

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

3 '2018

Тернопіль

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2018. – № 3. – 165 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
від 27 листопада 2018 року (протокол № 5)

Головний редактор *Григорій Терещук* – доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора *Володимир Чайка* – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Володимир Кравець – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (Україна)

Лілія Морська – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Іван Цідило – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Олександр Малихін – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Богдан Буюк – доктор філософських наук, професор (Україна)

Джі Чі Янг – доктор філософії, професор (Тайвань)

Надія Балик – кандидат педагогічних наук (Україна)

Василь Олексюк – кандидат педагогічних наук (Україна)

Ірина Левчик – кандидат педагогічних наук (Україна)

Анатолій Клименко – кандидат педагогічних наук (Україна)

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: **Світлана Григорчук**

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

ББК 74
Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.
Series: pedagogy. – 2018. – № 3. – 165 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
on November 27, 2018 (protocol # 5)

Journal Editor *Gregory Tereshchuk*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Subeditor *Volodymyr Chaika*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial board:

Iryna Zadorozhna – Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)
Volodymyr Kravets – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Olexandr Malykhin – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Liliya Morska – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Ivan Tsidylo – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Bogdan Buyak – Doctor of Sciences (Philosophy), Full Professor (Ukraine)
Jie Chi Yang – PhD, professor (Taiwan)
Nadiya Balyk – PhD, Candidate of Pedagogical Sciences (Ukraine)
Vasyl Oleksiuk – PhD, Candidate of Pedagogical Sciences (Ukraine)
Iryna Levchyk – PhD, Candidate of Pedagogical Sciences (Ukraine)
Anatoliy Klymenko – PhD, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine)

Literary editor: Candidate of Historical Sciences, Assistant-Professor **Petro Hutsal**

Computer imposition: **Svitlana Hryhorchuk**

Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

Збірник – наукове фахове видання
(затверджено наказом МОН України
№ 1021 від 07.10.2015 р.)

*Edition is included in the list of **scientific professional publications** of Ukraine
by the Ministry of Education and Science of Ukraine (# 1021 of 07.10.2015)*

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р, видане
Міністерством юстиції України 26.10.2009 р.*

*Certificate of registration KB №15881-4353p issued
by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 26.10.2009.*

*Електронну версію журналу включено до
Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*

*The electronic version of the journal is included in the database
of **Vernadsky National Library of Ukraine***

*Збірник зареєстровано в міжнародних
каталогах періодичних видань та базах даних:*

*The journal is registered in the International
catalogs, periodicals and databases:*

***РИНЦ** (договір № 454-07/2014 від 23.07.2014 р.)
Scientometric Database of Russian Science Citation Index
(agreement #454-07/2014 July 23, 2014)*

CiteFactor

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Google Scholar

Index Copernicus

The Journals Impact Factor (JIF)

Open Academic Journals Index (OAJI)

OpenAIRE

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Researchbib Journal Index and Archive (ResearchBib)

Scientific Indexing Services (SIS)

Universal Impact Factor

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 378.4:005.6

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.1

МАРІЯ БОЙКО

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3864-1044>

mariyaboykodek@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ІНСТИТУЦІЙНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Окреслено основні тенденції управління якістю освіти в педагогічному університеті, які передбачають наявність чітких перспектив розвитку, побудову інституційної моделі системи управління якістю освітньої діяльності, наявність системи прийняття управлінських рішень та їх зв'язок із стратегією розвитку закладу вищої освіти (ЗВО), залучення всіх структурних підрозділів до процесу управління якістю освіти в ньому.

Обґрунтовано інституційну модель управління якістю освітньої діяльності Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (далі – ТНПУ), яка охоплює розробку та вдосконалення процедур забезпечення якості, реалізацію основних положень і програми заходів щодо підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти, які відповідають Стандартам ESG і враховують методичні рекомендації щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ЗВО.

Реалізація політики забезпечення якості освіти та освітньої діяльності в ТНПУ передбачає: планування якості освіти (визначення стратегії, політики, цілей та вимог до якості вищої освіти); розроблення й оновлення нормативно-методичної бази забезпечення якості освітньої діяльності; підготовку пропозицій, рекомендацій щодо удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти; координацію роботи структурних підрозділів університету з питань якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; участь у цих процесах органів студентського самоврядування, зовнішніх та внутрішніх стейкхолдерів.

Доведено, що функціонування інституційної моделі системи управління якістю освітньої діяльності в ТНПУ реалізується шляхом здійснення відповідних заходів: розроблено нормативні документи, які регламентують структуру, принципи та процедури системи внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті; залучено студентів, роботодавців, провідних учених і фахівців-практиків до участі в освітньому процесі, формування змісту, перегляду і вдосконалення освітніх програм. Створено цілісну систему моніторингу якості освітньої діяльності, ефективно працюють механізми запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових працях професорсько-викладацького складу та здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *якість, вища освіта, освітня діяльність, система, інституційна модель, заклад вищої освіти.*

МАРІЯ БОЙКО

кандидат педагогических наук, доцент

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

**ИНСТИТУЦИОННАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ**

Определены основные тенденции управления качеством образования в педагогическом университете, которые предусматривают наличие четких перспектив развития, построение институциональной модели системы управления качеством образовательной деятельности, наличие системы принятия управленческих решений и их связь со стратегией развития учреждения высшего образования, привлечение всех структурных подразделений к процессу управления качеством образования в нем.

Обоснованно институциональную модель управления качеством образовательной деятельности Тернопольском национальном педагогическом университете имени Владимира Гнатюка (далее - ТНПУ), которая охватывает разработку и совершенствование процедур обеспечения качества, реализацию основных положений и программы мероприятий по повышению качества образовательной деятельности и качества высшего образования, соответствующие Стандартам ESG и учитывают методические рекомендации по построению институциональной структуры внутренней системы обеспечения качества образовательной деятельности и качества высшего образования в университете.

Реализация политики обеспечения качества образования и образовательной деятельности в ТНПУ предусматривает: планирование качества образования (определение стратегии, политики, целей и требований к качеству высшего образования); разработка и обновление нормативно-методической базы обеспечения качества образовательной деятельности; подготовку предложений, рекомендаций по совершенствованию внутренней системы обеспечения качества образования; координацию работы структурных подразделений университета по вопросам качества образовательной деятельности и качества высшего образования; участие в этих процессах органов студенческого самоуправления, внешних и внутренних стейкхолдеров.

Доказано, что функционирование институциональной модели системы управления качеством образовательной деятельности в ТНПУ реализуется путем осуществления соответствующих мероприятий: разработаны нормативные документы, регламентирующие структуру, принципы и процедуры системы внутреннего обеспечения качества образования в университете; привлечение студентов, работодателей, ведущих ученых и специалистов-практиков к участию в образовательном процессе, формирования содержания, пересмотра и усовершенствования образовательных программ. Создана целостная система мониторинга качества образовательной деятельности, эффективно работают механизмы предотвращения и выявления академического плагиата в научных работах профессорско-преподавательского состава и соискателей высшего образования.

Ключевые слова: *качество, высшее образование, образовательная деятельность, система, институциональная модель, учреждение высшего образования.*

MARIA BOJKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil

**INSTITUTIONAL MODEL OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM
AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

The article outlines the main trends in the education quality management at the pedagogical university which include the existence of clear prospects for development, the construction of an institutional model of the quality management in the system of education, the availability of the system for making management decisions, their relationship with the development strategy of the institution, the involvement of all structural units in the process of managing the education quality in higher education establishments.

The institutional model of education quality management in Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University has been grounded, which covers the development and improvement of quality maintenance procedures, the implementation of the main provisions and the program of measures to improve the quality of educational process and the quality of higher education corresponding to the ESG Standards and taking into account the methodological recommendations for the construction of the institutional structure of the internal system for ensuring the quality of educational process and the higher education quality in higher education establishments.

Implementation of the policy of quality assurance in education and training process at TNPU (Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University) includes planning of education quality (definition of strategy, policy, goals and requirements for the quality of higher education); development and updating of the

normative and methodical basis for quality assurance in educational process; preparation of proposals, recommendations for improving the internal system of quality assurance; coordination of the work of structural units of the University on the quality of educational process and the quality of higher education; participation of student self-government bodies, external and internal stakeholders in these processes.

It is proved that functioning of the institutional model of the system of quality management in educational process at TNPU (Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University) is realized through the implementation of appropriate measures. Normative documents that regulate the structure, principles and procedures of the system of internal quality assurance at the university have been developed; students, employers, leading scholars and practitioners have been involved in participating in educational process and developing content, review and improvement of educational programs. An integrated system for monitoring the quality of educational process has been created, mechanisms for preventing and detecting academic plagiarism in the academic work of the teaching staff and students are being applied effectively.

Today the university develops and improves the requirements for the system of quality assurance in education, focusing on the main goals of higher education; has a transparent mechanism for developing, monitoring and revising educational programs that contain specific goals focused on learning outcomes and competencies; adheres to clear rules for organizing the educational process; has the necessary resources to carry out educational process and support students; carries out effective quality management in educational process and higher education.

Keywords: *quality, higher education, educational process, system, institutional model, institution of higher education.*

Входження України у світовий освітній простір, освітні реформи, що відбуваються протягом останніх років під впливом соціально-політичних, економічних і геополітичних процесів, суттєво вплинули на систему вищої освіти та управління її якістю. Нині нормативні, теоретичні, методичні та інформаційні засади управління якістю в ЗВО формуються на основі принципів загального управління якістю (TQM), згідно з критеріями Європейського фонду менеджменту якості, на основі вимог міжнародного стандарту ISO 9001 і Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015). Відповідно до цих стандартів кожен ЗВО повинен побудувати свою локальну систему управління якістю, знайти практичну відповідь на питання: як з урахуванням національних особливостей системи вищої освіти, своєї специфіки можна використовувати принципи TQM. Усі ці стандарти є системою умов, вимог і відносин, здатних забезпечити досягнення бажаного результату в освітній галузі.

Європейська практика у сфері вищої освіти засвідчує, що для підвищення її якості необхідні нові організаційні, наукові та методичні підходи до забезпечення конкурентоспроможності випускника на глобалізованому ринку праці. Відповідно кожен сучасний ЗВО має створити ефективну систему управління підготовкою майбутніх фахівців, яка відповідає вимогам ринку праці, потребам роботодавців і суспільства.

Однією з суттєвих перешкод у широкому впровадженні систем управління якістю освіти в ЗВО є недостатня кількість теоретичних і практичних розробок у цій сфері. Як результат, на відміну від іноземної практики, де впровадження систем управління якістю у ЗВО дуже поширене, університети в Україні лише починають займатися цією проблемою.

Процесу управління якістю освіти на різних рівнях організації присвячено праці М. Альберта, М. Вебера, М. Вудкока, М. Мескона, С. Паркінсона, Т. Пітерса, Ф. Тейлора, П. Уотермана. Сучасні українські вчені В. Бахрушин, Г. Терещук, Ю. Федорченко, Т. Фініков працюють над проблемою створення дієвих механізмів забезпечення якості вищої освіти. У своїх працях В. Бикова, Л. Матриненко, Т. Мінакова, С. Одайник, Л. Петриченко, К. Прасяк, А. Прокопенко, Н. Черняшук розкривають проблему управління якістю підготовки фахівця та освітньою діяльністю ЗВО. Умови, що оптимізують якість професійної підготовки майбутніх учителів, висвітлюють А. Богуш, А. Кузьмінський, Т. Лукіна, В. Луговий, О. Ляшенко, Н. Ничкало, Л. Савченко, Над проблемою підвищення рівня якості освітнього процесу працюють Т. Боголюб, Т. Борова, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Крижко, Є. Павлютенков, Г. Пономарьова, А. Харківська й інші вітчизняні науковці.

Однак проблема управління якістю освіти у ЗВО потребує подальшого аналізу, особливо коли йдеться про якість освітньої діяльності та управління нею. Її актуальність пояснюється відсутністю чітких параметрів організації освітнього процесу, єдиного підходу у визначенні узагальнених критеріїв і механізмів оцінки якості освіти, орієнтацією на застарілі принципи управління якістю підготовки фахівців, освітнім процесом та іншими аспектами діяльності ЗВО [2].

Метою статті є розкрити сучасні підходи до забезпечення якості вищої освіти та теоретично обґрунтувати інституційну модель системи управління якістю освітньої діяльності в педагогічному університеті.

Ефективне управління якістю освітньої діяльності передбачає наявність чітких перспектив розвитку ЗВО і системи прийняття управлінських рішень, їх зв'язок зі стратегією розвитку закладу, впровадження системи забезпечення якості освіти, залучення усіх структурних підрозділів до процесу вдосконалення управління якістю освіти у ЗВО [5]. У документах Болонського процесу вказано, що, відповідно до принципів автономії навчальних закладів, за якість вищої освіти відповідає кожен заклад [9]. У вирішенні цих проблем ЗВО повинні керуватися рекомендаціями стосовно розроблення стандартів, процедур і директив, які затверджені Європейською асоціацією гарантування якості у вищій освіті («ENQA») – незалежного органу, до складу якого входять європейські агентства гарантії якості й акредитації, основний орган, котрий координує роботу щодо створення системи гарантування якості вищої освіти в межах Болонського процесу, а також методичними рекомендаціями стосовно побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ЗВО QAERE й ін. [11].

Відповідно до цих стратегічних документів система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти ЗВО має включати:

- стратегію (політику) і процедури забезпечення якості освіти, розподіл повноважень щодо забезпечення якості між всіма учасниками освітнього процесу;
- систему та механізми забезпечення академічної доброчесності;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання науково-педагогічної (педагогічної) діяльності науково-педагогічних та педагогічних працівників;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників ЗВО;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в т. ч. для самостійної роботи здобувачів освіти;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління ЗВО;
- інші процедури і заходи, визначені спеціальними законами чи документами ЗВО [5].

Управління якістю вищої освіти в Україні має враховувати те, що наша система освіти існує нині у двох режимах одночасно: функціонування і розвитку (модернізації) [6, с. 178]. Належне функціонування системи забезпечення якості освітньої діяльності (надалі – СЗЯОД) у ЗВО передбачає розподіл повноважень щодо прийняття рішень і оцінювання якості освітньої діяльності між керівництвом університету, факультетами, кафедрами і загальноуніверситетськими структурними підрозділами. Основним завданням постає чітке окреслення політики ЗВО, відповідно до неї необхідно розробити стратегію розвитку закладу з поетапно визначеними цілями, а серед найважливіших з них є вдосконалення якості освіти.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (далі – ТНПУ) реалізація політики щодо забезпечення якості освіти та освітньої діяльності, передбачає: планування якості освіти (визначення стратегії, політики, цілей і вимог до якості вищої освіти); розробку й оновлення нормативно-методичної бази забезпечення якості вищої освіти та освітньої діяльності ЗВО; підготовку пропозицій, рекомендацій щодо вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти; координацію роботи структурних підрозділів університету з питань якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; участь в цих процесах органів студентського самоврядування, зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів. Оскільки якість вищої освіти створюється на рівні освітніх програм, а забезпечення освітньої діяльності здійснюється на рівні структурних підрозділів зокрема і ЗВО загалом, у ТНПУ створено інституційну модель системи управління якістю освітньої діяльності, яка складається з п'яти рівнів забезпечення якості освіти.

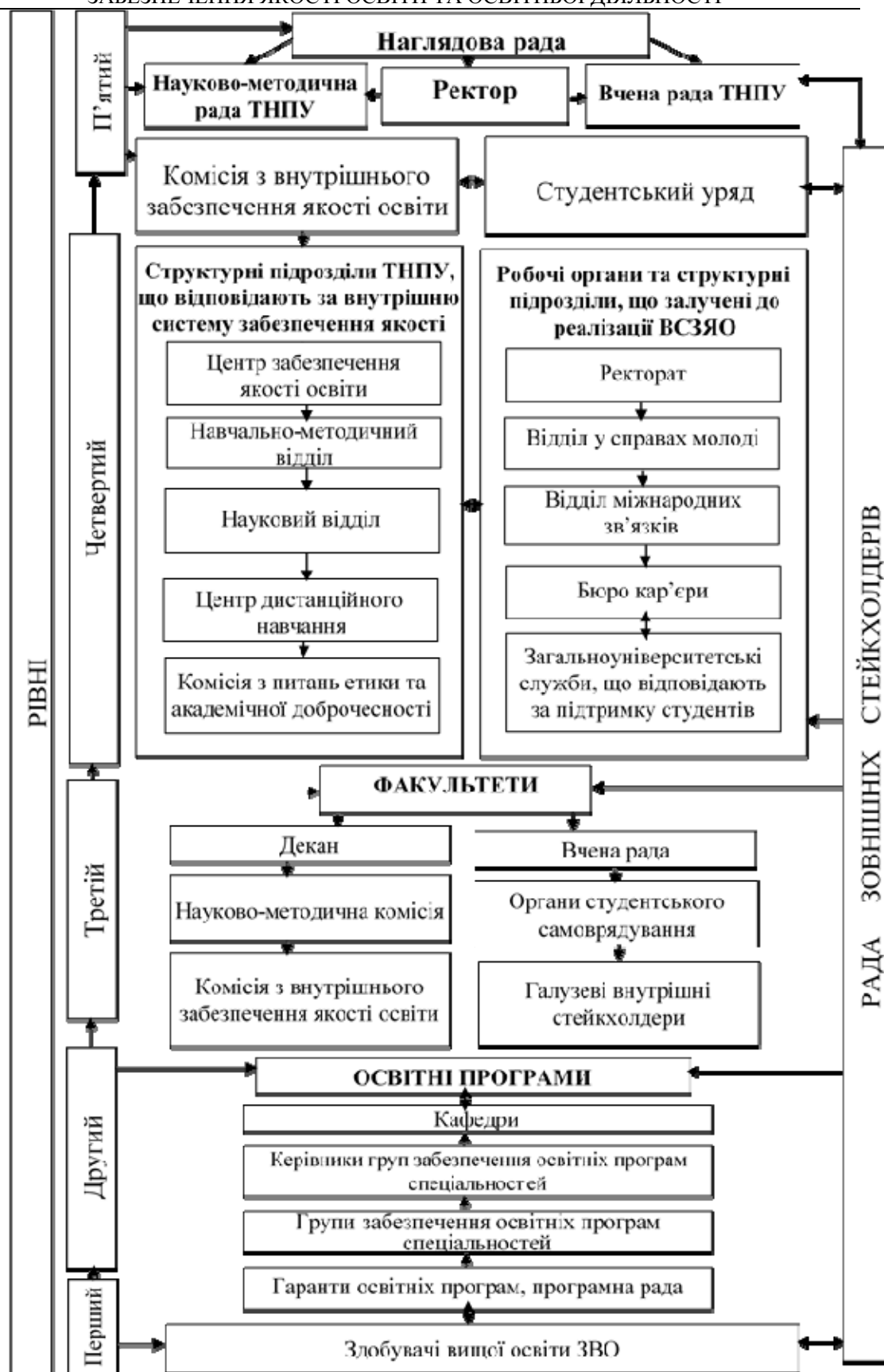


Рис. 1. Інституційна модель системи управління якістю освітньої діяльності ТНПУ.

П'ятий рівень – рівень прийняття загальноуніверситетських рішень: Наглядова рада, Ректор, Вчена рада, Науково-методична рада – функції визначаються Законом України «Про вищу освіту» і Статутом університету, Комісія з внутрішнього забезпечення якості і Студентський уряд, які відповідають за реалізацію політики університету щодо забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти.

Четвертий рівень – рівень розроблення, експертизи, апробації, моніторингу якості освітньої діяльності університету, прийняття загальноуніверситетських рішень, за які відповідають робочі органи та структурні підрозділи ТНПУ, органи студентського самоврядування, Рада зовнішніх стейкхолдерів, повноваження яких визначаються Статутом університету і затвердженими в установленому порядку положеннями.

Третій рівень – рівень впровадження та адміністрування освітніх програм, щорічного моніторингу спеціальностей, програм і потреб галузевого ринку праці: структурні підрозділи, які здійснюють освітню діяльність (факультети), органи студентського самоврядування, галузеві стейкхолдери.

Другий рівень – рівень безпосередньої реалізації освітніх програм, поточного моніторингу: кафедри, групи забезпечення освітніх програм спеціальностей, гаранті програм, програмна рада як дорадчий орган гаранта освітньої програми, викладачі, котрі забезпечують освітні компоненти за програмою, внутрішні та зовнішні стейкхолдери.

Перший рівень – здобувачі освіти ЗВО.

Система внутрішнього забезпечення якості в ТНПУ побудована на основі вимог Законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Стандартів і рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015).

В університеті сформована внутрішня нормативна база системи якості, що включає: Стратегічний план розвитку на 2016–2025 рр.; пріоритетні завдання та шляхи їх реалізації; стратегічні документи, в яких відображена політика забезпечення якості вищої освіти (Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти і програма заходів із забезпечення якості освіти, Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти, Положення про комісію з внутрішнього забезпечення якості, Програма заходів із забезпечення якості освіти, Положення про організацію освітнього процесу, Кодекс честі, Положення про запобігання і виявлення плагіату та інших видів академічної нечесності у навчальній та науково-дослідній роботі здобувачів вищої освіти, Положення про запобігання і виявлення плагіату та інших видів академічної нечесності у навчально-методичній та науково-дослідній роботі працівників).

Водночас система вищої освіти – це невід'ємний орган суспільства, завданням якого як соціального інституту є сприяння всебічній самореалізації індивіда, навчання його професійно-спрямованій взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем [8, с. 116].

Досвід використання загального управління якістю TQM переконливо доводить, що:

- кожен співробітник ЗВО має брати участь в досягненні високої якості навчання;
- кожній кафедрі, факультет повинні мати своїх «замовників» і «постачальників», забезпечувати перших широким спектром освітніх послуг;
- система управління якістю не може бути ефективною тільки завдяки кільком співробітникам, які переймаються цією ідеєю; усі кафедри та інші підрозділи ЗВО повинні виконувати свою щоденну роботу згідно зі стандартним процесом, докладаючи зусиль до його вдосконалення;
- колективна організація роботи дасть змогу найбільш ефективно використовувати творчі можливості кожного викладача і співробітника [1, с. 53].

Виконання процедур/заходів із забезпечення якості освіти передбачає розподіл між структурними підрозділами та іншими учасниками наступних завдань/функцій: ініціювання розробки (ініціювання внесення змін), розроблення (документів, заходів), оцінювання розробки, прийняття рішення, впровадження (реалізація, виконання), моніторинг реалізації [5, с. 178].

Внутрішня система забезпечення якості вищої освіти є системою процедур, яка має характеризуватися єдністю і повнотою. Побудувати таку систему у ЗВО означає розробити і впровадити систему процедур щодо забезпечення якості освіти. З цією метою у ТНПУ створено

Комісію з внутрішнього забезпечення якості освіти і Центр забезпечення якості освіти. Їхня діяльність у співпраці зі стейкхолдерами спрямована на вдосконалення системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності із дотриманням європейських стандартів і рекомендацій. Вищеназвана Комісія щорічно проводить: SWOT-аналіз бакалаврських і магістерських освітніх програм; опитування викладачів щодо якості організації освітнього процесу; онлайн-опитування студентів щодо якості процесу викладання навчальних дисциплін в університеті. Результати студентських опитувань враховуються у процесі розробки освітніх програм, вдосконалення процесу викладання навчальних дисциплін; студенти мають право на вільний вибір навчальних дисциплін, яке здійснюється відповідно до положення «Про порядок та умови обрання студентами дисциплін за вибором», вибіркова частина навчального плану складається за результатами вибору здобувачів вищої освіти; студентське самоврядування формує рейтинговий список студентів, які навчаються за кошти державного бюджету, і рейтинг здобувачів вищої освіти.

До забезпечення якості підготовки фахівців в ТНПУ долучені галузеві стейкхолдери (випускники і роботодавці), основним завданням яких є супровід зовнішнього оцінювання освітніх програм, вдосконалення та оцінка освітніх програм, аналіз забезпечення освітньої програми необхідними методичними, інформаційними та матеріально-технічними ресурсами, формування рекомендацій комісії з якості на факультеті щодо вдосконалення освітніх програм.

У ТНПУ існують чіткі процедури щодо розробки і перегляду освітніх програм:

- залучення стейкхолдерів до розробки освітніх програм (програмна рада, як дорадчий орган гаранта освітньої програми);
 - опитування роботодавців щодо оцінювання якості освітньої програми та її відповідності вимогам ринку праці (оцінка сформованості компетентностей майбутнього фахівця, які відображені в освітній програмі; актуальність навчальних предметів та їх відповідність сучасним вимогам підготовки майбутнього фахівця; оцінка реального стану рівня професійної підготовки випускника ТНПУ);
 - опитування випускників щодо якості освітніх послуг в ТНПУ та адаптації молодого фахівця на першому робочому місці;
 - опитування науково-педагогічних працівників, які забезпечують якість освітньої програми;
 - опитування студентів, які навчаються на певній освітній програмі.
- Гарантування якості програм і сертифікатів повинно передбачати:
- розроблення і публікацію очікуваних результатів навчання;
 - постійну увагу до складання навчального плану і змісту програм;
 - специфічні вимоги різних видів навчання (денне відділення, заочне відділення, дистанційне навчання, інтернет-навчання) і типів вищої освіти (академічне, професійне);
 - доступність ресурсів навчання;
 - офіційні процедури затвердження програм вищими організаціями;
 - спостереження за прогресом і досягненнями студентів;
 - регулярні перевірки програм (зокрема перевірка фахівцями ззовні);
 - постійну взаємодію зі стейкхолдерами, представниками ринку праці та іншими організаціями;
 - участь студентів у процедурах гарантування якості [3, с. 109].

