностью усвоить содержание и сохранить его в памяти в течение длительного времени.

Поскольку у маленьких детей развивается зрительно-образное мышление, их способность логически производить и обобщать увиденное или услышанное пока не состоит на должном уровне. Учитель в классе должен развить у учащихся способность суммировать, используя интерактивные методы, особенно проблемные, эвристические методы.

Монотонная интерпретация художественных текстов также создает однообразие и не побуждает когнитивную деятельность учащихся. Поэтому каждый учитель должен подходить к делу творчески и стараться не повторяться. На протяжении всего урока учеников следует ознакомить с сущностью текста и содержание его надо постепенно расширять.

Стимулирование деятельности учащихся на уроке может помочь достичь цели, создавая образовательную среду для их независимого мышления. Учитель использует вопросы, чтобы глубоко усвоить художественные тексты на уроках родного языка. Вопросы по художественному тексту должны быть продуманными, содержательными и красочными. В этом случае интерес учащихся к уроку, интерес к интерпретации художественного текста возрастает и появляется больше возможностей для обучения.

Выводы. При воспитании учеников на основе национальных и духовных ценностей в художественных текстах на родном языке учитель должен знать художественную литературу, в частности детскую литературу, при подготовке художественных текстов следует максимально подробно изучить сведения о личности автора произведения и при возможности организовать их встречу с учениками.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Пашаев А.Х., Рустамов Ф.А. Педагогика. Баку, 2002.
2. Сейидов Ф. Педагогические идеи от наших корней до сегодняшних дней. Баку, 2004.
3. Гасымова Л.Н., Махмудова Р.М. Педагогика. Баку, 2012.
4. Гасымова Л.Н. Опыт воспитания школьников в духе национально-нравственных ценностей. Баку, 2004.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 1. Ранние работы и статьи (1846–1856). М.: Изд. Акад. пед. наук, 1948. 742 с.
6. Медведева К.А., Нарышкина А.В. Константин Дмитриевич Ушинский – великий русский педагог. *Актуальные вопросы современной педагогики*: матер. X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. С. 21–25.
7. Днепров Э.Д. Ушинский и современность / Гос. ун-т Высшая школа экономики. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. 232 с.
8. Бим-Бад Б.М. Демокрит: педагогические идеи. URL: <http://www.bim-bad.ru>.
9. О воспитании детей в Исламе. URL: <http://islam.ru>.
10. Вопросы воспитания в системе образования в творчестве Низами Гянджеви. URL: <http://www.dealeducation.ru>.

Новий вид наукових послуг



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від перевірок *третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 9

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 16,93. Ум.-друк. арк. 17,90.

Підписано до друку 04.02.2019. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.