З метою вдосконалення системи внутрішнього забезпечення якості, її механізмів і процедур забезпечення якості освіти, врахування сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери на кожному факультеті створено комісію із забезпечення якості освіти. Функції такої комісії полягають в організації та здійсненні моніторингу якості освітньої діяльності та якості вищої освіти за такими напрямками:

- якість освітнього процесу (якість проведення навчальних занять, якість функціонування освітнього середовища, задоволеність студентів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників, задоволеність викладачів умовами праці, якість освітніх програм);
- якість умов освітнього процесу (рівень підготовки абітурієнтів; кадрове, матеріально-технічне, інформаційне забезпечення, підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників),

- якість результатів освітнього процесу (успішність здобувачів вищої освіти, рівень сформованості загальних і професійних компетентностей).

Демократичність освіти визнано фундаментальним принципом вищої освіти, має забезпечити вибір студентом не лише значної кількості навчальних дисциплін з переліку елективних курсів, а й вибір викладача з тих, хто читає певний курс. Такий досвід вже давно існує у провідних університетах Європи [8, с. 115]. Відповідно до стандартів ESG в ТНПУ реалізується студентоцентризований підхід: органи студентського самоврядування беруть активну участь в процесах і процедурах забезпечення якості освітньої діяльності; представники студентського самоврядування входять у Центр забезпечення якості освіти, Комісію з внутрішнього забезпечення якості освіти, Комісію з питань етики та академічної доброчесності.

Студенти ТНПУ мають право на вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою і робочим навчальним планом, в обсязі, що становить не менше 25 % загальної кількості кредитів ЄКТС даного рівня вищої освіти, яке закріплене в п. 1.2.3 Статуту університету (розділ I), відповідно до ст. 62 Закону України «Про вищу освіту» [4]. Студенти ТНПУ мають право на академічну мобільність, що стимулює підвищення якості надання освітніх послуг.

Отже, в ТНПУ побудовано цілісну інституційну модель управління якістю освітньої діяльності, яка охоплює розробку та вдосконалення процедур забезпечення якості, реалізацію основних положень і програми заходів щодо підвищення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти, які відповідають Стандартам ESG і методичним рекомендаціям стосовно побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в ЗВО.

Її функціонування реалізується шляхом здійснення відповідних заходів, а саме: розроблено нормативні документи, які регламентують структуру, принципи та процедури системи внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті; залучення студентів, роботодавців, провідних учених і фахівців практиків до участі в освітньому процесі, до формування змісту, перегляду та вдосконалення освітніх програм. Створено цілісну систему моніторингу якості освітньої діяльності: розроблено інструментарій моніторингу, проводиться аналіз моніторингової інформації та формування пропозицій щодо вдосконалення освітньої діяльності університету. Ефективно працюють механізми запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових працях працівників і здобувачів вищої освіти (зокрема, публікація на сайті наукової бібліотеки університету наукових праць науково-педагогічних працівників, магістерських робіт здобувачів вищої освіти тощо).

Університет формує і вдосконалює вимоги щодо системи забезпечення якості вищої освіти, орієнтуючись на головні цілі вищої освіти; має прозорий механізм формування, моніторингу і перегляду освітніх програм, які містять конкретні цілі, зорієнтовані на результати навчання та кваліфікації; чіткі правила організації освітнього процесу; необхідні ресурси для здійснення освітньої діяльності та підтримки студентів; збирає, аналізує і використовує необхідну інформацію для ефективного управління освітньою діяльністю.

Вдосконаленню науково обґрунтованої системи управління якістю освітньої діяльності та забезпечення якості вищої освіти сприяла би повномасштабна робота Національної агенції забезпечення якості вищої освіти та створення відповідної нормативної бази цим органом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев В. Стандарт ISO 9001 реализовать легко / В. Алексеев // Методы менеджмента качества. – 2005. – № 2. – С. 52–53.
2. Ашумов В. Р. Якість освіти у ВНЗ / В. Р. Ашумов. – К.: Наукова думка, 2010. – 122 с.
3. Вакуленко В. М. Форми і методи контролю якості знань і рівня професійної компетентності майбутнього викладача / В. М. Вакуленко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 6. – С. 109–121.
4. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII/>.
5. Локальні системи управління якістю: світовий досвід та українські практики побудови / За ред. Т. В. Фінікова, В. І. Терещука. – К.: Таксон, 2018.

6. Луначек В. Е. Якість освіти в контексті державної кадрової політики / В. Е. Луначек // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. 36. статей.– Ялта: РВВ КГУ, 2007. – Вип. 16. – Ч. 2. – С. 177–185.
7. Петриченко Л. О. Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.06 / Л. О. Петриченко. – Харків, 2014.
8. Терещук Г. В. Навчальний процес у вищому закладі педагогічної освіти в контексті інноваційних змін / Г. В. Терещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 3. – С. 115–119.
9. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications –European Commission, 2004. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/education>.
10. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) Approved by the Ministerial Conference in Yerevan, 14–15 May 2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: (http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf).
11. Методичні рекомендації щодо побудови інституційної структури внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/metod-recom_QUAERE.pdf.

REFERENCES

1. Alekseev V. Standart ISO 9001 realizovat legko [Standard ISO 9001 is easy to actualize]. Metody menedzhmenta kachestva. – Methods of quality management, 2005, Vol. 2, pp. 52–53.
2. Ashumov V. R. Yakist osvity u VNZ [Quality of education in higher education establishments], Kyiv, Naukova dumka Publ., 2010, 122 p.
3. Vakulenko V. M. Formy i metody kontrolyu yakosti znan i rivnya profesiynoyi kompetentnosti maybutnoho vykladacha [Forms and methods of future teacher's quality of knowledge and professional competence level control]. Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity- Pedagogy and psychology of professional education, 2003, Vol. 6, pp. 109–121.
4. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine “About Higher education]. Available at: <https://zakon.help/law/1556-VII/>
5. Lokalni systemy upravlinnya yakistyu: svitovyy dosvid ta ukrayinski praktyky pobudovy [Local systems of quality management: world experience and Ukrainian practices of creation] (ed.: T. V. Finikova, V. I. Tereshchuka), Kyiv, Takson Publ., 2018.
6. Lunyachek V. E. Yakist osvity v konteksti depzhavnoyi kadrovoyi polityky [Quality of education in context of state personnel policy]. Ppoblemi suchacnoyi pedahohichnoyi osvity. Ser.: Pedahohika i psykholohiya. Zb. Statey – Problems of modern pedagogical education: pedagogy and psychology, Vol. 16, – Yalta, PVV K·HU Publ., 2007, Part 2, pp. 177–185.
7. Petrychenko L. O. Teoretyko-metodolohichni zasady upravlinnya yakistyu osvity u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi. Diss, dokt. ped. nauk [Theoretical and methodological grounds of education quality management in higher pedagogical education establishment. Dr. ped. sci. diss.]. – Kharkiv, 2014.
8. Tereshchuk H. V. Navchalnyy protses u vyshchomu zakladi pedahohichnoyi osvity v konteksti innovatsiynykh zmin [Educational process in higher establishment of pedagogical education in context of innovation changes]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: Pedahohika. – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy, 2010, Vol. 3, pp.115–119.
9. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications –European Commission, 2004. Available at: <http://ec.europa.eu/education>.
10. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) Approved by the Ministerial Conference in Yerevan, 14–15 May 2015. Available at: (http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf).
11. Metodychni rekomendatsiyi shchodo pobudovy instytutynoyi struktury vnutrishnoyi systemy zabezpechennya yakosti osvitnoyi diyalnosti ta yakosti vyshchoyi osvity u zakladakh vyshchoyi osvity [Methodical recommendations for creating institutional structure of internal system of educational activity quality and higher education quality assurance in higher education establishments]. Available at: http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/metod-recom_QUAERE.pdf.

Стаття надійшла в редакцію 27.10.2018 р.

ЮЛІЯ КОРОТКОВА

ORCID ID 0000-0002-6930-9730

y.korotkova1201@ukr.net

доктор педагогічних наук, доцент
Донецький юридичний інститут МВС України
м. Маріуполь, вул. Луніна, 89

АКТИВІЗАЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЇХНЬОЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ГРЕЦЬКИЙ ДОСВІД

Висвітлено вітчизняний і грецький досвід забезпечення академічної мобільності студентів закладів вищої освіти (ЗВО). З'ясовано, що її розвитку в Україні сприяло кілька факторів: удосконалення законодавчої бази, підписання угоди про безвізовий режим України з Європейським Союзом (ЄС), вдосконалення та застосування процедури взаємного визнання документів про освіту, приєднання України до програми Erasmus+. Встановлено, що перешкоджають активізації процесів академічної мобільності такі негативні внутрішні процеси: економічні характеристики країни (різниця між рівнем життя в Україні та країнах ЄС), якість та вартість навчання і проживання, доступність побутових послуг, відповідність до європейських освітніх стандартів, недостатній рівень володіння іноземними мовами, недостатня обізнаність студентів щодо програм обміну тощо. Проаналізовано особливості реалізації права студентів грецьких вишів на академічну мобільність на прикладі юридичних факультетів Фракійського університету імені Демокрита та Афінського національного університету імені І. Каподістрії. Охарактеризовано процедуру участі студентів в програмах з практики (тривалість практики, категорії осіб, які можуть брати участь у відповідних програмах, перелік документів, які необхідно подати до участі у програмі, критерії відбору претендентів, розмір стипендії тощо), особливості організації магістерських програм грецьких вишів спільно із зарубіжними щодо надання єдиного диплома магістра. Враховуючи досвід грецьких вишів, виокремлено спектр питань, які потребують свого вирішення у вітчизняній системі вищої освіти. До них віднесено: покращення державного фінансування програм обміну; всебічне інформування студентів щодо таких програм; організація спільних магістерських освітніх програм вітчизняних і зарубіжних вишів; підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Ключові слова: академічна мобільність, заклад вищої освіти, університети Греції, юридичний факультет.

ЮЛІЯ КОРОТКОВА

доктор педагогических наук, доцент
Донецкий юридический институт МВД Украины
г. Мариуполь, ул. Лунина, 89

АКТИВИЗАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ГРЕЧЕСКИЙ ОПЫТ

Освещён отечественный и греческий опыт обеспечения академической мобильности студентов вузов. Выяснено, что её развитию в Украине способствовало несколько факторов: усовершенствование законодательной базы, подписание соглашения о безвизовом режиме Украины с ЕС, усовершенствование и применение процедуры взаимного признания документов об образовании, присоединение Украины к программе Erasmus +. Установлено, что препятствуют активизации процессов академической мобильности такие негативные внутренние процессы: экономические характеристики страны (разница между уровнем жизни в Украине и странах ЕС), качество и стоимость обучения и проживания, доступность бытовых услуг, соответствие европейским образовательным стандартам, недостаточный уровень владения иностранными языками, недостаточная осведомленность студентов о программах обмена и др. Проанализированы особенности реализации права студентов греческих вузов на академическую мобильность на примере юридических

факультетов Фракийского университета имени Демокрита и Афинского национального университета имени И. Каподистрии. Охарактеризованы процедура участия студентов в программах практики (продолжительность практики, категории лиц, которые могут участвовать в соответствующих программах, перечень документов, которые необходимо подать для участия в программе, критерии отбора претендентов, размер стипендии и т. д.), особенности организации магистерских программ греческих вузов совместно с зарубежными с предоставлением единого диплома магистра. Учитывая опыт греческих вузов, выделен спектр вопросов, требующих своего решения в отечественной системе высшего образования. К ним отнесены: улучшение государственного финансирования программ обмена; всестороннее информирование студентов о таких программах; организация совместных магистерских образовательных программ отечественных и зарубежных вузов; повышение уровня иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: академическая мобильность, высшее учебное заведение, университеты Греции, юридический факультет.

YULIA KOROTKOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Donetsk Law Institute of the Ministry of Interior of Ukraine
89 Lunina str., Mariupol

ACTIVATION OF ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A MEANS OF ENHANCING THEIR COMPETITIVENESS: HOME AND GREEK EXPERIENCE

The article is devoted to the coverage of home and Greek experience in providing the academic mobility of students of higher education institutions. It's found out that several factors contributed to its development in Ukraine, such as: improving the legislative base, signing an agreement on a visa-free regime with Ukraine, improving and applying the mutual recognition procedure for education documents, and Ukraine's accession to the Erasmus + program. It has been stated that the following negative internal processes hinder the activation of academic mobility: the country economic characteristics (the difference between the standard of living in Ukraine and the countries of the European Union), the quality and cost of studying and living, the availability of household services, compliance with European educational standards, insufficient level of foreign language skills, lack of information students get concerning exchange programs, etc. The peculiarities of the realization of the right of Greek universities students to academic mobility are analyzed basing on the example of law faculties of Democritus University of Thrace and the National and Kapodistrian University of Athens. It has been established that students of Greek universities can take part in the following programs: for studying in foreign partner universities; for participating in various types of practical programs in foreign partner universities. The procedure of students' participation in practical programs is described in detail, namely the length of practical training, the categories of people who can participate in the relevant programs, the list of documents to be submitted for participation in the program, the criteria for selecting applicants, the size of the scholarship are found out. The emphasis is on the important innovation of relevant programs, which consists in the fact that Erasmus + provides students with free language Internet-support in the study of the appropriate foreign language before and during their stay abroad. The article analyzes the peculiarities of the organization of the master's degree programs in Greek universities together with foreign universities giving the identic diploma of a master's degree. In particular, the master's program "Specialized Public Law", organized by the legal department of the National and Kapodistrian University of Athens together with the University of Montesquieu-Bordeaux IV (France), is described. Taking into account the experience of the Greek universities, the range of issues that need to be resolved in the national system of higher education is highlighted. These include improving of state financing of exchange programs; comprehensive informing of students about such programs; organization of joint master's degree programs of home and foreign universities; increasing the level of foreign language communicative competence of students.

Keywords: academic mobility, institution of higher education, universities of Greece, law faculty.

Формування єдиного світового освітньо-наукового простору, набуття освітою і наукою транснаціонального характеру вимагає посилення академічної мобільності студентів ЗВО. Остання сприяє налагодженню культурного діалогу, розширенню кругозору, формуванню необхідних компетентностей, вдосконаленню іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, що збільшує їх конкурентоспроможність на внутрішньому та міжнародному ринку праці, підвищує якість трудових ресурсів національної економіки.

Академічна мобільність студентів ЗВО здатна суттєво підвищити якість освіти і науки України відповідно до міжнародних освітніх стандартів, підвищити рівень освіченості населення, збільшити інтелектуальний потенціал країни.

Метою статті є висвітлення вітчизняного та грецького досвіду забезпечення академічної мобільності студентів ЗВО, формулювання рекомендації щодо її вдосконалення.

Від часу приєднання України до Болонського процесу питання розвитку і забезпечення академічної мобільності студентів ЗВО стають предметом дослідження багатьох українських вчених: таких, як І. Богачевська, Я. Болубаш, В. Гришак, Л. Гурч, С. Здіорук, В. Кремень, М. Левківський, Н. Мирончук, Н. Нуляєва, О. Співаковський, М. Степко, Я. Трофименко, І. Федорова, С. Шмельова, О. Шнирков та багатьох інших. Утім малодослідженим залишається досвід забезпечення академічної мобільності студентів вишів зарубіжних країн, який може бути творчо використаний сучасними ЗВО України.

За останні кілька років процеси академічної мобільності студентів вітчизняних ЗВО значно активізувались. Цьому сприяли кілька факторів. По-перше, удосконалення законодавчої бази. Йдеться насамперед про Постанову Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність», що встановлює порядок організації програм академічної мобільності для учасників освітнього процесу вітчизняних ЗВО (наукових установ) на території України чи поза її межами та учасників освітнього процесу іноземних вишів (наукових установ) на території України [3]. По-друге, пожвавленню академічної мобільності, безумовно, сприяє безвізовий режим між Україною та ЄС – статус, що дозволяє громадянам України, в тому числі студентській молоді, вільно перетинати міждержавні кордони країн ЄС без попереднього звернення до посольства для отримання дозволу, починаючи з 11 червня 2017 р. По-третє, позитивно впливає на розвиток академічної мобільності студентів вдосконалення та застосування взаємного міждержавного визнання документів про освіту.

Активізації міжнародної мобільності, безумовно, сприяє приєднання України до програми Erasmus+. У 1987 р. для координації обмінів викладачами та студентами між університетами країн ЄС Єврокомісія створила програму Erasmus на честь видатного гуманіста Еразма Роттердамського, який, мандруючи Європою, викладав у різних університетах. До того ж назва Erasmus – це акронім, який розшифровується як Схема дії Європейського Союзу для підвищення мобільності студентів університетів (англ. Erasmus – European Community Action Scheme for the Mobility of University Students). Учасниками проекту спочатку були університети країн ЄС, Ісландії, Ліхтенштейну, Норвегії і Туреччини. Участь студентів і наукових співробітників університетів інших країн не передбачалася. Тому у 2004 р. була започаткована програма Erasmus Mundus (лат. mundus – світовий, всесвітній), розрахована на громадян країн, які не входили до ЄС.

У 2014 р. сім відомих європейських програм, пов'язаних з освітою, наукою та спортом, об'єднались у нову програму – Erasmus+, покликану охопити не лише академічну сферу, а й усі сектори культури: освіту, підготовку та молодіжну політику, спорт. Вона діятиме до 2020 р. До складу програми увійшли Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus, Youth in Action та ін. [5].

Сьогодні Україна є також країною-партнером програми Еразмус+ і має можливість брати участь у конкурсах, відкритих для всіх країн-партнерів у рамках Міжнародного виміру програми. Проект «Національний Еразмус+ Офіс в Україні» (НЕО) у тісній співпраці з Представництвом ЄС в Україні забезпечує допомогу та підтримку Виконавчому агентству з питань освіти, аудіовізуальних засобів і культури (ЕАСЕА) щодо запровадження в Україні Програм ТЕМПУС, Еразмус+ у сфері вищої освіти. НЕО досліджує розвиток вищої освіти в Україні та інших сфер освіти у разі потреби [2].

Основними видами діяльності за напрямом «Мобільність студентів у вищій освіті: Erasmus+» визначено:

- кредитну мобільність (для студентів, які навчаються на програмах бакалавра (включаючи короткий цикл), магістра, аспіранта, докторанта і бажають отримати стипендію для короткотермінового навчання, стажування, дослідження чи практики в іншій країні);

- ступеневу мобільність (зразкові спільні магістерські програми, пропонувані університетами Європи та, в деяких випадках, країн-партнерів, що приваблюють найкращих студентів з усього світу. Студент буде навчатися щонайменше у двох вишах з різних країн.

Після успішного завершення навчання випусник магістерської програми Еразмус+ отримує відповідний диплом магістра).

Студенти для отримання стипендій подають заявки на участь у конкурсах безпосередньо до ЗВО (кредитна мобільність) на основі міжінституційних угод або партнерств (ступенева мобільність), так само як і представники інших країн. Привілеїв чи обмежень немає для жодної країни світу [3].

Однак існують й серйозні проблеми, які перешкоджають активізації процесів академічної мобільності. Аналіз праць українських вчених, власні спостереження за реалізацією права студентів на академічну мобільність дозволяють стверджувати, що її розвитку в Україні заважають певні негативні внутрішні процеси: економічні характеристики країни (різниця між рівнем життя в Україні та країнах ЄС), якість та вартість навчання і проживання, доступність побутових послуг, відповідність європейським освітнім стандартам, недостатній рівень володіння іноземними мовами, недостатня обізнаність студентів щодо програм обміну тощо.

Як відомо, за місцем реалізації права на академічну мобільність вона поділяється на: внутрішню академічну мобільність – академічна мобільність, право на яку реалізується вітчизняними учасниками освітнього процесу у ЗВО (наукових установах) – партнерах в межах України; міжнародну академічну мобільність – академічна мобільність, право на яку реалізується вітчизняними учасниками освітнього процесу в ЗВО (наукових установах) – партнерах поза межами України, а також іноземними учасниками освітнього процесу у вітчизняних ЗВО (наукових установах).

На жаль, більш швидкими темпами в нашій державі розвивається внутрішня мобільність, ніж міжнародна. Адже процедура переведення студента з одного українського ЗВО до іншого за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS є простішою, ніж переведення до іноземного ЗВО. Розвиток міжнародної академічної мобільності гальмує фінансовий чинник України. Майже на всі поїздки за кордон українські студенти використовують кошти своїх батьків, спонсорів, закордонних благодійних фондів тощо. Закордонне навчання і стажування за рахунок ЗВО або держави становить менше 10 % [4, с. 140].

Проаналізуємо, як університети Греції забезпечують участь своїх студентів у програмах мобільності в рамках Erasmus+ з метою вичленення педагогічно цінного досвіду, вартого творчого запозичення. Насамперед зазначимо, що Греція як країна-член ЄС активно бере участь у програмах академічної мобільності студентів, задля чого на кожному факультеті вишу постійно діє відповідний орган (центр з питань мобільності, міжнародний відділ тощо), який своєчасно інформує студентів про всі наявні програми, допомагає в оформленні необхідних документів, здійснює конкурсний відбір претендентів.

Нині студенти грецьких вишів можуть брати участь у таких програмах:

- для навчання в зарубіжних вишах-партнерах;
- для проходження різних видів практики в зарубіжних вишах-партнерах.

Стипендії на обидві програми надає ЄС. Тривалість програм становить щонайбільше 12 місяців.

Щодо програми з практики, то брати участь у ній можуть такі категорії студентів:

- студенти ОС «бакалавр», «магістр», докторанти, які на момент подання заяви офіційно навчаються в університеті;
- випускники університетів минулого року, вони мають подати відповідну заяву й підписати договір про навчання на останньому році навчання і завершити практику протягом наступного року, тобто протягом першого року після завершення університету.

Завдяки програмі з практики студенти мають можливість:

- отримати безцінний професійний досвід у відповідних закладах зарубіжжя (школи, виші, перекладацькі центри, науково-дослідні установи, видавничі центри тощо);
- отримати нові перспективи для подальшого навчання та професійного розвитку;
- розвинути нові уміння та якості;
- покращити комунікативну компетенцію іноземними мовами;
- розвинути міжкультурні уміння;
- стати повноцінними громадянами Європи.

Студенти можуть проходити практичну підготовку в країнах-членах ЄС, Ісландії, Ліхтенштейні, Норвегії, а також країнах, що чекають на членство в ЄС. Швейцарія не бере участі в програмі Erasmus+.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Важливою інновацією програми є те, що Erasmus+ надає студентам до і впродовж перебування за кордоном безкоштовну мовну інтернет-підтримку (Online Linguistic Support) у вивченні відповідної іноземної мови, яка включає вступний тест для оцінки вихідного рівня володіння мовою, уроки мовної підготовки, підсумковий тест для оцінки набутого рівня володіння мовою. Проходження двох тестів є обов'язковим, а відвідування уроків – добровільне. Однак в будь-якому разі претендент має продемонструвати володіння відповідною іноземною мовою на рівні B1.

Практика, в якій бажає брати участь студент, може бути обов'язковою, тобто передбаченою навчальним планом того університету, в якому він навчається, або добровільною. У першому випадку заклад-партнер нараховує студенту певну кількість кредитів і практика може бути зарахована студенту в повному обсязі або йому необхідно буде додатково пройти певну її частину у своєму виші. Коли практика є добровільною, то кредити на неї не нараховуються, однак про її проходження зазначається в додатку до диплома. Якщо практику проходить випускник університету, йому видається відповідне посвідчення. Робочий час практиканта не може бути меншим за вісім годин на день (сорок годин на тиждень).

Щодо програми з навчання в зарубіжному виші, то її учасниками можуть стати студенти ОС «бакалавр», «магістр», докторанти. Навчання може тривати від 3 до 12 місяців. Для участі в програмі з навчання студент має подати: відповідну заяву; сертифікат про володіння відповідною іноземною мовою на рівні B1; договір про навчання (Learning Agreement), доповнений навчальним планом, за яким студент буде відвідувати заняття в зарубіжному виші. Магістранти і докторанти мають також надати підтвердження відповідної комісії про те, що програма, яку має намір відвідувати стипендіат, є частиною його науково-дослідної роботи, необхідної для написання дисертації. Студенти будь-якої категорії можуть подавати заяви одночасно до трьох закладів [8].

Наприклад, юридичний факультет Фракійського університету імені Демокрита на 2018–2019 навчальний рік пропонує студентам усіх освітніх ступенів, а також випускникам останніх років взяти участь у програмі з практики терміном від 2 до 4 місяців у таких закладах зарубіжжя, як різноманітні підприємства, недержавні організації, дослідницькі центри, дипломатичні структури тощо, які функціонують в країнах ЄС. При цьому студентам виплачується стипендія, однак кількість місць є дуже обмеженою: лише дві стипендії на весь факультет.

Розмір стипендії залежить від країни, в яку вирушає студент. Дані щодо розміру стипендії показані у таблиці 1.

Таблиця 1

Розмір стипендії студента, який бере участь у програмі мобільності Erasmus+

Економічна характеристика країни	Країна	Розмір стипендії на місяць (в євро)
Група 1 Країни з високою вартістю проживання	Данія, Фінляндія, Ірландія, Ісландія, Ліхтенштейн, Норвегія, Швеція, Велика Британія, Люксембург	620
Група 2 Країни із середньою вартістю проживання	Австрія, Бельгія, Німеччина, Франція, Італія, Іспанія, Греція, Кіпр, Голландія, Португалія, Мальта	570
Група 3 Країни з низькою вартістю проживання	Болгарія, Хорватія, Чехія, Естонія, Латвія, Литва, Угорщина, Польща, Румунія, Словаччина, Словенія, Республіка Північна Македонія, Туреччина	520

Для студентів, які походять із соціально вразливих груп, для осіб з обмеженими можливостями передбачено додаткову економічну підтримку.

Претенденти на стипендію мають подати такі документи: заяву на участь у програмі; автобіографію; ксерокопію паспорта; для тих, хто ще навчається, довідку про навчання із зазначенням середнього балу; для тих, хто завершив навчання, ксерокопію диплома про освіту;

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

сертифікат, який засвідчує рівень володіння іноземною мовою; рекомендаційні листи від членів професорсько-викладацького складу факультету; лист від організації, яка готова прийняти претендента [6].

Відбір претендентів здійснюється на основі розроблених факультетом критеріїв, які узагальнено можна представити в таблиці 2.

Таблиця 2

Критерії відбору претендентів для участі у програмі мобільності Erasmus+

№	Критерій	Кількість балів	
1.	Освітній ступінь	бакалаврат магістратура докторантура	10 15 20
2.	Мотиви/цілі участі у програмі		1-20
3.	Середній бал академічної успішності		Середній бал множиться на 4
4.	Рівень володіння відповідною іноземною мовою	B1 B2 C1 C2	15 20 25 30
4.	Лист від організації, яка готова прийняти претендента	лист від організації з окресленням обов'язків претендента; лист від організації з детальною програмою стажування щомісяця	20 30
5.	Відповідність тематики стажування навчальному плану підготовки бакалаврів/магістрів або проблематиці докторської дисертації		20
6.	Співбесіда		20
7.	Рекомендаційні листи від викладачів факультету		20
8.	Друга участь у програмі Erasmus		-20
9.	Намір проходження практики у країні, з якої родом претендент		-20

Крім цього, юридичні факультети грецьких вишів активно співпрацюють із закордонними ЗВО і поза межами Erasmus+. Так, юридичне відділення Афінського національного університету імені І.Каподістрії пропонує магістерську програму «Спеціалізоване публічне право», яку організовує спільно з університетом Montesquieu-Bordeaux IV (Франція). Термін навчання становить один рік, причому один семестр студенти навчаються в Афінах, а другий – у Франції. Програма адресована як випускникам бакалавріату, так і працюючим суддям, адвокатам, державним службовцям тощо з метою поглиблення їх знань, вдосконалення умінь і навичок у галузі публічного права. Особи, які успішно завершили навчання, отримують єдиний диплом магістра двох університетів [7].

Зазначимо, що студенти вітчизняних ЗВО також мають можливість стажування за кордоном, однак такі стажування не є систематичними і донедавна питання про їхню організацію вирішувалось, як правило, кожним закладом самостійно. Серед європейських програм обміну українські студенти могли скористатись програмою TEMPUS (The Trans-European Mobility Programme for University Students), а також державними чи приватними програмами, які організовуються та фінансуються певною зарубіжною установою.

Таким чином, в Україні нині проводиться серйозна робота щ активізації процесів академічної мобільності студентів. Утім, враховуючи досвід грецьких вишів, визначимо спектр питань, які потребують свого вирішення: покращення державного фінансування програм обміну; всебічне інформування студентів щодо таких програм; організація спільних

магістерських освітніх програм вітчизняних і зарубіжних вишів; підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів.

До перспективних напрямів дослідження зазначеної проблеми можна віднести аналіз особливостей забезпечення академічної мобільності студентів в інших провідних країнах світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Здіорук С. І. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір. Аналітична записка / С. І. Здіорук, І. В. Богачевська. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>.
2. Проект Європейського Союзу «НЕО – Національний Еразмус+ Офіс в Україні». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://erasmusplus.org.ua/pro-nas.html>.
3. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.06.2015 р. № 579. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248409199>.
4. Федорова І. Академічна мобільність українських студентів сучасного освітнього простору / І. Федорова, Я. Трофименко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2012. – Вип. 2. – С. 139–144.
5. ERASMUS+: вікно до Європи. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://studway.com.ua/erasmus/>.
6. Πρακτική Άσκηση 2018-2019 – Νομική Σχολή. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://erasmus.duth.gr/node/743>.
7. Π.Μ.Σ «Εξειδικευμένο Δημόσιο Δίκαιο». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.eimaifoitis.gr/metaptixiaka/nomikh/ekseidikeymeno-dhmosio-dikaio>.
8. Πρόγραμμα ERASMUS+/TRAINEESHIPS. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.interel.uoa.gr/erasmus/pm.html>.

REFERENCES

1. Zdioruk S. I. Akademichna mobilnist yak faktor integraciyi Ukrayiny u svitoviy nauково-osvitnij prostir. Analitichna zapyska [Academic mobility as a factor of Ukraine's integration into the world scientific and educational space. Analytical note]. Available at: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>. (accessed 10.09.2018).
2. Proekt Yevropejskogo Soyuzu «NEO – Nacional'nyj Erasmus+ Ofis v Ukrayini» [European Union Project "NEO – National Erasmus + Office in Ukraine"]. Available at: <http://erasmusplus.org.ua/pro-nas.html>. (accessed 10.09.2018).
3. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro poryadok realizaciyi prava na akademichnu mobilnist: Postanova Kabinetu ministriv Ukrayiny vid 12.06.2015 r. No 579 [On Approval of the Regulation on the Procedure for the Implementation of the Right to Academic Mobility: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 12.06.15 No. 579]. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248409199>. (accessed 10.09.2018).
4. Fedorova I., Trofymenko Ya. Akademichna mobilnist ukrayinskykh studentiv suchasnogo osvitnogo prostoru [Academic mobility of Ukrainian students of modern educational space]. Visnyk NTUU «KPI». Filosofiya. Psykhologiya. Pedagogika. – Bulletin of NTU "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2012, Vol. 2, pp. 139–144.
5. ERASMUS+: vikno do Yevropy [ERASMUS +: the window to Europe]. Available at: <http://studway.com.ua/erasmus/>. (accessed 10.09.2018).
6. Praktiki Áskisi 2018-2019 – Nomiki Scholi [Practical Exercise 2018-2019 – Law School]. Available at: <http://erasmus.duth.gr/node/743>. (accessed 10.09.2018).
7. P.M.S «Eξειδικευμένο Δημόσιο Δίκαιο» [Postgraduate Program "Specialized Public Law"]. Available at: <http://www.eimaifoitis.gr/metaptixiaka/nomikh/ekseidikeymeno-dhmosio-dikaio>. <http://erasmus.duth.gr/node/743>(accessed 10.09.2018).
8. Πρόγραμμα ERASMUS+/TRAINEESHIPS [Program ERASMUS+/TRAINEESHIPS]. Available at: <http://www.interel.uoa.gr/erasmus/pm.html>. (accessed 10.09.2018).

Стаття надійшла в редакцію 25.10.2018 р.

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

УДК: 378:37.091.12.011.3-051:78

DOI 10:25128/2415-3605.18.3.3

ДЕМИДОВА МАРИНА

ID ORCID 0000-0002-6892-94-36

viktor_sport@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, вул. Фонтанська дорога, 4

ЛОУ ЯНЬМЕЙ

411409177@qq.com

аспірантка

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, вул. Фонтанська дорога, 4

НАВЧАЛЬНА САМОПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У ПРОЕКЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Акцентовано на гуманістичній моделі освіти, за якої особистісна складова стає основоположною на протизагу когнітивній. Вказано, що основними вимогами до освітнього процесу в рамках особистісно-гуманістичної спрямованості є: студента постійно має супроводжувати почуття вільного вибору; освітній процес повинен характеризуватися яскраво вираженою розвивальною тенденцією і постійно збагачуватися інтересами студентів, їхніми переживаннями та емоціями; необхідною умовою й джерелом розвитку повинні бути труднощі. Відзначено, що для підготовки майбутніх фахівців творчої спрямованості необхідно звернути увагу на компоненти, які визначають стан сучасного освітнього простору, а саме: передбачити варіативний зміст, відповідні методи і форми організації освітнього процесу, спроектувати й реалізувати відповідно до поставлених завдань педагогічні технології, які створювали би максимальні умови для виявлення й розвитку задатків особистості студента, його здібностей та особистісного потенціалу. У зв'язку з цим дуже гостро постає питання розвитку навичок самопідготовки студентів, які проявляються у: введенні до процесу навчання творчих завдань, покликаних розвивати пізнавальні здібності студентів; впровадженні специфічних критеріїв оцінки освоєння навчального матеріалу, наприклад, перенесення на новий матеріал способу вирішення, уміння вирішувати завдання підвищеної складності; прагненні диференціювати завдання щодо рівня розвиненості особистості. Саме тому нині у педагогіці ведеться пошук нових педагогічних технологій, ідея яких полягає в переході від пояснення до розуміння, від соціального контролю до розвитку і самоконтролю, від управління до самоуправління й самопідготовки.

Ключові слова: самостійна робота, пізнавальна самостійність, самопідготовка, вчитель музичного мистецтва.

ДЕМИДОВА МАРИНА

кандидат педагогических наук, доцент
Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского
г. Одесса, ул. Фонтанская дорога, 4

аспірантка
Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского
г. Одесса, ул. Фонтанская дорога, 4

УЧЕБНАЯ САМОПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В ПРОЕКЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Акцентировано на гуманистической модели образования, при которой личная составляющая становится основополагающей в противовес когнитивной. Указано, что основными требованиями к образовательному процессу в рамках личностно-гуманистической направленности являются: студента постоянно должно сопровождать чувство свободного выбора; образовательный процесс должен характеризоваться ярко выраженной развивающей тенденцией и постоянно обогащаться интересами студентов, их переживаниями и эмоциями; необходимым условием и источником развития должны быть трудности. Отмечено, что для подготовки будущих специалистов творческой направленности необходимо обратить внимание на компоненты, которые определяют состояние современного образовательного пространства, а именно: предусмотреть вариативное содержание, соответствующие методы и формы организации образовательного процесса, спроектировать и реализовать в соответствии с поставленными задачами педагогические технологии, которые создавали бы максимальные условия для выявления и развития задатков личности студента, его способностей и личностного потенциала. В связи с этим очень остро стоит вопрос развития навыков самоподготовки студентов, которые проявляются во: введении в процесс обучения творческих задач, призванных развивать познавательные способности студентов; внедрении специфических критериев оценки освоения учебного материала, например, перенос на новый материал способа решения, умение решать задачи повышенной сложности; стремлении дифференцировать задачи по уровню развитости личности. Именно поэтому сейчас в педагогике ведется поиск новых педагогических технологий, идея которых заключается в переходе от объяснения к пониманию, от социального контроля к развитию и самоконтролю, от управления к самоуправлению и самоподготовке.

Ключевые слова: самостоятельная работа, познавательная самостоятельность, самоподготовка, учитель музыкального искусства.

DEMIDOVA MARINA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky
4 Fontansky road Str., Odesa

LOU YANMEI

Graduate Student
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky
4 Fontansky road Str., Odesa

EDUCATIONAL SELF TUITION OF STUDENTS IN PROJECTION OF THE DEVELOPMENT OF SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE

According to the humanistic model of education, often opposed to cognitive one, it is the personal component, which becomes fundamental. The main requirements for the educational process in the framework of the personality-humanistic orientation are: a student must constantly be accompanied by a sense of free choice; the educational process should be characterized by a distinct developmental tendency and constantly enriched by the interests of students, their experiences and emotions; difficulties must be a prerequisite condition for development, as much as its source. It has been stressed in this research, that in order to train future specialists of creative orientation, it is necessary to pay attention to the components determining the state of the modern educational space, namely: foresee variable content, appropriate methods and forms of organization of the educational process, design and implement the corresponding pedagogical technologies, which would create maximum conditions for the determination and development of the makings of a student's personality, his/her

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

abilities and personal potential. In this regard, a topical issue is the development of students' self-training skills, which is manifested in: the introduction of creative tasks, designed to develop students' cognitive abilities, into the learning process; implementation of specific criteria for assessing the learning level, for example, applying a previously successfully used solution method to a new material, ability to solve problems of increased complexity; the desire to differentiate tasks according to the level of development of an individual. That is why now in pedagogy there is a search for new educational technologies, the idea of which lies in the transition from explanation to understanding, from social control to development and self-control, from management to self-government and self-preparation.

Keywords: *independent work, cognitive independence, self-tuition, teacher of musical art.*

Нормативне підґрунтя та стратегічні орієнтири в організації самопідготовки студентів ЗВО закладено у багатьох документах, зокрема: Законі України «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті», розпорядженні Кабінету Міністрів України «Деякі питання розроблення Національної рамки кваліфікації» (№ 1727-р від 27.08.2010), наказі МОН України «Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське і освітнє співтовариство на період до 2020 року» (№ 612 від 13.07.2007) та ін.

Питання організації самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва не були предметом спеціальних наукових розробок, проте дослідники висловлювали цікаві ідеї стосовно таких аспектів, як організація самостійного навчання, фундаментальність як категорія якості освіти й освіченості особистості (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Луговий, В. Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін та ін.).

У вирішенні проблеми підвищення ефективності навчального процесу на музично-педагогічних факультетах ЗВО першорядна роль відводиться активній самостійній роботі студентів. Учені-теоретики в єдності з філософами, психологами та соціологами цю проблему розглядають у контексті основних якостей особистості: самостійність, ініціативність, творча активність. Самостійність у загальноприйнятому значенні – це одна з властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [3, с. 297].

У свою чергу, самопідготовка в межах освітнього процесу означає важливу форму практично орієнтованої роботи, що передбачає наявність таких умінь: узагальнення, поглиблення і розширення отриманих знань і практичного досвіду, формування особистісного ставлення до художньої інформації, уміння забезпечувати продуктивність власної освітньої діяльності, адаптуватися до нових вимог, уміти презентувати та захищати власну позицію, самостійно шукати шляхи вирішення поставлених завдань.

Мета статті полягає в розкритті сутності процесу самопідготовки студентів та в пошуку шляхів її організації в навчальному процесі ЗВО.

Насамперед треба відзначити, що в педагогічній науковій літературі категорії «самостійна робота» і «самопідготовка студентів» часто вживаються у синонімічному значенні. На думку М. Солдатенка, ці два поняття не суперечать, а доповнюють один одного [12, с. 59]. Відмінність між самостійністю і пізнавальною самостійністю полягає в тому, вважає вчений, що перша проявляється в умінні управляти своєю діяльністю на всіх етапах її здійснення: мотивації, цілепокладання, програмування, організації, виконання, контролю і оцінки, а друга має на увазі самостійне виконання студентом хоча б одного з цих етапів.

Сьогодні педагоги висвітлюють різні аспекти проблеми формування пізнавальної самостійності студентів. Так, С. Архангельський і Н. Тализіна розвинули ідеї формування змісту освіти і процесу навчання щодо формування пізнавальної самостійності. Теоретичні аспекти організації самостійної роботи студентів знайшла відображені в роботах А. Алексюка, В. Володько, Б. Єсіпова, Н. Журавської, С. Заскалети, С. Кустовського, Л. Онучак, П. Підкасистого, М. Смирнкової та ін. Дослідники розкривають сутність самостійної роботи, її види і форми, дидактичні та лінгводидактичні принципи, визначають роль та функції у загальній системі підготовки спеціалістів. Отже, виходячи з вищезначеного, вважаємо, що питання організації та забезпечення необхідних умов щодо здійснення самостійної роботи

студентів зі спеціальних дисциплін є необхідним елементом підготовки майбутнього фахівця, зокрема у галузі музичного мистецтва.

У психології також існує багато визначень і наукових характеристик самостійності, наприклад: самостійність – це вміння побачити і поставити нове питання, нову проблему і вирішити її самотужки (Д. Богоявленський та ін.); самостійність є свідомою вмотивованістю дій та їх обґрунтованістю, можливістю не підпадати під чужий вплив і навіювання, здатністю людини вбачати об'єктивні підстави, для того, щоб вчинити так, а не інакше (С. Рубінштейн та ін.); продуктивністю розумових процесів, властивостей розуму (П. Блонський, А. Матюшкін, А. Смірнов та ін.); показником активності і допитливості особистості, її здатністю до пізнавального процесу (А. Байрамов, А. Ліпкіна та ін.). Як якість особистості самостійність стала предметом вивчення нещодавно і пов'язується з поняттям «суб'єкт навчання». Вчені стверджують, що самостійність завжди проявляється там, де людина здатна сама побачити об'єктивні підстави для того, щоб проявити активність. На підтвердження цього наведемо твердження Л. Петухової, що суб'єктність особистості дозволяє їй успішно самостійно здійснювати ту чи іншу діяльність [5, с. 11].

Якщо в психології самостійність розглядається як вольова риса характеру, якість особистості, що виражається в умінні ставити перед собою певні цілі і досягати їх власними силами без сторонньої допомоги і підтримки, то серед учених-педагогів ми спостерігаємо певну різницю в поглядах на визначення вказаної дефініції.

Вважаємо за необхідне виявити розбіжність та проаналізувати їх. Згідно з В. Буряк, самостійна робота – це «метод навчання, який передбачає індивідуальну активність самих студентів при закріпленні отриманих знань, навичок, умінь і при підготовці до занять» [1, с. 50]. З. Кучер розглядає досліджуваний феномен як форму організації навчальної діяльності, якій притаманні чітке формулювання мети і завдання, точне визначення форми вираження підсумкового результату [4, с. 17]. Т. Рейзенкінд стверджує, що «самостійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації та управління самостійною діяльністю у навчальному процесі», що вона, з одного боку, є навчальним завданням, а з іншого – формою, характерною для певного способу діяльності з метою виконання цього навчального завдання [9, с. 30]. Н. Сидорчук самостійну роботу трактує як «виконання різних завдань навчального, дослідницького і самоосвітнього характеру, що виступають в якості засобів: засвоєння системи професійних знань, пізнавальної та професійної діяльності, а також формування навичок і вмінь творчої діяльності та професійної майстерності» [10, с. 67].

В іншому контексті вивчає категорію «самостійність» Л. Жарова, розглядаючи її як властивість людини, результат виховання і самовиховання. Натомість, К. Гюнтер, М. Аніканов приділяють особливу увагу психологічній складовій досліджуваного питання. В. Буряк слушно відзначає, що самостійність сприяє «освоєнню і реалізації рефлексивної стратегії», звільняє від імпульсивних реакцій, вчить продумувати свої дії, передбачати можливі наслідки помилкових рішень, розраховувати і зважувати ризик, пов'язаний з вибором тієї чи іншої альтернативи [1, с. 49].

У тому ж контексті, як засіб підвищення усвідомленості та дієвості досліджуваного феномена, результат ефективної організації навчального процесу, розглядають самостійну навчальну роботу багато інших науковців.

Таким чином, у психолого-педагогічній науці дефініція «самостійна навчальна робота» нині не вичерпується єдиним визначенням і розглядається як: метод; засіб; організаційна форма навчання; засіб залучення студентів до навчальної роботи, для якої характерним є наявність чітко сформульованого завдання; засіб організації та виконання студентами певної навчальної діяльності. Вивчення педагогічного досвіду показує, що однією з головних ознак, що відрізняє рівень майстерності педагогів, є вміння застосовувати у роботі різноманітні і такі, які доповнюють один одного, види самостійної роботи, котрі враховують пізнавальні можливості студентів.

Ця дефініція не виключає, безумовно, такі форми роботи, як пояснення матеріалу викладачем, ведення бесіди, читання лекцій. Однак на заняттях студенти самостійно вирішують тематичні завдання під керівництвом викладача, самотужки працюють з інформацією, усвідомлюють і включаються в творчу роботу, виявляють навички спілкування, пізнають правила спільної діяльності. Найбільш ефективним у цьому контексті навчання є метод інтерактивного навчання. Інтерактивний метод («inter» – взаємний, «act» – діяти) у навчальній ситуації передбачає взаємодію учасників освітньої ситуації на основі бесіди, діалогу,

розмірковування тощо. Однак, на відміну від активних методів навчання, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію студентів: не тільки з викладачем, а й один з одним; домінування активності студентів у процесі навчання; зведення ролі викладача до напрямку діяльності студентів на досягнення цілей заняття [6].

Отже, сьогодні такий підхід перетворює самостійну роботу студентів у провідну й ефективну форму організації освітнього процесу загалом.

Відзначимо, що пізнавальна самостійність більше властива студентам молодших курсів, коли суб'єкт освіти не може сам ефективно управляти навчальною діяльністю і тому потребує керівництва викладача. Самостійність відображає поведінку студентів старших курсів, тоді участь викладача у процесі навчання здійснюється мінімально.

До цього часу серед сучасних авторів немає єдності в трактуванні поняття «пізнавальна самостійна робота студентів». Деякі дослідники під цим феноменом розуміють творчу роботу студентів, в основі якої лежить вміння нестандартно мислити, здатність орієнтуватися в новій ситуації, вміння бачити проблеми, ставити нові завдання і знаходити підходи до їх вирішення. Однак не варто недооцінювати роль викладача в означеному процесі.

Викладач є організатором роботи студентів і консультантом з їх самоосвіти. Багато студентів під час самостійної роботи мають певні труднощі, що призводить до стримування темпів заняття і утруднення в керівництві їх діяльністю. Враховуючи завдання розвитку пізнавальної самостійності у студентів, науковці (К. Ахметов, О. Гребенюк, Д. Кулікова) рекомендують викладачеві організовувати свою роботу так, щоб сформувати у майбутніх фахівців такі її компоненти: накопичення певного обсягу знань; набуття вмінь та навичок; розвиток самостійного мислення; формування інтересу до навчального предмета; вироблення цілеспрямованості.

Перший компонент пов'язаний не стільки з кількісною характеристикою, скільки з умінням застосовувати і користуватися знаннями в різних ситуаціях. Набуваючи певних вмінь і навичок, сучасний студент повинен вміти приймати і визначати завдання власної діяльності, працювати з різними джерелами інформації, планувати, контролювати і коригувати свої дії.

Другий компонент пов'язаний з уміннями самостійно виконувати розумові дії: виявляти різноманітні засоби виконання завдання і застосовувати отримані знання в нових ситуаціях.

Третій компонент передбачає розвиток і формування у студентів: творчих здібностей, умінь знаходити найкоротші шляхи вирішення поставлених завдань, потреби у набутті нових знань, бажання висловити свою думку, прагнення самостійно отримувати знання, знаходити різні способи пізнавальної діяльності.

Четвертий компонент включає наполегливість до виконання певних дій та активну позицію у подоланні труднощів.

Відзначимо, що для успішної організації самостійної роботи студентів необхідні певні умови, а саме: готовність майбутніх фахівців до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, їх зацікавленість, вміння раціонально використовувати час на самопідготовку, планувати і організовувати власну позанавчальну діяльність тощо. Це в повній мірі стосується майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки важливими складовими їх самостійної роботи є прагнення зрозуміти твір, усвідомити своє ставлення до нього, вміння втілити власну концепцію у конкретному звучанні, можливість впоратися з технічними труднощами і адекватно композиторському задуму інтерпретувати його.

Зараз в системі вищої освіти відзначається стійка тенденція до зниження загального часу на аудиторне заняття і збільшення часу на самостійну роботу студентів. Такий підхід посилює квінтесенцію самостійної роботи і підвищує її роль у поліпшенні якості підготовки майбутніх фахівців. Оскільки останнім доведеться здійснювати самостійну діяльність з вирішення професійних завдань за межами закладу вищої освіти, то головний акцент повинен бути зроблений на організацію самостійної навчальної діяльності студентів саме в позааудиторний час.

У самостійну роботу майбутнього вчителя музичного мистецтва в позааудиторний час, на нашу думку, входять: порівняння твору, що вивчається, з подібними в контексті стильової і жанрової єдності; виявлення особливостей біографії і творчості композитора; підготовка до презентації твору (власне виконання або використання засобів звукозапису); формулювання ідей і художнього змісту твору; осмислення структури, форми, фактури, музично-виражальних засобів обговорюваного твору в контексті розкриття його художнього змісту; вибір питань для

обговорення і ведення діалогу зі студентами; підготовка запитань щодо обговорення музичного матеріалу, пов'язаного єдиним художньо-образним або тематичним змістом; обґрунтування способів вирішення виконавських завдань, які виникають у процесі роботи над інструментальним репертуаром.

Отже, нині в педагогіці існує пошук нових технологій, ідея яких полягає в переході від пояснення до розуміння, від контролю до розвитку і самоконтролю, від управління до самопідготовки. Самостійна робота і процес самопідготовки студентів є різнорівневими складовими їхньої самостійної навчальної діяльності, які відрізняються дидактичними цілями, ступенем проникнення в сутність питання, реалізаціями способів її вирішення.

Самопідготовка в межах музично-освітнього процесу означає самостійну роботу студентів щодо забезпечення організації та успішності музично-художньої взаємодії з учнями, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С. 48–52.
2. Голобородько Е. Е. Дефиниция самостоятельности в контексте психолого-педагогического исследования / Е. Е. Голобородько // Инновационная наука. – 2015. – № 8. [Электронный журнал] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/definitsiya-samostoyatelnosti-v-kontekste-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya>.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник; гол. ред. С. Головка / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
4. Кучер З. С. Організація самостійної роботи майбутніх вчителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / З. С. Кучер. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
5. Петухова Л. Є. Методичні рекомендації до самостійної роботи студентів з курсу «Історія педагогіки» / Л. Є. Петухова. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2002. – 22 с.
6. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: навч. посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2006. – 224 с.
7. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Лист М-ва освіти і науки України від 25.04.2001 р. № 1/9–168 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні; упоряд. В. Г. Небабін. – К., 2001. – Т. 13. – С. 660–666.
8. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України // Освіта. – 2004. – № 8. – С. 6–8.
9. Рейзенкінд Т. Категорія інтеграції у професійній підготовці вчителя музики / Т. Рейзенкінд // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 29–31.
10. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування: монографія / Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 168 с.
11. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
12. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / М. М. Солдатенко. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
13. Якубовська О. М. Самостійна робота у контексті особисто-орієнтованого навчання / О. М. Якубовська // Організація самостійної роботи слухачів в умовах інформаційного суспільства: матеріали наук.-метод. конференції (14 грудня 2001 р., м. Одеса). – Одеса: ОРІДУ УАДУ, 2002. – С. 211–212.

REFERENCES

1. Buriak V. Keruvannia samostiinoiu robotoiu studentiv / V. Buriak // Vyshcha shkola. – 2001. – № 4–5. – S. 48–52.
2. Holoborodko Ye. Ye. Definitiya samostoiatelnosti v kontiektstie psikhologo-pedahohicheskoho issledovaniia / Ye. Ye. Holoborodko // Innovatsionnaia nauka. – 2015. – № 8. – [Elektronnyi zhurnal] Rezhym dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/definitsiya-samostoyatelnosti-v-kontekste-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya>.
3. Honcharenko S. U. Ukraïnskij pedagogichnij slovník / S. U. Honcharenko; [Hol. red. S. Holovko]. – Kiïv : Libid, 1997. – 373 s.
4. Kucher Z. S. Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnix vchyteliv obsluhovuiuchoi pratsi v systemi modulnoho navchannia : avtoreferat dysertatsii ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Z. S. Kucher. – Khmelnytskyi, 2006. – 20 s.

5. Petukhova L. Ye. *Metodychni rekomendatsii do samostiinoi roboty studentiv z kursu «Istoriia pedahohiky»* / L. Ye. Petukhova. – Kherson : Vydavnytstvo KhDU, 2002. – 22 s.
6. Prokopenko I. F. *Pedahohichni tekhnolohii : navchalnii posibnyk* / I. F. Prokopenko, V. I. Yevdokymov. – Kharkiv : Kolehium, 2006. – 224 s.
7. *Pro osvitno-kvalifikatsiini rivni (stupenevu osvitu) : Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 25.04.2001 r. № 1/9-168* / Uporiadnyk V. H. Nebabin // *Zakonodavchi ta normatyvni akty pro osvitu v Ukraini*. – K., 2001. – T. 13. – 670 s.
8. *Prohrama dii shchodo realizatsii polozhen Bolonskoi deklaratsii v systemi vyshchoi osvity i nauky Ukrainy* // *Osvita*. – 2004. – №8. – S. 6–8.
9. Reizenkind T. *Katehoriia intehratsii u profesiinii pidhotovtsi vchytelia muzyky* / Tetiana Reizenkind // *Ridna shkola*. – 2001. – № 2. – S. 29–31.
10. Sydorchuk N. H. *Orhanizatsiia samoosvitnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv : teoriia ta tekhnolohiia formuvannia : monohrafiia* / N. H. Sydorchuk. – Zhytomyr : Vydavnytstvo ZhDU, 2004. – 168 s.
11. Siropolko S. *Istoriia osvity v Ukraini* / Stepan Siropolko. – K. : Naukova dumka, 2001. – 912 s.
12. Soldatenko M. M. *Teoriia i praktyka samostiinoi piznavalnoi diialnosti : monohrafiia* / M. M. Soldatenko. – K. : Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2006. – 198 s.
13. Yakubovska O. M. *Samostiina robota u konteksti osobysto-orientovanoho navchannia* / O. M. Yakubovska // *Orhanizatsiia samostiinoi roboty slukhachiv v umovakh informatsiinoho suspilstva : materialy naukovo-metodychnoi konferentsii (14 hrudnia 2001 r., m. Odesa)*. – Odesa : ORIDU UADU, 2002. – S. 211–212.

Стаття надійшла в редакцію 20.10.2018 р.

УДК 378.147:811.111

DOI 10:25128/2415-3605.18.3.4

ГАЛИНА ТКАЧУК

ID ORCID 0000-0002-6926-1589

tkachuk.g.v@udpu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, доцент

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, вул. Садова, 2

АНАЛІЗ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛЕЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано основні моделі змішаного навчання, визначено їх особливості та переваги використання в освітньому процесі. Розглянуто наступні моделі: ротаційна модель та її модифікації (модель зміни станцій, модель зміни лабораторій, модель перевернутого навчання, персоналізована модель); гнучка модель; модель самостійного змішування; віртуально-збагачена модель. Визначено, що кожна модель має свої особливості і потребує як незначних, так і кардинальних змін в організації освітнього процесу. Відзначено, що ротаційні моделі орієнтовані на зміну середовища навчання: модель зміни станцій – зміна режимів роботи в межах аудиторії; модель зміни лабораторій – в межах навчального закладу, модель перевернутого навчання – зміна режимів в аудиторії та вдома та їх «перевертання», персоналізована модель – самостійний вибір режиму. Вказано, що гнучка модель передбачає вивчення матеріалу переважно он-лайн за індивідуальним графіком; модель самостійного змішування дає змогу студентові самостійно обирати додаткові курси, які можна вивчати як доповнення до основних курсів; віртуально-збагачена модель не є повністю індивідуалізованою, але передбачає вивчення одного або декількох курсів он-лайн, при цьому місце розташування студента може бути як вдома, так і в закладі вищої освіти. На основі аналізу найбільш поширених моделей змішаного навчання визначено загальні особливості змішаного навчання як освітньої технології: організаційні, технічні, інформаційні та методичні.

Ключові слова: змішане навчання, ротаційна модель, перевернуте навчання, персоналізована модель, гнучка модель, модель самостійного змішування, віртуально-збагачена модель.

ГАЛИНА ТКАЧУК

кандидат педагогических наук, доцент

АНАЛИЗ И ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Проанализировано основные модели смешанного обучения, определены их особенности и преимущества использования в образовательном процессе. Рассмотрены следующие модели: ротационная модель и ее модификации (модель смены станций, модель смены лабораторий, модель перевернутого обучения, персонализированная модель); гибкая модель; модель самостоятельного смешивания; виртуально-обогащенная модель. Определено, что каждая модель имеет свои особенности и требует как незначительных, так и кардинальных изменений в организации образовательного процесса. Отмечено, что ротационные модели ориентированы на смену среды обучения: модель смены станций – смена режимов работы в пределах аудитории; модель смены лабораторий – в пределах учебного заведения; модель перевернутого обучения – смена режимов в аудитории и дома, а также их «переворачивание»; персонализированная модель – самостоятельный выбор режима. Указано, что гибкая модель предусматривает изучение материала преимущественно онлайн по индивидуальному графику; модель самостоятельного смешивания позволяет студенту самостоятельно выбирать дополнительные курсы, которые можно изучать как дополнение к основным курсам; виртуально-обогащенная модель не является полностью индивидуализированной, но предусматривает изучение одного или нескольких курсов онлайн, при этом местоположение студента может быть как дома, так и в вузе. На основе анализа наиболее распространенных моделей смешанного обучения выделены общие особенности смешанного обучения как образовательной технологии: организационные, технические, информационные и методические.

Ключевые слова: смешанное обучение, ротационная модель, перевернутое обучение, персонализированная модель, гибкая модель, модель самостоятельного смешивания, виртуально-обогащенная модель.

HALYNA TKACHUK

PhD of pedagogic sciences, Associate Professor
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
2 Sadova Str., Uman

THE ANALYSIS AND FEATURES OF IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING MODELS INTO EDUCATIONAL PROCESS AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article presents the analysis of the basic models of blended learning, their features and advantages in the educational process. The author analyzes the following common models: rotation model and its modifications (station rotation model, lab rotation model, flipped model, individual rotation model); flex model; self-blend model; enriched virtual model. It is determined that each model has its own characteristics and needs both insignificant and fundamental changes in the organization of the educational process. Rotation models are aimed at changing the learning environment: the station rotation model changes the modes of work in a classroom; the lab rotation model changes the modes at an educational institution; the flipped model changes the modes in a classroom, at home and does the “flipping”; the individual rotation model provides individually selected mode. Flexible model provides studying the material online independently on individual schedule. The self-blend model allows a student to independently choose courses, which can be studied as an addition to the main courses. The enriched virtual model is not fully individualized, but it involves studying one or more online courses regardless of student's location, whether it is home, university, or any other place. Based on the analysis of the most common models of blended learning, its general features as educational technology are highlighted. In particular, organizational, technical, informational and methodical features are defined. The organizational feature is the restructuring of the training space: the distribution of working areas (rotation models of blended learning); flipping the rigid organization of training within the classroom and independent work at home (flipped model); and orientation to the student's personal needs (self-blend model, flex model, individual rotation model). The technical features include the provision of educational institutions with computer facilities and the availability of specially equipped classrooms for conducting classes. Informational features include the availability of digital educational resources for learning the content of the discipline and their

upload in the educational environment of an educational institution. Methodical features include an increase in the number of different methodological approaches to the organization of training. In this case, the methods of teaching aimed at the development of thinking, life skills, professional skills, problem-solving skills, working skills in cooperation, self-education skills and mutual learning are relevant.

Keywords: *blended learning, rotation model, flipped model, individual rotation model, flex model, self-blend model, enriched virtual model.*

Активний розвиток новітніх інформаційних технологій і швидка зміна однієї інновації на іншу підтверджують той факт, що технологічні вміння стають непридатними для використання через кожні 2–3 роки. Усталеність традиційної системи освіти зумовлює те, що випускники закладів вищої освіти (ЗВО) мають застарілі знання та навички, які не співвідносяться з реаліями сучасної професійної діяльності. Особливо це стосується учителя інформатики як фахівця з інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), технічного спеціаліста в галузі обчислювальної техніки та особистості, котра повинна швидко реагувати на зміни в інформаційній сфері.

Впровадження у навчальний процес ІКТ дає змогу підвищити ефективність навчання, сприяє формуванню професійних компетентностей майбутніх учителів, надає універсальні та функціональні засоби організації освітнього процесу. Відкритим при цьому залишається питання оптимального поєднання технологій традиційного та електронного навчання, що є важливо в організації освітнього процесу та якісній підготовці майбутніх фахівців.

Як сучасна педагогічна концепція змішане навчання має світовий характер. Вона була створена в кількох передових країнах як вагоме оновлення системи навчання та виховання, а згодом була впроваджена в інших країнах, підтримана громадською думкою педагогів та науковців, засобами масової педагогічної та суспільної інформації. Сьогодні змішане навчання можна вважати загальним досягненням педагогічної теорії і практики.

Питання організації освітнього процесу у ЗВО відповідно до засад змішаного навчання вивчали українські (К. Бугайчук, С. Березенська, О. Спірін, Ю. Триус, В. Кухаренко, Є. Смирнова-Трибульська, А. Стрюк, Н. Рашевська, Ю. Кадемія, Н. Олійник, М. Умрик) та зарубіжні (К. Бонк, Д. Тракслер, Ч. Грехем, М. Грубер, Ч. Дзіюбан, К. Крістенсен, Г. Маєра, А. Норберг, К. Спрін, Х. Стакер, Б. Хан, М. Хорн, Д. Харісон, К. Манварінг, Р. Ларсен, К. Хенрі, Л. Халверсон, С. Григор'єв, О. Андрюшкова) вчені.

Аналіз праць дослідників дає змогу зробити висновок, що питання змішаного навчання залишається актуальним і дискусійним. Науковці досліджують питання формування термінологічного апарату, реалізації різних моделей змішаного навчання в освітній процес, оптимального поєднання традиційного та онлайн-навчання, форми та умови впровадження змішаного навчання у ЗВО. Однак поза увагою вчених залишається питання аналізу різних моделей змішаного навчання та перспектив їх впровадження в освітній процес ЗВО. Нині існує понад 40 моделей змішаного навчання.

Метою статті є аналіз найбільш поширених моделей та визначення особливостей їх впровадження в освітній процес.

Актуальність впровадження змішаного навчання пов'язана насамперед з тим, що неможливо досягнути високих результатів навчання, притримуючись лише однієї педагогічної технології. Наприклад, як зазначено у [3], не кожна людина може навчатися дистанційно – загалом лише 30 % осіб успішно завершують навчання в межах дистанційного курсу. Натомість поєднання різних технологій та впровадження змішаного навчання дає змогу значно підвищити результативність навчання.

Як відомо, традиційний підхід до навчання передбачає передання знань та вмінь від викладача до студента. За умов змішаного навчання студент самостійно здобуває знання та вміння, а викладач виконує роль помічника і консультанта. Тоді у студента формуються навички самонавчання, організації та планування власного навчального часу, визначення індивідуальної траєкторії навчання відповідно до рекомендацій викладача та часових меж у вивченні навчальної дисципліни. Таким чином, змішане навчання є якісно новим підходом, що трансформує структуру і зміст навчання, змінюючи традиційні ролі викладача та студента з метою отримання високих результатів.

Змішане навчання завдяки своїй багатофункціональності та наявності великої кількості засобів навчання передбачає різні моделі його реалізації. Тому для вирішення питання щодо використання певної моделі у процесі практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики потрібно вивчити можливості кожної з них. У зарубіжній та вітчизняній літературі знаходимо опис таких чотирьох базових моделей змішаного навчання: ротаційна модель, гнучка модель, модель самостійного змішування, віртуально-збагачена модель.

Ротаційна модель (Rotation Model). Передбачає чергування традиційного навчання в аудиторії з використанням різних видів діяльності та самостійного навчання он-лайн в індивідуальному режимі. Вона передбачає організацію навчальної діяльності в межах всієї групи, проектної групи, малої групи або індивідуальної роботи кожного студента під керівництвом викладача. За місцем та розкладом навчання ротаційна модель поділяється на чотири підмоделі: модель зміни станцій, модель зміни лабораторій, модель перевернутого навчання, персоналізована модель [4, с. 21].

Розглянемо кожну модель та проаналізуємо їх особливості.

Модель зміни станцій (Station Rotation Model). Застосування її виправдано, якщо для вивчення теми можна організувати різні види діяльності в межах різних груп (рис. 1). Тоді види діяльності чергуються не одночасно для всієї групи, а для окремих міні-груп у певному темпі. Зміст діяльності визначається викладачем, який обладнує аудиторію, щоби забезпечити роботу навчальних груп в повному обсязі. Ця модель ефективна при проведенні лабораторних робіт з різним обладнанням, проектній і дослідницькій діяльності. Наприклад, діяльність може бути такою: викладач розподіляє студентів на групи так, що з першою групою він обговорює певну тему, друга самостійно працює з матеріалом в онлайн-овому середовищі, а третя виконує групову діяльність і спільно вирішує проблемне завдання. Всі групи працюють спільно і взаємодіючи, виконують завдання залежно від особистих потреб та рівня підготовки кожного.



Рис. 1. Модель зміни станцій.

Можна виокремити такі ознаки цієї моделі:

- студенти працюють та змінюють навчальні «станції» в межах однієї аудиторії за певний проміжок часу;
- для однієї групи (наприклад, якщо в групі 16 осіб, то одна група повинна складатись з 4 студентів) потрібно передбачити хоча б одне завдання, яке виконується он-лайн, інші групи задіяні в обговоренні або виконують проектне завдання;
- студенти повинні відвідати усі «станції» протягом одного заняття.

Модель зміни лабораторій (Lab Rotation Model). Передбачає наявність постійного розкладу занять в аудиторіях та обладнаних лабораторіях, в т. ч. комп'ютерних класів (рис. 2). Спочатку студенти під керівництвом викладача працюють у звичайній аудиторії, потім вони переходять в комп'ютерний клас, де індивідуально працюють для закріплення та поглиблення знань [4, с. 21]. Ця модель подібна до моделі зміни станцій, оскільки в навчальній діяльності студентів повинна бути хоча б одна станція, де їм дозволяється доступ до онлайн-ового контенту і навчальних ресурсів. Відмінність полягає лише в тому, що в першому разі студенти переміщуються в межах однієї лабораторії, в другому – в межах декількох. Модель зміни

лабораторій можна реалізувати при вивченні кількох навчальних дисциплін одночасно, але тоді виникає проблема узгодження розкладу роботи комп'ютерних класів та лабораторій.



Рис. 2. Модель зміни лабораторій.

Можна виокремити такі ознаки цієї моделі:

- наявність стабільного розкладу навчальних занять в аудиторіях;
- студенти переміщуються в межах різних лабораторій, одна з яких обов'язково передбачає онлайнове навчання;
- збільшення кількості вільних лабораторій для інших видів занять за рахунок онлайнового навчання в комп'ютерному класі.

Модель перевернутого навчання (Flipped Model). У педагогічній літературі зустрічаються різні назви цієї моделі, зокрема, найбільш популярні є «Перевернуте навчання», «Перевернутий клас», «Клас навпаки». Ідея полягає в тому, що ознайомлення з теоретичним матеріалом відбувається самостійно в онлайновому режимі за межами ЗВО та характеризується тим, що студент сам обирає час і темп вивчення, самостійно керує власною навчальною діяльністю (рис. 3). В аудиторії ж відбувається закріплення навчального матеріалу з використанням методів активного навчання, виконанням практичних завдань та організації продуктивної роботи студентів. У процесі цієї діяльності викладач лише спрямовує навчання студентів і допомагає з'ясувати незрозумілі моменти [2, с. 21].

Основна ідея перевернутого навчання – залучити студентів до реальної діяльності на занятті, а не до пасивного сприймання навчального матеріалу та слідування інструкціям викладача. Для досягнення цієї мети змінюється зміст домашньої роботи і роботи на занятті. Ресурси для ознайомлення переважно мають формат коротких відеофрагментів за темою, які можуть бути розроблені викладачем або дібрані ним з широкого переліку в Інтернеті. На занятті викладачеві потрібно організувати спільну діяльність студентів для закріплення цієї теми, наприклад, розв'язок задач, створення міні-проектів, створення алгоритмів, проведення експериментів тощо.

Можна виокремити такі ознаки цієї моделі:

- детальне планування позааудиторної діяльності студентів (добір ресурсів, створення відеофрагментів, додаткові ресурси тощо);
- ознайомлення з теоретичним матеріалом відбувається в індивідуальному темпі і в зручний час для студента;
- робота в аудиторії базується на використанні методів активного навчання, взаємодії один з одним для вирішення спільних завдань (групова робота), переважно діяльнісна концепція занять;
- зміна ролі викладача, коли у процесі навчальної діяльності студентів він виконує роль тренера або консультанта, спрямовує роботу всієї групи або окремого студента у вірному напрямку.



Рис. 3. Модель перевернутого навчання.

Персоналізована модель (Individual Rotation Model). Може бути реалізована в межах традиційного навчання, за умови, що для різних студентів складено відповідні навчальні плани, з урахуванням їхніх здібностей до навчання, нахилів, інтересів, рівня та етапу навчання (рис. 4). Кожен студент має індивідуальний графік навчання, встановлений викладачем або адаптивним програмним забезпеченням. На відміну від інших моделей змішаного навчання, студент не обов'язково повинен виконати завдання на кожній «станції», він працює лише на тій «станції», завдання якої заплановані в його індивідуальній навчальній програмі.



Рис. 4. Персоналізована модель.

Можна виокремити такі ознаки цієї моделі:

- складання для кожного студента індивідуального навчального плану залежно від рівня його навчальних досягнень, умінь навчатися, працювати тощо;
- студент проходить лише ті «станції», які передбачені його персоналізованою програмою підготовки;
- впродовж навчання викладач надає підтримку та може уточнити або розширити межі пізнання студента.

Гнучка модель (Flex Model). Основна частина навчальної програми вивчається он-лайн. Викладач є координатором навчальної діяльності, відслідковуючи складний для розуміння навчальний матеріал, який потім можна обговорити на очному занятті в групі або індивідуально (рис. 5).

Кожен студент має індивідуальний графік навчання, самостійно вивчає навчальні дисципліни і практикує отримані знання та навички в електронному інформаційно-освітньому середовищі. При цьому студент фізично перебуває у навчальному приміщенні та має можливість відвідувати аудиторії для роботи в малих групах або отримувати від викладача допомогу у вигляді консультації.

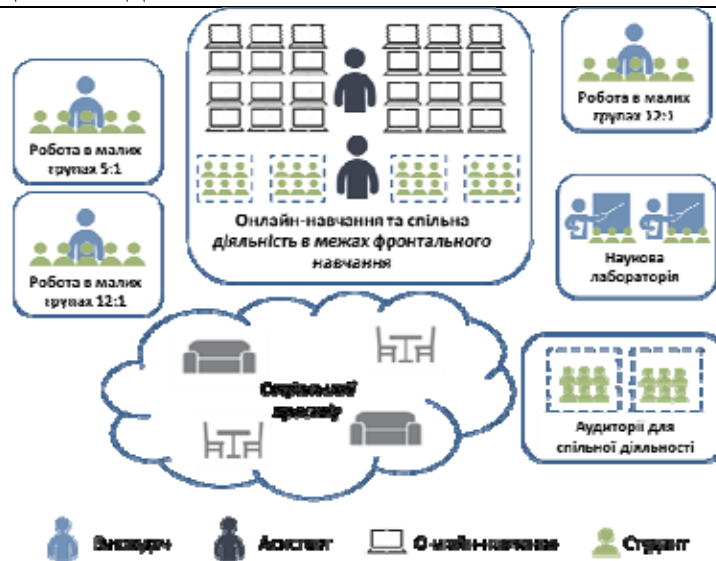


Рис. 5. Гнучка модель.

Крім того, вказана модель передбачає наявність зони соціалізації, в якій студенти розміщуються на диванах, стільцях і продовжують навчатися.

Можна виокремити такі ознаки цієї моделі:

- основна діяльність студентів відбувається он-лайн, при цьому кожен студент має власний пристрій і може працювати в різних аудиторіях;
- максимальна мобільність студентів і орієнтація на власні потреби щодо вивчення дисципліни (студент сам вирішує, які заняття і в який час їх відвідувати);
- наявність індивідуального гнучкого графіку навчання, що змінюється за потребою;
- із студентами працюють як мінімум дві особи – викладач та асистент (їх може бути більше); асистент дистанційно супроводжує студента та відповідає на будь-які запитання під час роботи; викладач організовує групову діяльність з студентами, котрі мають запитання або не можуть виконати певне завдання.

Модель самостійного змішування (Self-Blend Model). Ґрунтується на самостійному виборі студента онлайн-курсу, що буде вивчатись ним як доповнення до традиційних курсів. Навчання відбувається повністю он-лайн в індивідуальному режимі, в домашніх умовах або на базі шкільного комп'ютерного класу (рис. 6). Таким чином, студент може самостійно скласти власну програму навчання.

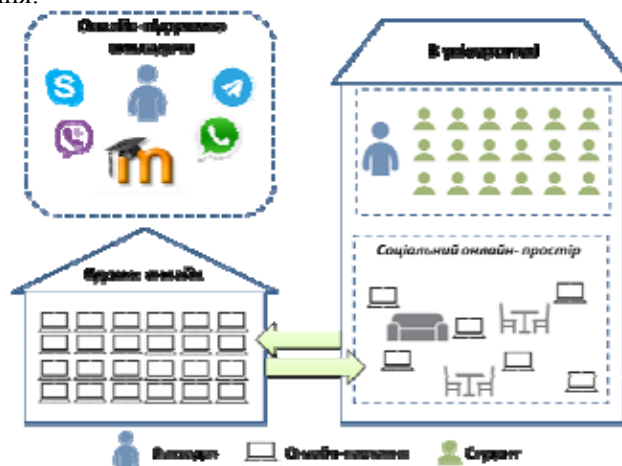


Рис. 6. Модель самостійного змішування.

Модель може бути впроваджена в межах самостійної діяльності студентів, що дасть змогу глибше і детальніше вивчити навчальний матеріал та загалом покращити підготовку

фахівців. Вона відображена в пілотних курсах Prometheus, оскільки не вимагає додаткового технічного обладнання і комп'ютеризованих навчальних аудиторій [1].

Віртуально-збагачена модель (Enriched Virtual Model). Передбачає вивчення одного або кількох навчальних курсів в онлайн-режимі (рис. 7). Студенти при цьому можуть перебувати як вдома, так і в ЗВО і працювати під керівництвом викладача залежно від потреби. Ця модель відрізняється від моделі самостійного змішування тим, що не є повністю індивідуалізованою.

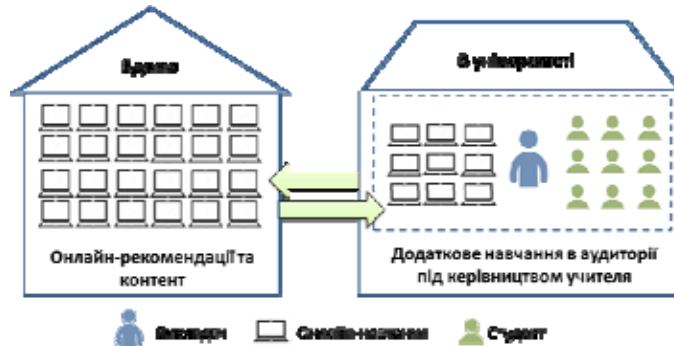


Рис. 7. Віртуально-збагачена модель.

Викладачі спілкуються з студентами за допомогою відеоконференцій, форумів, електронної пошти, використовуються раніше записані відеолекції. В окремих випадках викладач може приїхати до студентів на місце навчання для проведення цільових консультацій з навчальною групою чи окремими студентами. Впровадження такої моделі в освітній процес передбачає не лише реалізацію певної методики викладання, а й зміну моделі роботи ЗВО.

Вибір тієї чи іншої моделі змішаного навчання та її ефективність в освітньому процесі ЗВО залежить від багатьох факторів, серед яких доцільно відзначити: форму організації навчання (денна/заочна), рівень навчальних досягнень студентів, рівень інформаційно-комунікаційних компетентностей студентів, зміст навчальної дисципліни, загальну кількість годин на її вивчення та частку самостійної роботи, місце навчальної дисципліни у навчальному плані. Не менш важливим є наявність відповідної матеріально-технічної бази ЗВО.

Таким чином, можна визначити загальні особливості впровадження змішаного навчання як освітньої технології.

Організаційні особливості. Організація навчальної діяльності в умовах змішаного навчання характеризується поступовою відмовою від традиційних фронтальних форм роботи та орієнтацією на індивідуальні особливості суб'єктів навчальної діяльності – студентів. Традиційні форми організації навчання передбачають чітке місцезоташування викладацького і студентських робочих місць для проведення занять у формі монологу, коли один учасник розповідає, а інші пасивно слухають. Недоліком є часові межі занять, які зумовлюють обсяг навчального матеріалу, що подається студентам, можливість його відпрацювання та виконання практичних завдань. Часу на організацію продуктивної діяльності з використанням методів активного навчання практично не залишається. Важливою організаційною особливістю є реструктурування навчального простору: розподілення робочих зон (ротаційні моделі змішаного навчання); «перевертання» жорсткої організації навчання в межах аудиторії та самостійної роботи вдома (модель перевернутого класу); орієнтація на особисті потреби студента (модель самостійного змішування, гнучка модель, персоналізована модель).

Технічні особливості. Використання засобів ІКТ є однією з основних умов реалізації змішаного навчання. Наявність комп'ютерних класів у ЗВО, мобільних пристроїв суб'єктів навчальної діяльності, комп'ютерної мережі, безпроводного доступу до мережі – все це впливає на організацію змішаного навчання. Незважаючи на те, що організація змішаного навчання може відбуватись з використанням моделі «1:1» (один студент – один пристрій), не існує нагальної потреби щодо одночасної наявності у кожного суб'єкта навчання комп'ютерних засобів. Це означає, що навчальну роботу можна розподілити в часі та визначити, яку діяльність і коли повинен виконати студент.

Інформаційні особливості. Важливим етапом впровадження змішаного навчання є організація інформаційно-освітнього середовища (ІОС) ЗВО. Останнє розглядають як

ефективну освітню систему, що дає змогу організувати виховну, інформаційну, методичну, комунікаційну, технічну, освітню, управлінську функції навчання [2]. Цифрові освітні ресурси, які розміщують в ІОС ЗВО повинні бути достатніми для опанування навчальної дисципліни, розроблені в необхідній кількості і представлені в різних формах (текстова, графічна, мультимедійна тощо), оскільки це дасть змогу забезпечити добір навчального контенту згідно з індивідуальними особливостями кожного студента. Крім того, потрібно передбачити завдання, які дають змогу організувати різні діяльнісні форми роботи з навчальним контентом (аналіз даних, міні-дослідження, проекти, обговорення).

Методичні особливості. Зміна методів навчання є однією з основних ознак впровадження змішаного навчання. Всі методичні прийоми спрямовані на організацію і ефективне використання ІОС як у процесі фронтальної роботи, так і самостійної. Зокрема, активно використовуються методи навчання, спрямовані на розвиток мислення вищого рівня, життєвих навичок, професійних вмінь, навичок вирішення проблем, навичок роботи у співпраці, самоосвіти та взаємонавчання. Важливим при цьому стає практика розробки та обміну цифровими освітніми ресурсами.

Врахування всіх особливостей змішаного навчання дасть змогу ефективно впровадити і оптимально поєднати в освітньому процесі форми, методи і засоби традиційного, електронного, дистанційного та мобільно орієнтованого навчання.

Отже, організація змішаного навчання потребує значних зусиль як з боку керівництва, так і наукового-педагогічних працівників, які виконують ключову роль в процесі впровадження інновацій у ЗВО. Такі процеси передбачають зміну нормативної бази, вкладення інвестицій в розробку необхідного навчального контенту для організації ІОС, організацію перепідготовки педагогічних кадрів тощо. Хоча змішане навчання передбачає чимало змін і складнощів, які потрібно подолати у справі його організації та впровадження, воно є перспективною освітньою технологією і дає змогу вдосконалити навчальний процес, здійснити модернізацію освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів / К. Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – Т. 54. – № 4. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070>.
2. Стеценко Н. М. Проблеми створення інформаційно-освітнього середовища для студентів очної та заочної (дистанційної) форм навчання / Н. М. Стеценко // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – Вип. 8. – С. 418–420.
3. Despite Popularity, Not Everyone Can Successfully Learn Through Online Courses // Science Daily. 2008, February 28. Available at: <http://www.sciencedaily.com/releases/2008/02/080226113511.htm>.
4. Foong M. B., Toh S., Aw I., Ong M. Video conferencing for Blended Learning. Available at: <https://ictconnection.moe.edu.sg/publications/i-in-practice/articles&func=view&rid=211>.

REFERENCES

1. Buhaychuk K. L. Zmishane navchannya: teoretychnyy analiz ta stratehiya vprovadzhennya v osvitniy protses vyshchikh navchal'nykh zakladiv [Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in educational process of higher educational institutions]. Information Technologies and Learning Tools. – 2016. – Vol. 54. Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070>. (In Ukrainian).
2. Stetsenko N. M. Problemy stvorenniya informatsiyno-osvitn'oho seredovyscha dlya studentiv ochnoyi ta zaочноyi (dystantsiynoyi) form navchannya [Problems of informational and educational means for students of internal and extra-mural (distant) forms of learning]. Materialy VIII Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi internet-konferentsiyi «Tendentsiyi ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsiyi» [VIII Int. Conf. «Tendencies and prospects for science and development in the minds of globalization»], Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2015, Vol. 8, pp. 418–420. (In Ukrainian).
3. Despite Popularity, Not Everyone Can Successfully Learn Through Online Courses // ScienceDaily. 2008, February 28. Available at: <http://www.sciencedaily.com/releases/2008/02/080226113511.htm>.
4. Foong M. B., Toh S., Aw I., Ong M. Video conferencing for Blended Learning. Available at: <https://ictconnection.moe.edu.sg/publications/i-in-practice/articles&func=view&rid=211>.

Стаття надійшла в редакцію 27.10.2018 р.

ПЕДАГОГІЧНА НАУКА У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ВИМІРІ

УДК 378:373.091.12.011.3-031:316.77

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.5

НАТАЛІЯ ЛУПАК

<https://orcid.org/0000-0001-7868-8771>

lupak@elr.tnpu.edu.ua

кандидат філологічних наук, докторант

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

КОМУНІКАЦІЯ ЯК ФЕНОМЕН ВЗАЄМОДІЇ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Акцентовано увагу на необхідності реформування системи освіти в Україні з урахуванням сучасних тенденцій розвитку науки і мислення, трансформації суспільної свідомості та ціннісно-особистісних орієнтирів. Концептуально проаналізовано комунікацію як феномен взаємодії у контексті нової парадигми освіти. Досліджено науковий дискурс поняття «комунікація», акцентовано на його етимологічному аналізі. З'ясовано багатозначність поняття «комунікація», що трактується як зв'язок, сполучення, повідомлення, інформація, спілкування, стосунки, передача тощо, а ключовою для визначення понять «комунікація» та «спілкування» є ідея єдності, об'єднання, причетності, зв'язку. Окреслено дефініції поняття «комунікація» крізь призму взаємодії як універсального об'єднуючого фактора будь-яких систем або елементів системи, розглянуто його різні модуси у контексті теорій, традицій і моделей. Увиразнено особливості специфічної форми комунікації, поширеної в сучасному академічному освітньому просторі: віртуальної. Узагальнено розуміння комунікації як універсального принципу взаємодії, за яким реконструюються сучасні системи культури, зокрема освітня.

Ключові слова: комунікація, взаємодія, освіта, парадигма освіти, інформація, повідомлення, спілкування, суб'єкти взаємодії.

НАТАЛЬЯ ЛУПАК

кандидат филологических наук, докторант

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

КОММУНИКАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Акцентируется внимание на необходимости реформирования новой системы образования в Украине с учетом современных тенденций развития науки и мышления, трансформации общественного сознания и ценностно-личностных ориентиров. Осуществлен концептуальный анализ коммуникации как феномена взаимодействия в контексте новой парадигмы образования. Исследован научный дискурс понятия «коммуникация», акцентируется на его этимологическом анализе. Выяснено многозначность понятия «коммуникация», которое подразумевает как связь, соединение, сообщение, информация, общение, отношения, передача и т. д., а ключевой для определения понятий «коммуникация» и «общение» является идея единства, объединения, причастности, связи. Определены дефиниции понятия «коммуникация» сквозь призму взаимодействия как универсального объединяющего фактора любых систем или элементов системы, рассмотрены его различные модусы в контексте теорий, традиций и моделей. Изложены особенности специфической формы коммуникации, распространенной в

современном академическом образовательном пространстве: виртуальной. Обобщено понимание коммуникации как универсального принципа взаимодействия, по которому реконструируются современные системы культуры, в частности образовательная.

Ключевые слова: коммуникация, взаимодействие, образование, парадигма образования, информация, сообщения, общение, субъекты взаимодействия.

NATALIIA LUPAK

Candidate of philological sciences, doctoral student
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National
Pedagogical University
2 Maxyma Kryvonosa Str., Ternopil

COMMUNICATION AS PHENOMENON OF INTERACTION IN THE CONTEXT OF NEW EDUCATION PARADIGM

The article focuses on the necessity of reforming the system of education in Ukraine taking into account modern tendencies in the development of science and mentality. It has been paid attention on the necessity of new education paradigm creation, in which the reference point is communicative component as the unifying factor of interaction between linear and nonlinear study systems, education and development and other socio-cultural systems. It has been proved that modern studies of problem questions in the sphere of education directly or indirectly are related with the communicative process, which provides not just information exchange (its coding and decoding), interchange of positions, interests and views of communication participants, complicity on solving pedagogical tasks etc., but also the transformation of social consciousness and value-personal orientations. It has been conceptually analyzed communication as phenomenon of interaction in the context of new education paradigm. The scientific discourse of the notion "communication" has been studied, it has been accentuated on its etymological analysis. It has been found the polysemy of the term "communication", which is interpreted as connection, joining, massage, information, intercourse, relations, transfer etc., but the idea of unity, association, involvement, connection is a key for determining notions "communication" and "intercourse". The definitions of the term "communication" through the prism of interaction as universal unifying factor of any systems or system elements have been outlined, its various modes in the context of theories, traditions and models have been considered. It has been defined the peculiarities of the specific form of communication, common in the modern academic educational space: the virtual one. According to its nature virtual communication – dialogical, interactive, nonlinear and global – makes possible the process of transfer information instantly and in different directions. It has been emphasized that in the process of virtual interaction any communicant can be also the sender, and the addressee, and the recipient, and the moderator, and the observer consistently and simultaneously, communicating on Logic of the Network. It has been established that the key problem in formation democratic principles of the personal oriented pedagogy is the sphere of interpersonal interaction of teachers and students (pupils): overcoming contradictions as a result of coordinating the actions of participants in the educational process, which are subordinated to the general purpose, by converging different positions, views, beliefs, interests etc. It has been generalized the understanding of communication as a universal principle of interaction, according to which modern systems of culture, including education, are reconstructed. It has been proved that the process of formation new communicative education system will be effective only on the condition of the interaction of communicative theories, models, traditions and innovations, specific forms of communication, which are character to the modern informational epoch. As a result of the analysis of a wide range of scientific literature on communication and special pedagogical one, in which the role of communicative strategies in the construction of the latest education paradigm is actualized, it has been emphasized that communication itself as a system-based factor of multi-vector interaction of system elements, combining the experience of natural and humanitarian sciences, disciplines processes of education and self-education, synchronizes theory and practice, optimizes pedagogical action by harmonization interpersonal relationships, aligns ambivalent personal and interpersonal intentions in the universal integrated sphere – the communicative space.

Keywords: communication, interaction, education, education paradigm, information, massage, intercourse, subjects of interaction.

Вітчизняна парадигма освіти формується з урахуванням особливостей сучасної історичної епохи, суттєвою ознакою якої є універсальність знань. Співіснування, діалог, полілог, поліфонія, симфонізм, конфлікт різногалузевих теорій, методологій та різноаспектних форм інтелектуальної діяльності зумовлюють організацію найрізноманітніших педагогічних систем, побудованих за законами толерантного співіснування.

Протистояння «природи Науки» та «природи Духу» як двох опозиційних світоглядів поступово вичерпує себе, відкриваючи простір для нового культурно-освітнього виміру – трансгуманістичного. Ідея «третьої культури» (єдність множинних альтернативних свідомостей) пропагує звільнення людини від будь-яких обмежень (біологічних, психологічних, духовних, соціальних тощо) з метою творчого конструювання власної природи згідно зі здобутками науково-технічно-інформаційного прогресу. Планетарний наступ сучасних нано-біо-гено-нейротехнологій потужно тисне на людину, яка в умовах нестабільного мегасоціуму перебуває в зоні ризику практично на всіх рівнях свого існування. Вирівняти своє хитке становище можна лише за умови прийняття факту невідворотності змін і намагання адаптуватися до викликів сучасної епохи, що передбачає розширення інтелектуальних можливостей людини шляхом «занурення» її в новий потік комунікації, в якому модифікуються різні типи взаємодії.

Логіка нинішнього етапу історичного розвитку людства та внутрішня логіка розвитку філософської та педагогічної думки зумовлюють створення новітньої парадигми освіти, де точкою відліку стає комунікативна складова як об'єднуючий фактор взаємодії лінійних і нелінійних систем навчання, виховання і розвитку та інших соціо-культурних систем. Відомий фізик Д. Бом визначив парадигму як комунікативне середовище, мовний комунікативний простір, в який «занурена» наукова спільнота [5, с. 174].

Сучасні дослідження проблемних питань у сфері освіти безпосередньо чи опосередковано пов'язані з комунікативним процесом, який передбачає не лише обмін інформацією (її кодування та декодування), взаємообмін позицій, інтересів і поглядів учасників спілкування, співучасть у вирішенні педагогічних завдань тощо, а й трансформацію суспільної свідомості та ціннісно-особистісних орієнтирів. Інтенсивний розвиток засобів комунікації та комунікативних технологій у різних сферах науки та суспільства активізував методологічний поворот до комунікативної філософії (К.-О. Апел, Ю. Габермас, К. Ясперс та ін.); світоглядно-гуманітарного смислу набуває інтерсуб'єктивність міжкультурної комунікації людського буття (Є. Андрос, Е. Гуссерль, В. Суханцева та ін.). Комунікативна інтерсуб'єктивність постає теоретико-методологічною засадою філософії освіти й реалізується у світоглядних, онтологічних, діалогічних, ціннісних, міжкультурних підходах, екзистенційному самовизначенні особистості [19, с. 264].

Соціальний аспект комунікації досліджували Д. Белл, Д. Гавра, А. Етціоні, М. Кастельс, М. Маклюєн, Е. Масуд, Р. Мінц, М. Постер, Д. Робертсон, О. Тоффлер та ін. Вчені обґрунтували думку про те, що комунікація є основною детермінантою економічного, соціального та культурного розвитку суспільства, а зміна каналів комунікації зумовлює зміну історичної епохи [8, с. 14].

Широкий спектр комунікативних явищ є предметом сучасних наукових досліджень українських (Ф. Бацевич, О. Дзьобань, П. Зернецький, Л. Маєвська, І. М'язова, Г. Онуфрієнко, Г. Почепцов, М. Прищак, Л. Солошук, Н. Формановська, С. Черепанова, А. Черневич, О. Яшенкова та ін.) і зарубіжних (Е. Гріффін, Ф. Денс, Р. Йохансен, Д. Камерон, Р. Крейг, П. Лазарсфельд, Г. Лассуел, Д. Слек, К. Ховленд та ін.) вчених. Комунікацію як педагогічну проблему досліджували і продовжують аналізувати в умовах інформаційних змін І. Бех, Н. Бутенко, М. Вашуленко, Н. Волкова, Н. Голуб, Р. Даниляк, І. Зязюн, Т. Левченко, С. Мусатов, В. Парашук, О. Семенюк, Л. Скуратівський, В. Федорчук та ін. На важливості застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій в освіті акцентують В. Биков, І. Богданова, І. Дичківська, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, А. Прокопенко, П. Решетніков, Ю. Харламов, О. Янкович та ін. Проблему формування комунікативних умінь у професійній педагогічній діяльності в умовах сьогодення вирішують М. Богданова, І. Єсенгалієва, І. Комарова, С. Макаренко, А. Москаленко, І. Тимченко та ін.

Незважаючи на потужну джерельну базу досліджень з питань комунікації, особливості сучасних форм взаємодії людини зі світом комунікативний процес все ще не став пріоритетним напрямом педагогічних досліджень, тому вважаємо за доцільне привернути увагу освітян до актуальних гуманітарно-світоглядних проблем, породжених науково-технічним прогресом, крізь призму основного закону комунікації – взаємодії.

Метою статті є окреслити дефініції поняття «комунікація» крізь призму її основного закону – взаємодії; довести, що процес формування нової комунікативної системи освіти буде

ефективним лише за умови взаємодії природничо-наукових і гуманітарних наук, комунікативних теорій, моделей, традицій та інновацій, специфічних форм комунікації, характерних для сучасної інформаційної епохи.

Освітня парадигма охоплює теоретичні, методологічні, концептуальні знання про побудову, існування та розвиток (саморозвиток) педагогічного процесу, набуваючи ролі універсального онтологічного об'єкта, в якому синтезовані найрізноманітніші форми зв'язку його елементів. Для глибокого осмислення суті всіх процесів і явищ, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, необхідно звернутися до основних законів розвитку будь-яких систем, рушійною силою якого є взаємодія. Розуміння світу як універсальної взаємодії всіх явищ і процесів надає поняттю «взаємодія» особливого статусу для позначення відношень між елементами будь-якої системи, в якій сумісна дія двох або більше об'єктів чи суб'єктів фіксується відповідними лініями (каналами) зв'язку, специфічним змістом повідомлень і результатом спільних дій. Взаємозв'язок між явищами і процесами (у філософії), фізичними тілами (у фізиці), хімічними елементами (в хімії), величинами і числами (в математиці), організмами природних екосистем (у біології), художніми формами (у мистецтвознавстві), культурами (в культурології), діями учасників соціуму (в соціології), особистісними смислами (у психології), суб'єктами педагогічного процесу (в педагогіці) тощо засвідчує факт будь-яких можливих типів взаємодії в еко/техно/соціосистемах.

За суб'єкт-суб'єктного зв'язку, під час якого виявляється міжособистісна взаємодія, говоримо про комунікацію, що в перекладі з західноєвропейських мов (латинської (communicatio), англійської (communication), німецької (kommunikation), французької (communication), польської (komunikacja)) означає повідомлення, передача, зв'язок, спілкування. Аналіз наукової літератури з проблем комунікації засвідчує неоднозначність визначення цього терміна через певну невідповідність підходів до буттєвої та категоріальної ідентифікації комунікації у вітчизняній та західній наукових традиціях. Так, М. Прищак стверджує, що основою адекватного визначення має бути звернення до етимології слів «комунікація», «спілкування» в латинській, англійській, слов'янських мовах. І далі: «...аналіз латинського походження терміна «комунікація» дає можливість зробити висновок, що в основі його тлумачення лежать поняття «спільне», «загальне», «єдність», «ціле», «співучасть» (визначення поняття комунікація у широкому його розумінні), а терміни «сполучення», «зв'язок», «передача», «з'єднання», «повідомлення» є форми синтезу понять «спільне, загальне, яке і виникає на основі понять «сполучення», «зв'язок», «передача», «з'єднання», «повідомлення» (визначення поняття комунікація у вузькому його розумінні). Як зазначає дослідник, важливим для визначення поняття комунікація є етимологічний аналіз українського терміна «спілкування» [15, с. 26].

Українським відповідником комунікації є поняття: сполучатися, спілкуватися, бути у спілці, отже взаємодіяти. Тому в «Сучасному тлумачному словнику української мови» подані три значення поняття «комунікація»: шляхи сполучення, лінії зв'язку; обмін інформацією; спілкування, зв'язок [17, с. 650]. Вчені-теоретики констатують, що будь-яка комунікація – це взаємодія, в основі якої спостерігається обмін різного роду інформації, відповідно, повинно бути не менше двох сторін – учасників комунікативної взаємодії. Г. Почепцов актуалізує організуючу роль комунікації в соціумі, адже вона, на думку вченого, «загалом дозволяє синхронізувати життя суспільства у часі та просторі», впорядковуючи індивідуальні елементи єдиного організму системи як «перехід від чогось подібного до броунівського руху до сталих форм існування» [14, с. 23]. У філософії цей термін використовується як ознака конструктивної взаємодії особистостей, соціальних груп, нації та етносів, що розгортається на основі толерантності й порозуміння [18, с. 29].

Інтенсивне розширення інформаційного простору, спричинене бурхливим розвитком наукомістких технологій і сучасних електронних систем зв'язку, призвело до зближення понять «комунікація» та «інформація», що надало їм обом статусу багатозначності та взаємообумовленості: «комунікація як інформація», «інформація як комунікація». В науці існують визначення, що увиразнюють цей зв'язок: комунікація – обмін інформацією між складними динамічними системами та їхніми частинами, які спроможні приймати інформацію, накопичувати та перетворювати її (А. Урсул); комунікація – інформаційний зв'язок суб'єкта з іншим суб'єктом чи об'єктом (людиною, твариною, машиною тощо) (М. Каган); комунікація –

це акт відправлення інформації з мозку однієї людини до мозку іншої (П. Сміт, К. Беррі, А. Пулфорд); комунікація (біол.) – передача сигналів між організмами чи частинами одного організму, в процесі якої відбувається зміна інформації та взаємна адаптація суб'єктів (Д. Льюїс, Н. Гауер); комунікація – специфічний обмін інформацією, процес передачі емоційного й інтелектуального змісту (А. Зверинцев, А. Панфілова). Українські теоретики Г. Онуфрієнко та А. Черневич у комплексному дослідженні поняттєвого змісту та етимологічної природи терміна «комунікація» вказують на значеннєві нюанси, які виявляються у різних спеціалізованих сферах і контекстах, зумовлюючи його багатозначність. На їхню думку, «процеси глобалізації й інформатизації стимулюють різнопараметральні та фундаментальні лінгвістичні дослідження такого багатовимірного феномена, яким очевидно є комунікація – процес активного й пришвидшеного обміну інформацією» [11, с. 154].

Незважаючи на численну кількість теорій комунікації та понад 150 трактувань поняття «комунікація», сьогодні все ж немає універсального визначення цього феномена, позаяк «немає єдиної, абсолютної сутності комунікації, що можуть належно пояснити ті явища, які вивчаються» [2, с. 36]. Вчені часто сходяться до думки, що основним поняттям в комунікації є повідомлення (інформація з певним смислом). Ця теза стала ключовою для багатьох теоретиків комунікації. Про це свідчать, наприклад, висловлювання М. Маклюєна, що «засобом комунікації є повідомлення» [8, с. 14]; думка Е. Гріффіна, що комунікація – «це пов'язаний з відношеннями процес створення та інтерпретації повідомлень, які зумовлюють відповідну реакцію» [2, с. 36], твердження Е. Роджерса, котрий уявляє комунікацію «як двоспрямований процес зближення, а не односпрямований, лінійний акт передавання повідомлення від однієї особи до іншої з метою досягнення певного впливу» [16, с. 25], та багатьох інших науковців, які досліджують людську взаємодію у світі.

Проте вчені вказують, що повідомлення саме по собі не має значення, якщо воно не спричиняє когнітивної, емоційної чи поведінкової реакції з боку учасників взаємодії, оскільки «комунікація» насамперед – «це процес, пов'язаний з відносинами, не тільки тому, що вона відбувається між двома і більше людьми, а тому, що вона впливає на природу зв'язків між цими людьми» [2, с. 39–40]. У цьому сенсі дефініція поняття, визначена Е. Гріффіном, видається нам найбільш прийнятною, адже у ній яскраво увиразнений феномен взаємодії. Крізь таку призму бачення виявляється своєрідна природа мистецтва (комунікативна функція), твори якого виникають як результат співтворчості автора та реципієнта і виявляють свою естетичну вартість тільки в актах естетичного сприймання» [6, с. 364]. Якщо брати до уваги такий модус тлумачення комунікації, як «робити спільним», то окреслюється соціальний аспект взаємодії – спілкування, зокрема смисловий та змістовий аспекти соціальної взаємодії, а також складова спілкування поряд з перцепцією та інтеракцією; складний, символічний, особистісний, трансакційний, часто неусвідомлений процес обміну знаками, під час якого транслюється певна інформація зовнішнього або внутрішнього характеру, а також демонструються статусні ролі, в яких перебувають учасники спілкування стосовно один одного [21, с. 60–61].

При спілкуванні суб'єктів за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою передачі інформації та знакообміну увиразнюється комунікативний ресурс мови (як явища) та мовлення (як процесу). Комунікація також може означати переміщення, спільність дій, взаємодію та взаємообмін, причому природа такого обміну може бути різною: «це може означати щось на зразок успішного з'єднання двох кінцевих пунктів, як це відбувається у телеграфі» [15, с. 28]. У такому значенні комунікація є гарантом успішного переміщення (інформації, товару тощо) з одного місця в інше, своєрідним вектором руху (комунікаційний процес). Та в разі обміну інформацією, думками, враженнями, смислами суб'єктів взаємодії йдеться про «зустріч розумів», обмін внутрішніх свідомостей, на кшталт «гри в бісер» (Г. Гессе), контакту внутрішніх світів (Л. Льовенталь), синергетики Фуллера (комунікативний процес) тощо. Отож, комунікація в системах «Людина – Людина», «Людина – Природа», «Людина – Художній образ», «Людина – Знакова система», «Людина – Техніка» окреслюється специфічними траєкторіями, каналами зв'язку, різними типами відношень і формами взаємодії.

У поліпарадигмальній сфері педагогічної науки акцентно вирізняється проблема сутності освіти. Базові моделі сучасної освіти побудовані з урахуванням родових, сутнісних особливостей напрацьованих людською історією типів взаємодії між учасниками освітнього процесу (педагог-учень, викладач-студент) для досягнення суспільно визначених цілей та

стандартів [6, с. 179]. Усвідомлюючи комунікацію як взаємодію двох або більше систем, послуговуємося визначенням, запропонованим М. Прищакон, що у контексті нашого дослідження слугуватиме методологічною основою комунікативної парадигми педагогіки та освіти: комунікація (від лат. communication (іменник) – зв'язок, спілкування, повідомлення; communico (дієслово) – зв'язувати, спілкуватися, повідомляти) – робити спільним (ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, приєднувати, зв'язувати, з'єднувати, брати участь) – «це процес та стан взаємодії людини з внутрішнім та зовнішнім світом, на основі якої «Я» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість через знаходження та визначення себе в «Іншому». «Іншим» може бути «Я», «Ти», «Воно», «Ми». «Інші» об'єктивуються в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, текстах, комп'ютері тощо» [15, с. 29].

Комунікація є багатоаспектним явищем, тому в сучасному інформаційному просторі воно широко представлене у зовнішніх і внутрішніх виявах, зокрема в комунікативних моделях (Р. Барта, М. Бахтіна, П. Вацлавика, Г. Інґама, Г.-Д. Лассвелла, Ю. Лотмана, Д. Лурфа, К.-Е. Шеннона, Г. Шпета, Ф. Шульца фон Туна, Р. Якобсона та ін.), які розкривають природу, типологію, структуру та механізми комунікації, увиразнюють основні елементи комунікативного акту, типи зв'язків між комунікантами, рівні комунікаційного процесу тощо, а в системі наук є ключовим поняттям окремої галузі досліджень – загальної теорії комунікації. Як міждисциплінарна наукова галузь остання зародилася на початку ХХ ст. і розвивається в просторі культури, запозичила та переосмислила досвід філософії, антропології, фізики, механіки, лінгвістики, психології, соціології, дидактики, засвідчуючи появу таких наукових напрямів, як: комунікативна філософія (К. Апель, О. Больнов, Ю. Габермас, К. Ясперс та ін.), комунікативна лінгвістика (К. Бюлер, З. Вендлер, Л. Вітгенштейн, П. Грайс, Ч. Морріс, Дж. Остін, П. Стросон, Дж. Ф'юрс та ін.), соціальні комунікації (В. Ільґанаєв, Т. Коміна, О. Саприкін, Н. Сарновська, Ю. Лавриш, В. Різун, А. Соколов, О. Холод та ін.), педагогічна комунікація (О. Бодальов, Е. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Кан-Калік, В. Максимов, А. Орлов, А. Реан та ін.) тощо. Г. Почепцов виокремив такий перелік наук, що вивчають феномен комунікації: теорія комунікації, теорія аргументації (логіка і лінгвістика), теорія масових комунікацій, семіотика (загально-теоретичний підхід); герменевтика, гомілетика, риторика, філософія і логіка (традиційний підхід); психоаналіз, ділова комунікація, теорія перформансу, теорія інформації, теорія комунікативних обмінів (прикладний підхід); семантика, соціолінгвістика, психолінгвістика, паралінгвістика (філологічний, психологічний, соціологічний підходи) [14, с. 31–39].

Зібрати воедино базові теорії, згрупувавши їх за рівнями: теорії міжособистісної, групової, публічної, масової, крос-культурної комунікації вдалося Е. Гріффіну [2], який запропонував у монографії «Комунікація: теорія і практика» 32 теорії, що пояснюють широкий спектр комунікативних явищ та демонструють взаємозв'язок між різними теоретичними позиціями. Робота вченого досі вважається однією з найбільш ґрунтовних (не враховуючи працю Дж. Андерсона «Комунікативна теорія: епістемологічні основи (1996), в якій проаналізовано 249 різних теорій комунікації), а для нашого дослідження, без сумніву, є фундаментальною теоретичною основою. У зіставленні «карти місцевості» (вислів Е. Гріффіна) вчений послуговувався ідеєю Р. Крейґа [26] щодо 7 традицій, які дають цілісне уявлення простору теорії комунікації: риторичної (пов'язана з мистецтвом ораторської майстерності), семіотичної (зумовлена популярністю знакової теорії як основи семіотики), феноменологічної (виникла внаслідок поширення суб'єктивно-ідеалістичного вчення про шляхи розвитку людської свідомості – феноменології), кібернетичної (розглядає комунікацію як опрацювання та передачу інформації за алгоритмом К. Шеннона, В. Вівера, Н. Вінера), соціопсихологічної (пов'язана з формуванням соціальної психології, що вивчає закономірності поведінки і діяльності людей), соціокультурної (наголошує на залежності людської діяльності, в т. ч. комунікативної, від культурних, історичних та інституційних чинників), критичної (комунікація постає як віддзеркалений діалектичний дискурс, що охоплює культурні та ідеологічні аспекти влади, ґноблення та емансипації в суспільстві) [22, с. 7–8]. Вибудовуючи нову освітню парадигму з активною комунікативною стратегією, варто враховувати вищезазначені традиції (детально представлені Е. Гріффіном [2, с. 84–97]), а також долучати нові, які формуються на межі, з'єднанні чи перетині традиційних комунікативних маршрутів.

Стрімке вдосконалення технічних засобів та зростання концентрації інформаційного обміну між суб'єктами взаємодії спричинили виникнення нового типу комунікації – віртуальної (опосередкованої), окресливши траєкторію для формування нової традиції – мережевої. «Цей тип взаємодії завжди реалізується за допомогою застосування спеціальних технічних засобів, чи то комп'ютер, планшет або мобільний пристрій з доступом до глобальної мережі. Як наслідок, саме функціональні можливості того чи іншого пристрою багато в чому визначають якість комунікації в цілому» [3, с. 8]. Інтернет як (медіа) сучасний канал передачі й отримання інформації та форма мережевого інформаційно-комунікаційного середовища надає споживачам не лише віртуальний простір для трансляції мережевої комунікації, а й є дієвим комунікативним засобом міжособистісного спілкування. Будь-які спільні дії учасників (незалежно від часових поясів, географічного розташування, ментально/мовно/культурних особливостей, вікових, гендерних, статусних відмінностей) синхронізуються у кіберпросторі у форматах різноманітних віртуальних зустрічей, форумів, конференцій, презентацій тощо надаючи акту комунікації масштабного значення. За своєю природою віртуальна комунікація – діалогічна, інтерактивна, нелінійна, глобальна – уможливорює процес передачі інформації миттєво та в різних напрямках.

У процесі віртуальної взаємодії будь-який комунікант може бути й адресантом, і адресатом, і реципієнтом, і модератором, і спостерігачем послідовно та одночасно, спілкуючись за Логікою Мережі. О. Дзьобань, акцентуючи на позитивних і негативних сторонах такої взаємодії, підсумовує: віртуальні комунікації – інноваційні, опосередковані інтернетом технології культурної комунікації в сучасному суспільстві – забезпечують безмежний, мобільний, інтерактивний мультисуб'єктивний за характером та універсальний за змістом процес соціокультурної взаємодії [3, с. 19].

Інформаційні дифузії, які спонтанно чи організовано поширюються всіма медіальними каналами, створюють відкриту просторовість з можливістю автоматизованого доступу до широких баз даних і знань, забезпечуючи таким чином трансконтинентальну взаємодію всіх комунікативних систем і комунікаторів – суб'єктів, які вибудовують ці системи. Враховуючи особливості сучасного інформаційного простору, філософське розуміння поняття «комунікація» як взаємодія елементів будь-якої системи або систем (у широкому значенні) та обмін інформацією (у вузькому значенні), теоретико-методологічний потенціал комунікативної дії та потреб соціуму врегульовувати будь-які питання шляхом інтерактивних продуктивних дискусій щодо формування якісно нової вітчизняної освіти, необхідно моделювати таку парадигму, в якій комунікативні стратегії визначатимуть вектори руху всіх її компонентів. Це насамперед стосується ролівого взаємобміну агентів навчального процесу з активною мобілізацією на інтелектуально-творчу діяльність.

Комунікативні цінності, сформовані на основі принципів демократизації та гуманізації, мають стати визначальними у реформуванні сучасної освіти. «Тією мірою, якою Україна об'єктивно еволюціонує у бік поступового включення у європейські освітні структури та суб'єктивно докладає зусиль до оптимізації такого включення та мінімізації втрат досягнутих раніше здобутків національної системи вищої освіти, – цією мірою гостро актуалізується осмислення комунікативної методології у забезпеченні опанування ціннісно-функціональними зв'язками у здійсненні освітньої комунікації у вищій школі», – вказує Н. Бойченко [1, с. 44].

Беручи до уваги той факт, що в інформаційному суспільстві домінуючі форми діяльності пов'язані з виробництвом, збереженням, переробкою, застосуванням інформації (основного ресурсу), а головним осередком, в якому продукуються знання (вища форма інформації), стає заклад освіти (основний соціальний інститут), то очевидно, що визначальним фактором соціальної диференціації буде відповідний рівень знань та інноваційний нелінійний спосіб мислення індивідумів. Провідні академічні установи, виші, враховуючи потреби суспільства у фахівцях нового типу, активно переорієнтують зміст і форму всього освітнього комплексу з урахуванням трансгумантарії – відкритості гуманотехнологіям, які базуються на сучасних досягненнях природничих наук про людину, змінюючи її традиційне етико-онтологічне ставлення до життя людей, природи, світу загалом [9, с. 25].

Проблема формування нового наукового світогляду, відповідного нинішньому планетарному інформаційно-технологічному потенціалу, зміщує акценти з «освіти на все життя» на «освіту упродовж життя», актуалізуючи самонавчання, самоосвіту, саморозвиток та

самоорганізацію, які в новій освітній моделі будуть пріоритетними. Крім того, на такі зміщення повинні реагувати всі учасники освітнього процесу, насамперед педагоги, які несуть відповідальність за навчальний процес, демонструючи вміння та майстерність гнучко адаптуватися до реалій сучасного світу з його незворотністю, відкритістю, непередбачуваністю та нелінійністю. Зміна ролі та місця вчителя/викладача зумовлює й зміну комунікативної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, в якій все частіше спостерігається «тенденція від класичного вербального способу засвоєння знань до нового – аудіовізуального» [9, с. 269]. Орієнтація освітнього поступу згідно з найсучаснішими науковими та інформаційними відкриттями на виявлення найрізноманітніших глибинних і сутнісних зв'язків різноманітних предметів, явищ і процесів забезпечуватиме «цілісність, яка реалізується шляхом упровадження в систему освіти єдиних циклів фундаментальних дисциплін, об'єднаних на основі принципу міждисциплінарності та загальної цільової функції» [9, с. 270].

Сучасний освітній простір наповнений потужним ресурсом – інформацією, з якою користувачі (педагоги, студенти/учні) тісно контактують завдяки телебаченню (цифрове і супутникове), комп'ютерним мережам, відео, мобільному зв'язку, електронній пошті тощо. Освіта як посередник (наука, мистецтво, релігія) є дієвим засобом зв'язку між індивідами та інформацією з основною комунікативною ідеєю – активувати, оптимізувати, регулювати, полегшувати, впорядковувати процес набуття знань, демонструючи при цьому культуру передачі, сприйняття, обміну, інтерпретації інформації. «В реаліях інформаційного суспільства потрібно виробити комунікативні здатності людей, культивувати в кожній особі високі духовні ідеали на основі конструктивізму як життєвої позиції, стверджувати культуру толерантності, сприймання представників інших культур в категоріях «інших», а не «гірших», як зазначає О. Чумак [20, с. 20].

Необхідно врахувати й те, що в освітній простір активно «втягуються» все нові медіа, місце і роль яких визначальні, оскільки діапазон їх застосування надзвичайно широкий: інтернет-сайти, віртуальна реальність, віртуальні світи, мультимедіа, комп'ютерні ігри, інтерактивні інсталяції, комп'ютерна анімація, цифрове відео, кіно, інтерфейс людина – комп'ютер [10, с. 246–247]. Мережева логіка Універсуму розширює і поглиблює межі комунікативного поля, в якому несподівано окреслюються звичні об'єкти і процеси інформаційного світу в незвичних комбінаціях і конструкціях, поповнюючи методологічний інструментарій новими поняттями, уявленнями, технологіями, моделями (наприклад, інтермедіальними) тощо. Університетська комунікація як особливий вид соціальної активності покликана забезпечити безстресове «вживлення» особистості в «медійний простір», в якому інтерактивний характер комунікації є необхідною умовою для спільної координації дій і прагнень його учасників.

Нове буття інформації, основним загальнодоступним вмістилищем якої є інтернет, поступово витісняє традиційні носії текстів (книги, енциклопедії, підручники, посібники, довідники, методичну літературу тощо), долучаючи користувачів до взаємодії з велетенськими масивами текстів з гіпертекстовими посиланнями, що, крім уточнення та поглиблення знань, часто призводить до сумнівів і протиріч. Комунікативна діяльність учасників педагогічного процесу розгортається навколо різноманітних за стилем і науковою вартістю навчального матеріалу, в лабіринтах якого потрібно не лише блукати, а й вчасно знаходити вихід.

Комунікатори (педагоги, студенти/учні) маючи двосторонній вільний доступ до інформаційної бази даних, синхронно чи послідовно вступають у взаємодію з текстом без зворотного зв'язку, який відновити можна (і необхідно) лише в умовах освітнього середовища в процесі професійного педагогічного спілкування, що І. Зязюн визначив як комунікативну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності та стосунків [13, с. 200–201].

Лише за умов психологічної рівності, толерантного ставлення до думок, суджень, переконань, поглядів, інтересів партнерів у спілкуванні реалізуватиметься головна мета освіти – синтезувати міжособистісний досвід і сформулювати систему цінностей в особистісному та соціальному сенсі.

Ключовою проблемою у формуванні демократичних засад особистісно орієнтованої педагогіки є сфера міжособистісної взаємодії педагогів і студентів (учнів): подолання суперечностей внаслідок узгодження дій учасників освітнього процесу, підпорядкованих

загальній меті, шляхом зближення різних позицій, поглядів, переконань, інтересів тощо. В зв'язку з цим слушною є думка Г. Єльнікової, що «рушійною силою в цьому процесі є вже не керівник, а загальна мета, досягнення якої допомагає всім виконавцям впевнитися у своїх можливостях, відчути свою гідність, отримати визнання інших, забезпечити подальший розвиток своїх здібностей в інтерактивному процесі взаємодії під час виконання завдань» [4, с. 482].

Таким чином, стрімкий прорив природничих наук з проблем вдосконалення біосоціальної природи людини та інтелектуальні рефлексії гуманітаріїв щодо інофізичних вимірів буття активізував процес зближення та узгодження полярних сфер (Науки і Духу) культури у нелінійній взаємодії, породжуючи нові смисли і значення. Нових форм набуває комунікація як феномен будь-якої взаємодії елементів системи. У формуванні сучасної парадигми освіти комунікація стає ключовою стратегією, адже в її компетенції – знаходити точки зіткнення схожих, суміжних, діаметрально-протилежних структур.

Крізь призму взаємодії розглядається етимологія поняття «комунікація» (українська, латинська, західноєвропейська), різні підходи до визначення терміна (вітчизняні, зарубіжні), теорії, традиції та моделі (традиційні, новітні), академічна комунікація (суб'єктна, міжсуб'єктна, об'єктна), віртуальна комунікація (різні види медіа). В результаті аналізу широкого спектра літератури наукової з питань комунікації та спеціальної педагогічної, в якій актуалізується роль комунікативних стратегій у побудові новітньої парадигми освіти, акцентуємо, що саме комунікація як системотвірний чинник різновекторної взаємодії елементів системи, поєднуючи досвід природничо-наукових і гуманітарних наук, дисциплінує процеси освіти та самоосвіти, синхронізує теорію і практику, оптимізує педагогічну дію шляхом узгодження міжособистісних стосунків, вирівнює амбівалентні персональні та інтерперсональні інтенції в універсальній інтегрованій сфері – комунікативному просторі.

У перспективі аналізуватиметься специфічний тип комунікації – художній – у контексті міжмистецької взаємодії, розглядатиметься інтермедіальний аспект комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко Н. М. Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософська рефлексія: дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10/09.00.07 / Н. М. Бойченко. – К., 2016. – 431 с.
2. Гриффін Е. Коммуникация: теории и практики, пер. с англ. / Э. Гриффин – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», Науменко А. А., 2015. – 688 с.
3. Дзьобань О. П. Віртуальні комунікації: до проблеми філософського осмислення сутності / О. П. Дзьобань, Є. М. Мануйлов // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – 2015. – № 3 (26). – С. 7–19.
4. Єльнікова Г. В. Зміна філософії управління освітою в сучасних умовах розвитку суспільства / Г. В. Єльнікова // Освітologia: хрестоматія: навч. посібник; уклад.: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. – К.: ВП «Едельвейс», 2013. – С. 480–484.
5. Крижко В. В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навч. посібник // В. В. Крижко, І. О. Мамасва. – К.: Освіта України, 2005. – 217 с.
6. Літературознавчий словник-довідник; за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 752 с.
7. Лупак Н. М. Синергетичний аспект комунікативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах педагогічного університету / Н. М. Лупак // Інноваційна педагогіка. – 2018. – № 7. – С. 121–132.
8. Маклюэн М. Г. Понимание медиа: внешние расширения человека; пер. с англ. В. Николаева. – 5-е изд., испр. / М. Г. Маклюэн. – М.: Кучково поле, 2018. – 464 с.
9. Наука и образование: современные трансформации: монография. – К.: ПАРАПАН, 2008. – 328 с.
10. Наука і цінності людського буття: колективна монографія; за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. В. П. Мельника / М. П. Альчук., М. І. Бойченко, С. Д. Вишинський та ін. – Львів: Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – 550 с.
11. Онуфрієнко Г. Термін комунікація в поняттєвому вимірі й лінгвістичному контексті / Г. Онуфрієнко, А. Черневич // Проблеми української термінології. – 2010. – № 675. – С. 154–160.
12. Отіч О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти / О. Отіч. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zbirnik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua/21.pdf.
13. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
14. Почепцов Г. Теорія комунікації. – 2-ге вид., доп. / Г. Почепцов. – К.: ВЦ «Київський університет», 1999. – 308 с.

15. Прищак М. Д. Дискурс поняття «комунікація» в контексті формування сучасної парадигми освіти / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 1. – С. 25–29.
16. Роджерс Е. М. Дифузія інновацій; пер. з англ. В. Старка / Е. М. Роджерс. – К.: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. – 591 с.
17. Сучасний тлумачний словник української мови: 60000 слів; уклад. Н. Кусайкіна, Ю. Цибульник; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Харків: ВД «ШКОЛА», 2014. – 1550 с.
18. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. – К.: Абрис. 2002. – 750 с.
19. Черепанова С. Екзистенція комунікативної інтерсуб'єктивності як проблема філософії освіти / С. Черепанова// Гуманізм. Людина. Екзистенція. Матеріали 25-х Міжнародних людинознавчих філософських читань (Дрогобич, 2013 р.); ред. колегія: В. С. Возняк (гол. ред.), О. А. Ткаченко, В. В. Лімонченко. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2013. – С. 262–264.
20. Чумак О. В. Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти / О. В. Чумак. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: virtkafedra.ucoz.ua/el_jurnal/pages/vyp7/konfl1/chumak.pdf.
21. Шмагало Р. Т. Словник педагогіки художньої культури та менеджменту мистецтва: терміни, поняття, дефініції / Р. Т. Шмагало, І. Л. Гнатишин. – Львів: ЛНАМ, 2012. – 160 с.
22. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посібник для самостійної роботи студентів / О. В. Яшенкова. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 304 с.
23. Dance F. The Concept of Communication / F. Dance // Journal of Communication, 1970. – P. 201–210.
24. Johannesen R. Communication Ethics: Centrality, Trends and Controversies, in Communication Yearbook 25/ R. Johannesen, 2001. – P. 201–235.
25. Craig R. Communication as a Practice / R. Craig // Communication as ... Perspectives on Theory, 1988. – P. 39.
26. Craig R. Communication as a Practical Discipline / R. Craig // Rethinking Communication, Vol. 1: Paradigm Issues, 1989. – P. 97–122.
27. Slack J. Communication as Articulation / J. Slack // Communication as ... Perspectives on Theory, 2006. – 223 p.

REFERENCES

1. Boichenko . M. The ethical values of modern university education: philosophical reflection: Doctoral dissertation / Institute of Higher Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv, 2016. 431 p. (in Ukrainian).
2. Hrifin E. Communication: theories and practices/trans. Kharkov: Publishing house “Humanitarnyi tsentr”, Naumenko A. A., 2015. 688 p. (in Russian).
3. Dzoban O. P., Manuilov Y. M. Virtual communications: to the problem of philosophical comprehension of essence. Visnyk Natsionalnoho Universytetu “Yurydychna akademiia Ukrainyimeni Yaroslava Mudroho”. 2015. No 3 (26). P. 7–19. (in Ukrainian).
4. Yelnykova H. V. Changing the philosophy of education management in the modern conditions of the development of society. Educology: reader: studymanual / Ed.: Ohneviuk V. O., Sysoieva S. O. Kyiv: VP “Edelveis”, 2013. P. 480–484. (in Ukrainian).
5. Kryzhko V. V., Mamaieva I. O. Axiological potential of the public administration education: study manual. Kyiv: Osvita Ukrainy, 2005. 217 p. (in Ukrainian).
6. Literary Dictionary Directory/ed.: R. T. Hromiak, Yu. I. Kovaliv, V. I. Teremko. Kyiv: VTs “Akademiia”, 2006. 752 p. (in Ukrainian).
7. Lupak N. M. Synergetic aspect of communicative interaction of educational process subjects in conditions of a pedagogical university. Innovatsiina pedahohika. 2018.No 7. P. 121–132. (in Ukrainian).
8. Makliuen M. H. Understanding media: external extensions of a person /trans.V. Nikolaiev. 5th ed. Moscow: Kuchkovo pole, 2018. – 464 c. (in Russian).
9. Science and education: modern transformations: monograph. Kyiv: PARAPAN, 2008. 328 p. (in Russian).
10. Science and values of human existence: collective monograph / ed.: V. P. Melnyk, M. P. Alchuk, M. I. Boichenko, S. D. Vyshynskiyet. al. Lviv: Ivan Franko LNU, 2013. 550 p. (in Ukrainian).
11. Onufriienko H., Chernevych A. Notion communication in the conceptual dimension and in the linguistic context. Problem ukrainsko iterminolohii. 2010. No 675. P. 154–160. (in Ukrainian).
12. Otych O. Cultural pedagogical paradigmas methodological basis of modern education. URL: http://zbirnik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua/21.pdf. (in Ukrainian).
13. Pedagogical skill: manual / І. А. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonoset. al. Kyiv: Vyshcha shkola, 1997. 349 p. (in Ukrainian).
14. Pocheptsov H. Theory of communication. 2nd ed. Kyiv: VTs “Kyivskyi universytet”, 1999. 308 p. (in Ukrainian).
15. Pryshchak M. D. Discourse of the notion “communication” in the context of the formation of a modern paradigm of education. // Visnyk Vinnutskoho politekhnichnoho instytutu. 2010. No 1. P. 25–29. (in Ukrainian).

16. Rodzher E. M. Diffusion of innovations / trans. V. Starka. Kyiv: VD "Kyievo-Mohylianska akademiia", 2009. 591 p. (in Ukrainian).
17. Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language: 60000 words / compl.; N. Kusaikina, Y. Tsybulnyk; ed. V. V. Dubichynskyi. Kharkiv: VD "Shkola", 2014. 1550 p. (in Ukrainian).
18. Philosophical Encyclopedic Dictionary/ ed. V. I. Shynkaruk. Kyiv: Abrys. 2002. 750 p. (in Ukrainian).
19. Cherepanova S. Existence of communicative intersubjectiveness as a problem of the philosophy of education. Humanism. Human. Existence.: Proceedings of the 25th International human studies philosophical readings, Drohobych, 2013. Drohobych: Red.-vyd. Viddily DDPUm. I. Franko, 2013. P. 262–264. (in Ukrainian).
20. Chumak O. V. Paradigm of education of XXI century: innovation aspects. URL: virtkafedra.ucoz.ua/el_jurnal/pages/vyp7/konfl/chumak.pdf. (in Ukrainian).
21. Shmahalo R. T., Hnatyshyn I. L. Dictionary of pedagogy of artistic culture and art management: terms, notions, definitions. Lviv: LNAM, 2012. 160 p. (in Ukrainian).
22. Yashenkova O. V. Fundamentals of the theory of linguistic communication: study manual for individual student's work. Kyiv: VTs "Akademiia", 2011. 304 p. (in Ukrainian).
23. Dance F. The Concept of Communication. Journal of Communication. 1970. P. 201–210. (in English).
24. Johannesen R. Communication Ethics: Centrality, Trends and Controversies in Communication. Yearbook 25. 2001. P. 201–235. (in English).
25. Craig R. Communication as a Practice. Communication as ... Perspectives on Theory. 1988. P.39. (in English).
26. Craig R. Communication as a Practical Discipline. Rethinking Communication: Paradigm Issues. 1989. Vol. 1. P. 97–122. (in English).
27. Slack J. Communication as Articulation. *Communication as... Perspectives on Theory*. 2006. 223 p. (in English).

Стаття надійшла в редакцію 01.11.2018 р.

УДК 37.011.31+378.01.01+784

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.6

ОЛЕНА РЕБРОВА

ORCID 0000-0001-7549-6811

helen.music56@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор

Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

ГАННА РЕБРОВА

ORCID 0000-0001-7128-7350

anuta.reb@gmail.com

аспірантка

Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ ТА УМОВИ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХУДОЖНІХ ТА ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Висвітлено питання міждисциплінарності в сучасному освітньому просторі. Воно розглядається як організаційний принцип, що забезпечує відповідність освітнього процесу вимогам стосовно формування уявлень цілісної картини світу і світогляду особистості. Показано, що міждисциплінарність володіє більш широким потенціалом для освіти і науки та може бути визначена методологічною основою досліджень, які здійснюються на векторі поліпарадигмальності. Розкрито феноменологію міждисциплінарності, котра характеризує її через такі ознаки: комунікативність,

ПЕДАГОГІЧНА НАУКА У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ВИМІРІ

науково-семантична роль, синергетичність, особистісно-світоглядна спрямованість, дослідницький потенціал. Презентовано педагогічні умови, котрі спрямовують особистість на самостійне застосування потенціалу міждисциплінарності в контексті його феноменологічних ознак для формування цілісного світогляду. Показано, що з цією метою педагогічні умови запроваджуються на основі кількох змістових міждисциплінарних ліній, що забезпечує різноманітну міждисциплінарну модель набуття освіти: мистецька, гуманітарна, фахово-педагогічна, особистісно акмеологічна, дослідно-методологічна.

Ключові слова: міждисциплінарність, цілісний світогляд, картина світу, майбутні учителі мистецтва та гуманітарних спеціальностей.

ЕЛЕНА РЕБРОВА

доктор педагогических наук, профессор
Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского
г. Одесса, ул. Старопортофранковская, 26

АННА РЕБРОВА

аспирантка
Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского
г. Одесса, ул. Старопортофранковская, 26

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ И УСЛОВИЯ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Рассмотрен вопрос междисциплинарности в современном образовательном пространстве, которая рассматривается как его организационный принцип, обеспечивающий соответствие организации образовательного процесса требованиям по формированию представлений целостной картины мира и мировоззрения личности. Показано, что междисциплинарность обладает более широким потенциалом для образования и науки и может быть определена методологической основой исследований, проводимых на векторе полипарадигмальности. Раскрыто феноменологию междисциплинарности, которая характеризует ее через следующие признаки: коммуникативность, научно-семантическая роль, синергетичность, личностно-мировоззренческая направленность, исследовательский потенциал. Представлены педагогические условия, которые направляют личность на самостоятельное применение междисциплинарности в контексте его феноменологических признаков для формирования целостного мировоззрения. Показано, что педагогические условия вводятся на основе нескольких содержательных междисциплинарных линий, обеспечивающих разноманитную междисциплинарную модель получения образования: художественная содержательная линия, объединяющая интегрированные программы по искусству, профессиональный вид искусства, культурологию, народное творчество; гуманитарная содержательная линия, объединяющая эстетику, этику, культурологию, даже экономику с художественной культурой и профессиональным видом искусства, в том числе, на основе поликультурности; профессионально-педагогическая содержательная линия, объединяющая психолого-педагогические, физиологические знания художественного образования, гуманитарной сферы с творчеством и педагогическим мастерством учителя; личностно-акмеологическая содержательная линия, объединяющая содержательный концепт творческого развития и самореализации на основе междисциплинарных связей, которые интенсифицируют путь достижения творческого успеха; опытно-методологическая содержательная линия, объединяющая научные знания, методологию исследований с исследованиям самого искусства и явлениями художественного образования.

Ключевые слова: междисциплинарность, целостное мировоззрение, картина мира, будущие учителя искусства и гуманитарных специальностей.

OLENA REBROVA

Doctor of Pedagogy, Professor
South Ukrainian National Pedagogical

HANNA REBROVA

Graduate Student
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky
26 Staroportofrankivska Str., Odesa**PHENOMENOLOGY OF INTERDISCIPLINARITY AND ITS APPLICATION
CONDITIONS IN TRAINING PROSPECTIVE TEACHERS OF ART AND
HUMANITIES**

The issue of interdisciplinarity in the modern educational space has been viewed as its organizational principle ensuring that the organization of the educational process complies with the requirements for the development of vision of a holistic picture of the world and personal world view. It has been shown that interdisciplinarity has a wider potential for education and science and can be determined as the methodological basis for research conducted in terms of polyparadigmity. The phenomenology of interdisciplinarity characterizing it through the indications of communicativeness, scientific and semantic role, synergy, personal and world view orientation, and research potential has been revealed. The pedagogical conditions guiding an individual to the independent use of interdisciplinarity in the context of phenomenological features related to the formation of a holistic world view have been presented. It has been shown that pedagogical conditions are introduced on the basis of several interdisciplinary content lines that provide a rhizomatic interdisciplinary model of education: artistic content line uniting integrated programs in art, a professional art form, cultural studies, and folk art; humanitarian content line combining aesthetics, ethics, cultural studies, and even economics with artistic culture and a professional art form, based on multiculturalism as well; professional and pedagogical content line combining psychological, pedagogical, and physiological knowledge of art education and humanities with creativity and pedagogical skills of the teacher; personal and acmeological content line uniting the content concept of creative development and self-realization on the basis of interdisciplinary connections that intensify the way of achieving creative success; experimental and methodological content line combining scientific knowledge and research methodology with the study of art itself and the phenomena of art education. The essence of interdisciplinary thinking as a rhizomatic model for exploring polymodal information sources has been clarified. The phenomenology of interdisciplinarity and the ways of its disclosure, such as the activation of research intentions relating to the content lines of the professional field of knowledge, the development of constructive interdisciplinary content and its introduction into the self-study tasks bank, reliance on the experience of students acquired beyond the learning in an informal way have been explored. The effectiveness of the application of the artistic, humanitarian, professional and pedagogical, personal and acmeological, experimental and methodological lines of interdisciplinary synthesis has been confirmed.

Keywords: interdisciplinarity, holistic world view, picture of the world, future teachers of art and humanities.

Сучасна педагогічна думка все частіше звертається до категорії «картина світу» у зв'язку з глобалізаційними тенденціями розвитку культури різних суспільств, зокрема культурного вектора Схід-Захід, взаємодії людей, що є представниками інокультур, а також представників різних професій. Достатньо згадати праці В. Житкова та К. Соколова (Білорусь), Г. Гачева (Болгарія), О. Кривцуна і Н. Попової (Росія), І. Зязюна й О. Рудницької (Україна), категорію «образ світу» в концепції О. Леонтьєва, науково-методологічну спадщину школи «Анналів» (Франція), поняття «художньої картини світу» у працях В. Медушевського та ін. У загальному розумінні картина світу – це сукупність уявлень, поглядів, узагальнених конструктів оцінювання цінностей, традицій, ментальності, тенденцій та синергії розвитку культурних суспільств різних полярних векторів. Через зазначені утворення здійснюється ідентифікація представників різних культур, порівняння їх поглядів, психології націй та народів, традицій та цінностей.

Формування уявлень такої картини світу актуалізує обґрунтування теоретичних основ та методичних ресурсів забезпечення зазначеного процесу. Одним з векторів поєднання теорії та практики є застосування міждисциплінарного підходу як теоретико-методологічного забезпечення та міждисциплінарності як організаційної крос-навальної стратегії.

Міждисциплінарність активно запроваджується в освітній процес майбутніх учителів гуманітарного профілю, до якої можна віднести як істориків, психологів, так і майбутніх учителів мистецтва та художньої культури. Це пояснюється актуальністю застосування інтегрованих програм з мистецтва; тенденціями, що виникли на теренах колишнього СРСР наприкінці ХХ ст. та науково обґрунтовані Б. Юсовим, які були покладено на національну основу Л. Мосол та О. Рудницькою. Методологічним підґрунтям зазначених інтеграційних процесів у мистецькій освіті можна вважати принцип Я. А. Коменського стосовно вивчення мистецтва. Зокрема він стверджував, що вивчати окремо те, що виникало у сукупності недоречно. Стосовно вчителів-гуманітаріїв міждисциплінарність зумовлена змістовою лінією їх підготовки, оскільки історія завжди потребує знань та аналітичного підходу щодо факторів впливу на історичні події та перетворення картини світу; культурологія як змістова лінія також не є відокремленою галуззю в системі еволюції суб'єктів культурного становлення; психологія – наука, що вивчає поведінку та психіку, діяльність та відношення людей різних професій, представників різних культур, що й зумовлює їх психо-культурний портрет.

Між тим практика свідчить про дещо декларативне застосування міждисциплінарності як на теоретичному, так і на методико-організаційному рівні. Це актуалізує проблему наукової рефлексії феномена міждисциплінарності та розробки педагогічних умов, що забезпечують практичне втілення міждисциплінарного методичного ресурсу в освітній процес. Окрім того, актуальним стає розширення уявлень про зв'язки та взаємозумовленість мистецтва та гуманітарної галузі знань. З одного боку, мистецтво відноситься до гуманітарної сфери, оскільки остання насамперед досліджує та розкриває розвиток та становлення духовного світу особистості, а з іншого боку – суто гуманітарні дисципліни та гуманітарна соціокультурна сфера сполучаються з мистецтвом або прямо, або опосередковано; або у латентному (прихованому) стані, або стохастично, некеровано, але наявно; або цілеспрямовано, керовано, підпорядковуючись важелям впливу управлінських, економічних, менеджерських технологій.

Аналіз наукової літератури з означеної проблематики показав, що міждисциплінарність розглядається багатьома вченими як дослідницький інструментарій. Так, на міждисциплінарний підхід у науковому пізнанні вказували дослідники та розробники теорії системи та сінергетики (О. Богданов, Л. фон Бергаланфі, Н. Вінер, І. Пригожин, Г. Хакен), котрі вказували на спільність законів багатьох наук та спільність їх методів, оскільки їх розвиток підпорядкований спільним закономірностям [8]. Сучасні вчені також вказують на гносеологічну роль міждисциплінарності (О. Комар [5], Лук'янець В. С. [6]) Актуальною визнається аналітико-пізнавальна активність, яка «...дозволить фахівцю постійно оновлювати знання та відбирати ті, які будуть корисними в професійній діяльності та інших сферах життєдіяльності [4, с. 37], що розширює межі компетентності фахівців та надає їм конкурентоспроможності. Особлива увага приділена міждисциплінарному підходу у галузі культурології, що є дещо спільною для підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін та гуманітарних спеціальностей. Так, Г. Меднікова вбачає ознаки креативності у міждисциплінарних дослідженнях, оскільки вони організуються в умовах, коли, з одного боку, існує гостре соціальне замовлення на дослідження суспільно-значущої проблеми, що має комплексний характер, а з іншого, – відсутня звична ясність у виборі засобів щодо її вирішення, склад і кількість дослідників, механізми їх взаємодії тощо [10, с. 216–218]. У педагогічній галузі міждисциплінарність розглядається у контексті управлінських компетентностей фахівців освіти та вчителів [9], зокрема, у формуванні їхньої духовної сфери, розширенні їхнього світогляду як інноваційний дидактичний інструментарій, як категорія освітологічного дискурсу тощо (В. Огнев'юк, С. Сисоєва [11] й ін.) .

Мета статті полягає у висвітленні феноменології міждисциплінарності з точки зору підготовки майбутніх учителів мистецьких і гуманітарних дисциплін та узагальнення педагогічних умов щодо ефективності впровадження технології міждисциплінарності.

Оскільки в еволюції розвитку науки та мистецтва здійснилося відокремлення їх видів, все ж певні зв'язки існували завжди, що й підкреслювало нелінійність такого розвитку. Так, наприклад, у мистецтві це протікало з перевагою того або іншого виду в певний історико-культурний час. Поєднання видів мистецтва завжди було наслідком певних перетворень в уявленнях художньої картини світу, що переживалося творчою особистістю та спонукало її до пошуку нових, нестереотипних засобів свого самовираження. В основі цих уявлень також була

міждисциплінарність, але вже в аспекті поєднання видів мистецтва як окремих дисциплін. Унаслідок цього здійснювався розвиток нових синтезованих мистецьких жанрів, що й зумовлювало відповідну підготовку фахівців як виконавців, так і викладачів. Вона ставала більш складною, ґрунтувалася на різних міждисциплінарних зв'язках.

Категоріальний та феноменологічний аналіз показав, що міждисциплінарність має свою феноменологію. І лише усвідомлюючи її можна ефективно організувати освітній процес майбутніх учителів мистецтва та гуманітарних спеціальностей на засадах міждисциплінарної парадигми. Однак зауважимо, що мистецтво для студентів-гуманітаріїв не є предметом цілеспрямованого вивчення та застосування у фаховій сфері, натомість для вчителів мистецтва знання психології, культурології, навіть філології стають джерелом більш ґрунтовного розуміння образів творів, контекстного осягнення, що збагачує їх інтерпретацію. Для гуманітаріїв застосування міждисциплінарних зв'язків є корисним, але їх запровадження передбачає наявність відповідних компетентностей викладачів вищого закладу освіти. Через мистецтво краще відчувається емоційний стан людей під час певних історичних подій; через твори мистецтва, особливо народну творчість, зрозумілим стає психологія націй і народів; через художню мову, зокрема музичну інтонацію, мова людини стає виразнішою та емоційно збагаченою, вона є джерелом обміну думок, оцінок, ставлень, а це потребує тонкого інтонування та відтінків висловлювання. Саме це дозволяє концентрувати увагу на смислі, ключовій ідеї вислову.

Розглянемо окремі позиції щодо феноменології міждисциплінарності. По-перше, витоки міждисциплінарності як наукової парадигми полягають у теорії комунікації. Звертаємо увагу на комунікативну концепцію міждисциплінарності В. Василькової [2]. Зокрема, вчена вказує, що народження комунікативності як окремої предметної сфери відбулося у той період наукового знання, коли активізувалася його міждисциплінарна компонента. Виникнення комунікативістики стало реалізацією потреби в особливому «комунікативному ґешталті» наукового співтовариства загалом: комунікативна проблематика більш-менш незалежно стала складатися одночасно в багатьох академічних дисциплінах. Цікаво, що саме когнітивні практики змінюють акцент з індивідуальних, дещо суб'єктивних та «замкнених» засобів акумуляції знань до стратегії отримання нових знань на колективній, полідискусійній основі. Цей шлях передбачає обмін «інтелектуального ресурсу», що народжує результат міжособистісної та міждисциплінарної комунікації. За визначенням В. Василькової, у цьому контексті міждисциплінарність є не тільки як устримлення до розширення дисциплінарних меж, а як «ієрархічна комунікативна технологія» [2].

Отже, перша ознака феноменології міждисциплінарності – комунікативна. В науковій галузі вона актуалізує проблему наукової семантики: з одного боку, міждисциплінарність виконує синтаксичну роль, а з іншого – сприяє нарощуванню семантичних зв'язків у схемах та переходах між різними предметними галузями. Кожна наука визначає свій тезаурус, свої поняття, їх визначення. Але це потребує уточнення відмінностей сутності конкретного поняття саме у контексті певної наукової галузі порівняно з іншими. У цьому разі здійснюється своєрідність міждисциплінарної координації, що дозволяє з різних боків висвітлити предмет. Отже, *комунікативна ознака феноменології підтримується науково-семантичною.*

У сучасних наукових концепціях міждисциплінарність розуміється як система «багатокомпонентних ієрархічних комплексів» [3, с. 14], що діють на засадах класичних та некласичних підходів. Це надає можливість розвитку наукового плюралізму, в межах якого здійснюється обмін думками до будуються дослідницькі проекти. Міждисциплінарність створює умови для запровадження методологічного плюралізму [12, с. 62], що відповідає сучасним поглядам на синергію освітніх процесів (як енергією сумісної дії). Взаємодія передбачає взаємодоповнення різноманітних практик, дій, реалізації різноманітних виконавських умінь та навичок, що у сукупності створюють цілісний, принципово новий продукт, який осмислюється та оцінюється з різних точок зору. Учені вбачають зв'язок міждисциплінарності з синергетикою. Взагалі синергетику вважають як міждисциплінарну науку (Л. Маркова [7], Г. Хакен [13] та ін.). Отже, *синергетичний потенціал міждисциплінарності можна вважати другою суттєвою ознакою її феноменології.*

Усім системам властиві спільні закономірності розвитку, які можна пояснити, дослідити, а також вплинути (формувати та розвивати) на основі організаційних законів та

закономірностей. Це дає підстави застосувати спільні методи в різних науках [8]. Таким чином, міждисциплінарність передбачає використання спільних методів наукового пізнання, що застосовуються у різних монодисциплінарних дослідженнях. *Дослідницький потенціал* є наступною ознакою міждисциплінарності.

Наступну ознаку міждисциплінарності пов'язуємо з освітніми процесами. З педагогічної точки зору, дисципліна як галузь знань, що виконує під час педагогічного процесу освітню функцію, характеризується внутрішньою логікою її засвоєння. Разом з тим ця логіка передбачає застосування побіжних галузей знань, тобто дисциплін, котрі корелюють між собою в уявленнях картини світу, створюючи феномен міждисциплінарності. Це дуже слушно виявляється в мистецькому освітньому процесі, оскільки художній образ є погодженням світогляду композитора, поета, мистця. Цей світогляд зумовлений впливом на нього багатьох факторів; як явищ історико-культурологічного, етно-психологічного характеру, так і власного, особистісного досвіду. Отже, міждисциплінарність тут стає абсолютно природним явищем, вона виникає спонтанно, асоціативно для суб'єкту художнього висловлювання, але професійно та раціонально для фахівця-аналітика, інтерпретатора, критика, викладача, того, хто намагається глибоко осягнути смисл твору і символіку його образів.

Нерідко композитори втілюють в образ саме свої уявлення та враження від естетики довкілля (зв'язок з естетикою), інших національних виявів (що зв'язане з полікультурою), людських стосунків (зв'язки з етикою), міркування про буття (зв'язки з філософією). Останнім часом є актуальними зв'язки з економікою.

Отже, міждисциплінарність є засобом, що створює змістовий, холистичний, синергетичний фон для реалізації позадисциплінарного людиновимірного контенту. Таким може бути творчість, світогляд, прагнення самореалізації, рівень культури особистості тощо. Дійсно, людина для власного самовираження застосовує безліч можливостей та компетенцій, що становить його внутрішній потенціал. Згадаємо вислів Г. Сельє стосовно того, що людина, котра більш освічена в різних галузях знань, може більше відкрити у своїй науці [14]. На основі зазначеного виокремлюємо *особистісно-світоглядну ознаку* міждисциплінарності.

У підготовці майбутніх учителів мистецьких та гуманітарних дисциплін це здійснюється особистісно-світоглядна ознака зумовлена фаховим напрямом. Орієнтуючись в мистецькій галузі, культурній сфері, вчителі гуманітарних дисциплін мають можливість подивитися на змістові лінії своїх фахових наук з іншого погляду: через розуміння того, як вони відображені в мистецтві, через типові образи, персоналії, емоційний дух епохи тощо. Натомість майбутні вчителі мистецьких дисциплін мають, звертаючись до глибин гуманітарних знань, осягнути сутність факторів, суспільних явищ, що стали чинниками виникнення певних образів та зміни стилів. Ці знання збагачують їх інтерпретаційну здатність. Остання передбачає глибоке розуміння смислу твору. Для стимулювання цього процесу міждисциплінарні зв'язки дуже ефективні. Так, наприклад, під час розучування музики стилю бароко доцільно продемонструвати студенту фрески, архітектурні споруди цієї доби, котрі передають велич людського творіння, що є відбитком творіння Бога. Органна музика може бути краще усвідомлена після відвідування собору, ще краще під час служби в ньому.

Відчуття романтичних образів також передбачає розуміння їх смислу. Романтична музика має певну специфіку образів, що надає можливість з'ясувати, які саме почуття є романтичними. Ознайомившись з музикою Ф. Шопена, стає зрозумілим, що патріотизм також є романтичними почуттями. А сучасні вимоги стосовно інтегральних, зокрема культурних компетенцій, гарно вирішується завдяки мандрівним музичним образам Ф. Ліста. Згадаємо «Женевські дзвони», «Заручення», «На Велігенштадському озері», «Каплиця Вільгельма Теля» ін.

Зв'язок мистецтва і філософії також прослідковується на різних творах різних епох. Це й класичні сонати Л. ван Бетховена, мініатюри Й. Брамса, монументальні музичні твори Ф. Ліста, картини Р. ван дер Вейдена, К. Д. Фрідріха та багато інших митців! Але наведені мистецький аналогії та порівняння ще не є виявом міждисциплінарності. Для її наявності потрібні не зіставлення, а дослідницькі дії: семіотичний, культурно-історичний аналіз, виявлення та дослідження педагогічного потенціалу обраних творів тощо.

Під час наших експериментальних досліджень ми застосовували міждисциплінарні зв'язки з дисциплін, далеких, на перший погляд, від мистецтва. Так, наприклад, спираючись на методологічні, філософські аспекти економічної теорії [1], знаходили точки дотику мистецтва

та економіки. Міждисциплінарний підхід був запроваджений як для вчителів гуманітарних дисциплін, так і для вчителів мистецтва. Для вчителів мистецтва економічний контент був доцільним у кількох аспектах: економія людського ресурсу під час творчої виконавської роботи – творчо-діяльнісний фактор, акме-ресурс; усвідомлення економічних факторів у розвитку шоу-індустрії – суспільний фактор, бізнес-ресурс; збереження та формування системи цінностей та потреб – соціокультурний фактор, ментальний ресурс. Для майбутніх учителів гуманітарних дисциплін економічний контент виконував аналогічні функції. Однак суспільний фактор та бізнес ресурс проявлялися не через шоу-індустрію, а через конкурентоспроможність та адаптацію до роботи в мінливому суспільному середовищі.

Отже, бачимо, що зазначені аспекти феноменології міждисциплінарності виявляються у мистецтві, культурі, у підготовці майбутніх учителів мистецьких та гуманітарних дисциплін. Але практика організації освітнього процесу в їх професійній підготовці переконливо засвідчує, що інтегрувати знання з різних дисциплін (гуманітарних, культурологічних, мистецьких, фахових), навіть у разі застосування спільних методів, студент має самостійно у своїй свідомості. Йдеться про педагогічні умови, котрі сприяють формуванню такого інтегративного, міждисциплінарного стилю мислення, типу ментальних репрезентацій стосовно мистецтва, мистецької освіти, гуманітарної сфери та особистісних координат їх освоєння під час навчальної, освітньої, творчої та педагогічної діяльності.

Методом організаційного моделювання були створені та запроваджені в різні форми освітнього процесу педагогічні умови, котрі уможливлювали активізувати технологію міждисциплінарності.

Обґрунтуємо пропоновані нами умови:

Найбільш важливою є умова *активізації науково-дослідницьких інтенцій щодо змістових ліній фахової галузі знань* (мистецько-освітнього процесу, гуманітарної сфери тощо), що здійснюється в умовах поліхудожнього та полікультурного простору. Вона спонукає студентів до герменевтичного пошуку та наведення певних мостів між явними ознаками художнього образу та його контексту з аналогічними виявленнями в інших видах мистецтва, життєвих реаліях, поглядах інших, традиціях інших культур. А для студентів-гуманітаріїв – це шлях дослідити відбиття явища (культурного, історичного, психологічного) в творах мистецтва, розуміючи його людську природу.

Друга умова – *створення конструктивно-організаційного міждисциплінарного контенту та його запровадження в банк самостійного вивчення*. Вона безпосередньо спрямована на формування інтегральної компетентності. Спонукання майбутніх учителів до побудови інтегрованих систем, що є актуальними у фаховому напрямку, передбачає такі, котрі функціонують під час композиційної (для хореографів) та інтерпретаційної творчої (для музикантів) діяльності (як педагогічної, так і виконавської), – забезпечують створення комфортної психологічної атмосфери навчання та розвитку. Ця умова забезпечує застосування міждисциплінарних зв'язків у творчій самореалізації студентів, оскільки вимагає певної свободи як у творчості, так і висловлюванні власних позицій, переконань. Композиційна постановочна діяльність, як і створення проєктів, передбачає певну свободу вибору у трактуванні образів, оцінці подій, системі цінностей тощо.

Опора на вітагенний та фаховий досвід студентів, набутий поза межами навчання інформальним способом, що розширює їхню фахову та загальнокультурну компетентність, – умова, яка є нині необхідною. Якщо якісь знання чи проблеми не стають особистісним надбанням, якимось чином оминають досвід особистості, то вони проходять поза її увагою і не стають її власним надбанням.

Вирішення цієї проблеми можливе шляхом поєднання формального освітнього процесу з досвідом, отриманим студентами у неформальних умовах. Нерідко такий досвід торкається хобі, накопичується під час мандрівок тощо. Він збагачує особистість новими знаннями, враженнями, що нерідко зачепляють міждисциплінарні аспекти. Так, наприклад, студенти хореографи можуть відвідувати майстер-класи з певного виду хореографії, котрий не є їхнім основним видом фахового хореографічного виконавства. Однак, це стає цікавим досвідом, який вони використовують під час занять з різних фахових дисциплін. Зазначені умови запроваджуються на основі декількох змістових міждисциплінарних ліній, що забезпечує різноманітну міждисциплінарну модель набуття освіти.

Мистецька змістовна міждисциплінарна лінія. Вона поєднує інтегровані програми з мистецтва, фаховий вид мистецтва, культурологію, народну творчість. Дисципліни з художньої культури обов'язково входять до навчальних планів підготовки майбутніх учителів музики в педагогічних університетах України. Разом з тим, студенти, котрі поступають до навчання з інших ВНЗ, дійсно слабо орієнтовані у галузі мистецтва, що унеможливорює активний розвиток інтегрованого та міждисциплінарного стилю мислення. Отже ця змістова лінія має бути додана для таких студентів.

Гуманітарна змістовна міждисциплінарна лінія. Вона поєднує естетику, етику, культурологію, навіть економіку з художньою культурою та фаховим видом мистецтва, у тому числі, на засадах полікультурності. Ця лінія уможливорює якісну інтерпретацію творів, оскільки спонукає до роздумів, аналізу відчуттів, розширює кругозір студентів та вміння ним користуватися під час роботи над твором. Дуже важливо вміти оцінювати твір крізь призму естетичних категорій. Для цього варто орієнтуватися в них, але ці категорії не є усталеним в усі часи та не є спільними для усіх культур. Так, наприклад, китайські студенти, що виховувалися на традиціях китайської естетики, можуть неадекватно сприйняти європейську музику відповідно до її образу. Отже, міждисциплінарність стає важливим фактором художньо вірної інтерпретації.

Фахово-педагогічна змістовна міждисциплінарна лінія. Вона поєднує психолого-педагогічні, фізіологічні знання з мистецької освіти, гуманітарної сфери з творчістю та педагогічною майстерністю. Орієнтація студентів у дисциплінах психології, педагогіки, в методиках викладання дозволяє осмислювати мету, завдання, що потрібно розв'язати та цілеспрямовано застосовувати в освітньому процесі. Важливо знати педагогічні та психологічні закономірності розвитку особистості, її творчого потенціалу та відповідно до індивідуальних властивостей особистості застосовувати музичний матеріал.

Особистісно акмеологічна змістовна міждисциплінарна лінія. Вона поєднує змістовий концепт творчого розвитку та самореалізації на засадах міждисциплінарних зв'язків, котрі інтенсифікують шлях досягнення творчого успіху. Ця змістова лінія передбачає поєднання усіх дисциплін, у межах яких студенти здатні до самореалізації. Вдале поєднання набутих умінь та досягнень у певній дисципліні з умінь, що застосовуються в інших, уможливорює якість творчого самовираження. Студент може застосовувати навички диригування під час роботи над фортепіанним твором та навпаки; орієнтацію в психології застосувати в дисциплінах історичного циклу, культурології – в інтерпретації мистецьких творів, економіку – в творчих процесах та педагогічній майстерні з оптимізації людського ресурсу.

Дослідно-методологічна змістовна міждисциплінарна лінія. Вона поєднує наукові знання, методологію досліджень з дослідженнями мистецтва та явищами мистецької освіти. Ця лінія потребує якісних самостійних дій та екстраполяції компетенцій, набутих в певній дисципліні, на іншу. Безумовно, для вчителів мистецьких дисциплін дослідження мистецтва стає інструментом для якісної педагогічної та методичної роботи, для вчителів гуманітарних дисциплін важливим дослідницьким матеріалом є результати пошуку факторів, чинників та детермінант, що визначають смисл гуманітарного контексту будь-яких соціокультурних явищ.

Деякі з означених ліній об'єктивно передбачені організацією освітнього процесу, деякі були використані в межах елективних курсів і лабораторних умовах з інновацій у педагогіці, мистецькій освіті Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Таким чином, в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів мистецтва та гуманітарних дисциплін немає окремої дисципліни, котра спонукає студентів до інтегрованого мислення. Одночасно, є норми щодо міжпредметних зв'язків дисципліни, які вивчається. Ось ці зв'язки студент має здійснити самостійно в межах дослідницького завдання. Стратегічно можливо розробити такі вимоги, котрі передбачають створення системи, що спонукає студентів мислити міждисциплінарно. Мислити міждисциплінарно – це здійснювати когнітивно-пізнавальні дії в різномірній моделі, охоплювати свідомістю коло зв'язків, які властиві предмету пізнання, спираючись на полімодальні джерела інформації та враховуючи різноманітні точки зору стосовно предмета, що його досліджують, пояснюють та інтерпретують. Такий тип мислення актуальний для формування цілісного світогляду, уявлень цілісної картини світу.

Феноменологія міждисциплінарності дозволяє застосовувати її в різних організаційних формах; як шляхом поєднання декількох змістових ліній, так і завдяки спеціально створеним педагогічним умовам. Експериментальну перевірку пройшли наступні педагогічні умови:

активізація науково-дослідницьких інтенцій щодо змістових ліній фахової галузі знань; створення конструктивно-організаційного міждисциплінарного контенту та його запровадження в банк самостійного вивчення; опора на вітальний і фаховий досвід студентів, набутий поза межами навчання інформальним способом. Підтверджено ефективність застосування наступних ліній міждисциплінарного синтезу: мистецької, гуманітарної, фахово-педагогічної, особистісно акмеологічної, дослідно-методологічної.

Перспектива подальших досліджень полягає у виявленні більш віддалених змістових ліній як для освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін, так і для вчителів гуманітарних дисциплін. а також визначення, як ці змістові лінії впливають на поведінкові, творчі, культурно-дійові аспекти набуття професійного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнов В. Х. Методология социально-экономического познания : навч. посібник / В. Х. Арутюнов, В. М. Мішин, В. М. Свінцицький. – К.: КНЕУ, 2005. – 353 с.
2. Василькова В. В. Междисциплинарность как когнитивная практика (на примере становления коммуникативной теории) / В. В. Василькова // Коммуникация и образование. Сборник статей, под ред. С. И. Дудника. – СПб.: Санкт-Петербург. философское общество, 2004. – С. 69–88. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/vasilkova-vv/mezhdisciplinarnost-kak-kognitivnaya-praktika-na-primere-stanovleniya>.
3. Кизима В. В. От постнеклассики к метафизике тотальности // TotaUogi-XXI. Постнеклассичні дослідження. – 2007. – № 17/18. – С. 7–34.
4. Кириченко М.О. Стратегічна траєкторія системної модернізації освіти в контексті підвищення її якості / М.О. Кириченко, Г.А. Дмитренко // Science Rise. – 2016. – № 4/5 (21). – С. 35–43.
5. Комар О. В. Холізм і редукціонізм як методологічні стратегії дослідження свідомості // Матеріали Міжнар. наук.конф. «Людина. Світ. Суспільство» (до 175-річчя філософ. фак-ту КНУ), 21–22 квіт. 2009 р. – К.: Київський університет, 2009. – Ч.ГУ. – С.77-79.
6. Лук'янець В. С. Сучасний науковий дискурс: оновлення методологічної культури : монографія / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська. – К. : ВІПОЛ, 2000. – 304 с.
7. Маркова Л. А. Междисциплинарные исследования в контексте пространственных отношений / Л. А. Маркова // Философия науки. Вып. 11: Этнос науки на рубеже веков – М.: ИНФА, 2005. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/articles/document/HASHd8a160ac5013a57fbb04e6>.
8. Мельниченко Н. Ю. От тектологии к синергетике, или краткий философский обзор по истории теорий систем / Наталия Юрьевна Мельниченко. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.gramota.net/materials/3/2012/2-2/38.html.
9. Методология міждисциплінарних досліджень у сфері освіти: роб. навч. програма для спеціальності 8.1801002 «Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»); розробник Сисоєва С. О. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – 56 с.
10. Меднікова Г. С. Трансформація методологічних основ соціально-гуманітарних наук / Г. С. Меднікова // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – 2009. – Вип. 21 (34). – С. 214–220.
11. Огнев'юк В.О. Освітнологія: хрестоматія: навч. посібник / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. – К.: Едельвейс, 2013. – 742 с.
12. Філософія освіти: навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
13. Haken H., Stadler (Eds.) M. Synergetics of Cognition // Proceedings of the International Symposium at SchloB Elmau, Bavaria, June 4–8, 1989. – URL : <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-3-642-48779-8%2F1.pdf>.
14. Selye H. From dream to discovery. On being a scientist. – New York : McGraw-Hill, 1964. – URL : https://catalog.libfl.ru/Record/BJVVV_208266.

REFERENCES

1. Arutyunov V. Kh., Mishyn V. M., Svintsitsky V. M. Metodolohiya sotsialno-ekonomichnoho piznannya: navch. posibnyk. [Methodology of Socio-economic Knowledge] Kyiv, KNEU Publ., 2005. 353 p.
2. Vasilkova V. V. Mezhdistsiplinarnost kak kognitivnaya praktika (na primere stanovleniya kommunikativnoy teorii) [Interdisciplinarity as a Cognitive Practice (based on the case of communicative theory development)]. Kommunikatsiya i obrazovanie. Sbornik statey, pod red. S. I. Dudnika. [Communication and Education. Collection of Articles, ed. by S. I. Dudnik]. Saint Petersburg, Sankt-Peterburg. filosofskoe obshchestvo Publ., 2004. pp. 69–88. Available at:

- <http://anthropology.ru/ru/text/vasilkova-vv/mezhdisciplinarnost-kak-kognitivnaya-praktika-na-primere-stanovleniya>.
3. Kizima V. V. Ot postneklassiki k metafizike totalnosti [From Post-non-classic to Metaphysics of Totality] // Totalogi-XXI. Postneklasichni doslidzhennya [Post-non-classic Research]. 2007, Vol. 17/18, pp. 7–34.
4. Kyrychenko M.O., Dmytrenko H.A. Stratehichna trayektoriya systemnoyi modernizatsiyi osvity v konteksti pidvyshchennya yiyi yakosti [Strategic Trajectory of System Modernization of Education in the Context of Improving Its Quality]. Science Rise. 2016. Vol. 4/5 (21), pp. 35–43.
5. Komar O. V. Kholizm i reduksionizm yak metodolohichni stratehiyi doslidzhennya svidomosti [Holism and Reductionism as Methodological Strategies for the Study of Consciousness]. Materialy Mizhnar. nauk.konf. Lyudyna. Svit. Suspilstvo (do 175-richchya filosof. fak.-tu KNU) , 21-22 kvit. 2009 r. [Proc. Of Int. Conf. Man. World. Society (175th anniversary of KNU Philosophy Faculty)]. Kyiv, Kyivskyi universytet Publ., 2009. pp.77–79. Lukyanets V. S., Kravchenko O. M., Ozadovska L. V. Suchasnyy naukovy dyskurs: onovlennya metodolohichnoyi kultury : monohrafiya [Modern Scientific Discourse: Updating Methodological Culture. Monograph]. Kyiv, VIPOL Publ., 2000. 304 p.
6. Markova L. A. Mezhdistsiplinarnye issledovaniya v kontekste prostranstvennykh otnosheniy [Interdisciplinary Research in the Context of Spatial Relationships]. Filosofiya nauki [Philosophy of Science]. Vyp. 11: Etos nauki na rubezhe vekov [Ethos of Science at the Turn of the Century]. Moscow, IF RAN, 2005. Available at: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/articles/document/HASHd8a160ac5013a57fbb04e6>
7. Melnichenko N. Yu. Ot tektologii k sinergetike, ili kratkiy filosofskiy obzor po istorii teoriy sistem [From Tectology to Synergetics, or a Brief Philosophical Overview of the History of Systems Theory]. Available at: www.gramota.net/materials/3/2012/2-2/38.html
8. Metodolohiya mizhdystyplinarnykh doslidzhen u sferi osvity: rob. navch. prohrama dlya spetsialnosti 8.1801002 «Upravlinnya navchalnym zakladom» (osvitno-kvalifikatsiynny riven «mahistr»); rozrobnik Sysoyeva S. O. [Methodology of interdisciplinary research in the field of education. Syllabus for specialty 8.1801002 "Management of an educational institution" (educational qualification level "Master") by Sysoyeva S. O.]. Kyiv. Borys Hrinchenko Kyiv University, 2014. 56 p.
9. Myednikova H. S. Transformatsiya metodolohichnykh osnov sotsialno-humanitarnykh nauk [Transformation of the methodological foundations of social and humanitarian sciences] Naukovyy chasopys Nats. ped. un-tu imeni. Seriya : Relihiyevnavstvo. Kulturolohiya. Filosofiya [Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series: Religious Studies. Culturology. Philosophy]. Kyiv. NPU imeni M. P. Drahomanova Publ., 2009. Vol. 21(34). pp. 214–220.
10. Ohnevyyuk V.O., Sysoyeva S. O. Osvitlohiya: khrestomatiya. Navch. Posibnyk [Educational Science. Chrestomathy]. Kyiv, Edelveys Publ., 2013. 742 p.
11. Filosofiya osvity: navchalnyy posibnyk / Za zah. red. V. Andrushchenka, I. Peredborskoyi [Philosophy of Education: Textbook. Edited by V. Andrushchenko, I. Peredborska]. Kyiv, NPU im. M. P. Drahomanova Publ., 2009. 329 p.
12. Haken H., Stadler (Eds.) M. Synergetics of Cognition // Proceedings of the International Symposium at SchloB Elmau, Bavaria, June 4–8, 1989. Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-3-642-48779-8%2F1.pdf>.
13. Selye H. From dream to discovery. On being a scientist. New York: McGraw-Hill, 1964. Available at: https://catalog.libfl.ru/Record/BJVVV_208266.

Стаття надійшла в редакцію 18.10.2018 р.

Професійна ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

УДК: 378.02+793.3

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.7

НАТАЛІЯ БАТЮК

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9289-7561>

natzor@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, вул. Фонтанська дорога, 4

ОЛЬГА МІКУЛІНСЬКА

olyamikulinskaya@gmail.com

кандидат філософських наук, в. о. доцента
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, вул. Фонтанська дорога, 4

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОЕКТНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ

Визначено особливості використання методу проекту в практиці викладання хореографічного мистецтва. Акцентується увага на педагогічній спрямованості проектної діяльності студентів-хореографів, що навчаються у педагогічних вишах. Розкривається сутність поняття «проектні уміння студентів-хореографів», яке розглядається у двох взаємопов'язаних напрямках: перший – уміння самостійно здійснювати хореографічні проекти, а другий – уміння застосовувати проектні уміння у педагогічній діяльності. Обґрунтовано методичку діагностики проектних умінь студентів-хореографів як важливого компонента фахової компетентності майбутнього педагога, керівника хореографічного колективу. Розроблено критеріальний апарат дослідження, що складається з таких критеріїв, як когнітивний, мотиваційно-комунікативний, творчо-діяльнісний, результативно-презентаційний. До кожного критерію підібрана оптимальна кількість показників, ступінь прояву яких обумовлює рівень проектних умінь студента. Здійснено обґрунтування емпіричних методів дослідження, відповідно до кожного критерію та його показників. За когнітивним критерієм рівень проектних умінь виявляли методи опитування, анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ювання; за мотиваційно-комунікативним критерієм – методи спостереження, діагностики, модифікації проектів, діалогу; за творчо-діялісним – творчі завдання, самостійна розробка проектів; за результативно-презентаційним критерієм – методи презентації, оцінки незалежних суддів, співбесіди, завдання для рефлексії. Визначено середнє арифметичне отриманих балів, які набрав кожен студент-хореограф упродовж всіх етапів констатувального експерименту. Здійснено аналіз отриманих даних та характеристика результатів наявного рівня сформованості проектних умінь студентів-хореографів експериментальної групи.

Ключові слова: проектні уміння, студенти-хореографи, констатувальний експеримент.

НАТАЛІЯ БАТЮК

кандидат педагогических наук, доцент
Южноукраинский национальный
педагогический университет имени К. Д. Ушинского
г. Одесса, ул. Фонтанская дорога, 4

кандидат философских наук, и. о. доцента
Южноукраинский национальный
педагогический университет имени К. Д. Ушинского
г. Одесса, ул. Фонтанская дорога, 4

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Выявлены особенности использования метода проекта в практике преподавания хореографического искусства. Акцентируется внимание на педагогической направленности проектной деятельности студентов-хореографов, обучающихся в педагогических вузах. Раскрывается сущность понятия «проектные умения студентов-хореографов», которое рассматриваются в плоскости двух взаимосвязанных направлений: первый – умение самостоятельно осуществлять хореографические проекты, второй – умение применять метод проекта в педагогической деятельности. Обоснована методика диагностики проектных умений студентов-хореографов как важного компонента профессиональной компетентности будущего педагога, руководителя хореографического коллектива. Разработан критериальный аппарат исследования, который состоит из таких критериев: когнитивный, мотивационно-коммуникативный, творчески-деятельностный, результативно-презентационный. К каждому критерию подобрано оптимальное количество показателей, степень проявления которых обуславливает уровень проектных умений студента. Обоснованы эмпирические методы исследования в соответствии с каждым критерием и его показателями. Уровень проектных умений по когнитивному критерию выявляли методы опроса, анкетирования, тестирования, беседы, интервьюирования; по мотивационно-коммуникативному критерию – методы наблюдения, диагностики, модификации проектов, диалога; по творчески-деятельностному – творческие задания, самостоятельная разработка проектов; по результативно-презентационному критерию – методы презентации, оценки независимых судей, собеседования, задания для рефлексии. Определено среднее арифметическое полученных баллов, которые набрал каждый студент-хореограф на протяжении всех этапов констатирующего эксперимента. Осуществлен анализ полученных данных и характеристика результатов уровня сформированности проектных умений студентов-хореографов экспериментальной группы.

Ключевые слова: проектные умения, студенты-хореографы, констатирующий эксперимент.

NATALIIA BATIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky
4 Fontansky road Str., Odesa

OLHA MIKULINSKA

Candidate of Philosophical Sciences, Acting Associate Professor
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky
4 Fontansky road Str., Odesa

METHODS OF DIAGNOSING THE LEVEL OF CHOREOGRAPHY STUDENTS' PROJECT SKILLS DEVELOPMENT

The article reveals the specifics of the projects method use in the practice of teaching choreographic art. The authors carried out the analysis of the studies devoted to the problem of using the project method in training future arts, in particular, choreography teachers. The emphasis is placed on the pedagogical orientation of the project activity of choreography students in higher educational institutions. The paper presents the description of the concept “project skills of choreography students”, which is considered in the plane of two interrelated directions. The first one is the ability to independently carry out choreographic projects, and the second one is the ability to apply project skills in pedagogical activity. Taking into consideration the peculiarities of the pedagogical and choreographic activity of the future head of the dance group, appropriate project skills were distinguished, namely: the ability to clearly formulate pedagogical goal, to choose relevant methods and to know diagnostic procedures; to create an integral composition of the project event according to the logic of the choreographic composition, to distribute roles and tasks according to the figurative and drama idea; to select

high-quality choreographic material, to be able to evaluate its artistic and aesthetic values and pedagogical potential; to focus on implementing the idea of the project, conducting all organizational procedures for achieving the goal; to select relevant artistic and informational support for the planned project, to understand the essence of key concepts, thesaurus, to use them in accordance with the genre and content of the project event or local mini-project; to work in a team, to carry out communicative actions, to involve others in activity and communication; to independently find original solutions to organizational, creative, compositional tasks; to combine the possibility of creative self-expression with the tasks of creative development of others; to present the project and conduct a critical analysis of the implementation of projective actions and results obtained, the implementation of an adequate self-esteem. The methods of diagnosing choreography students' project skills are substantiated as an important component of future teacher's – the head of the choreographic team's – professional competency. The article describes the elaborated criterial apparatus of research, consisting of such criteria as: cognitive, motivational and communicative, creative and activity-based, results and presentation-based. Each criterion is supplemented by an optimal number of indicators, the degree of their manifestation determines the level of students' project skills. The empirical research methods were substantiated in regard to each criterion and its indicators. According to the cognitive criterion, the level of projection skills was revealed by the methods of questioning, interrogating, testing, conversation, interviewing; according to the motivational and communicative criterion – by the methods of observation, diagnostics, projects modification, dialogue; according to the creative and activity-based criterion – these were creative tasks, independent development of projects; according to the results and presentation-based criterion, these were methods of presentation, assessment of independent judges, interviews, tasks for reflection. The average arithmetic mean of the points received by each choreography student was determined over all stages of the summative experiment. The authors conducted analysis of the obtained data and described the results of the existing level of developed project skills of choreography students in the experimental group.

Keywords: *project skills, choreography students, summative experiment.*

Реформування сучасної системи освіти вимагає переосмислення традиційних методів та прийомів навчання в мистецькій, зокрема хореографічній галузі. Ефективність педагогічної діяльності майбутнього хореографа визначається умінням залучити учнів до творчого застосування набутих знань в процесі художньо-хореографічної діяльності. Серед різноманітних педагогічних новацій, здатних допомогти педагогу-хореографу, варто виокремити метод проекту.

Звернення сучасних педагогів вищої школи до використання методу проектів у процесі підготовки майбутніх учителів пов'язано з можливістю перетворювати процес навчання в процес самонавчання, що дозволяє кожному студенту відчути себе здібним і компетентним в своїй галузі.

Здійснюючи аналіз сучасних педагогічних пошуків, присвячених проблемі використання методу проекту у процесі підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема хореографії, зазначимо, що науковці досліджують такі аспекти, як: самопроєктування в контексті фахової підготовки (О. Новська [7]); використання проектних художньо-педагогічних технологій у професійній підготовці (В. Драченко [4]); проектна діяльність студентів у процесі опанування курсу зі світової художньої культури (О. Аліксійчук, В. Федорчук [1]); формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики (Лі Цзяці [6]); розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії в процесі застосування методу проекту та в процесі постановки творчого проекту (Л. Андрощук [2], С. Куценко [5]); визначення структурних компонентів процесу формування проектних умінь студентів-хореографів (Н. Батюк [3]); підготовка свята танцю у вигляді проектної діяльності дітей і дорослих (А. Шевчук [9], О. Кузьмінська [10]).

Більшість хореографів проектну діяльність розуміють як процес колективної постановки хореографічної вистави від творчого задуму до показу на сцені перед глядачами – так званий концертно-хореографічний проект.

Здійснюючи аналіз літератури, ми виявили, що в дослідженнях, присвячених використанню методу проектів у хореографічній освіті, недостатня увага приділяється педагогічній спрямованості цього процесу. З огляду на це для розробки методики діагностики рівня сформованості проектних умінь студентів-хореографів важливо було здійснити теоретичне обґрунтування сутності поняття «проектні уміння студентів-хореографів» та охарактеризувати проектні уміння необхідні для майбутніх керівників хореографічного колективу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику діагностики рівня сформованості проектних умінь студентів-хореографів.

Відповідно до мети були виділені такі завдання:

- обґрунтувати сутність поняття «проектні уміння студентів-хореографів» відповідно до педагогічної спрямованості фахової підготовки;
- визначити проектні уміння необхідні студентам-хореографам у подальшій хореографічно-педагогічній діяльності;
- описати методику діагностики рівня сформованості проектних умінь студентів-хореографів та здійснити аналіз результатів.

Використання методу проекту в хореографічно-педагогічній освіті має свої особливості, оскільки головний акцент робиться на творчому розвитку студентів через відтворення засобами виразності хореографічного мистецтва характерної для танцювальної постановки життєвої теми, сюжетної лінії, художньої образності змісту. Відповідно було проведено теоретичне обґрунтування сутності поняття «проектні уміння студентів-хореографів», яке ми розглянули, враховуючи такі взаємопов'язані напрямки хореографічно-проектної діяльності, як: уміння самостійно здійснювати мистецькі (хореографічні) проекти і уміння застосовувати набуті проектні уміння у власній педагогічній діяльності.

Таким чином, проектні уміння студентів-хореографів ми розуміємо як специфічний різновид умінь, що зумовлені змістом, метою та завданнями хореографічної освіти, сприяють більш змістовному осягненню художніх образів хореографічної композиції, застосовуються в процесі самоорганізації навчальної діяльності студентів-хореографів та мають проекцію на майбутню педагогічну діяльність. Проектні уміння студентів-хореографів – це засвоєні алгоритми дій з розробки, планування та реалізації хореографічного задуму, прогнозування результатів діяльності, переробки і осмислення художніх образів закладених у танці, реалізація творчого розвитку в процесі композиційно-драматургічного оформлення художньої ідеї хореографічної композиції.

Відповідно до особливостей хореографічного мистецтва та змісту фахового навчання студентів-хореографів у педагогічних вишах були визначені такі проектні уміння:

- уміння чітко формулювати педагогічну мету, обирати до неї відповідні методи та володіти діагностичними процедурами;
- уміння створювати цілісну композицію заходу-проекту за логікою хореографічної композиції, розподіляти ролі та завдання відповідно до образно-драматургічної ідеї;
- уміння підібрати якісний хореографічний матеріал, оцінити його художньо-естетичні властивості та педагогічний потенціал;
- уміння сконцентрувати увагу на втіленні ідеї проекту, здійснити усі організаційні процедури з забезпечення поставленої мети;
- уміння добирати відповідне художньо-інформаційне забезпечення до задуманого проекту, усвідомлювати сутність ключових понять, тезаурусу, використовувати їх відповідно до жанру та змісту проектного заходу або локального міні-проекту;
- уміння працювати в колективі, здійснювати комунікативні дії, залучати інших до діяльності та спілкування;
- уміння самостійно знаходити оригінальні рішення організаційних, творчих, композиційних завдань; сполучати можливість творчого самовираження з завданнями творчого розвитку інших;
- уміння презентувати проект та здійснювати критичний аналіз реалізації проєктивних дій та отриманих результатів, здійснення адекватної самооцінки.
- Для опрацювання методики діагностики наявного рівня сформованості проектних умінь студентів-хореографів були визначені такі критерії: когнітивний, мотиваційно-комунікативний, творчо-діяльнісний та результативно-презентаційний. До кожного з критеріїв, були підібрані відповідні показники та методи.

Діагностика виявлення рівня сформованості проектних умінь студентів-хореографів проходила у природних умовах навчально-виховного процесу факультету музичної та хореографічної освіти ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Проведення констатувального експерименту мало пролонгований характер, що дало можливість залучити до діагностики більше студентів-хореографів. Перша діагностика проходила у 2015 р. зі студентами II та III курсів, друга діагностика відбулася в наступному році з новими студентами II курсу.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

Ми опишемо методику діагностики рівня сформованості проектних умінь студентів-хореографів експериментальних груп, до яких були залучині студенти II курсу, які навчалися у 2015–2016 р. (80 осіб).

Таблиця 1

Таблиця відповідності критеріїв, показників та методів

№	Критерії	Показники	Методи
1	Когнітивний	Змістовність знань про метод проекту та особливості проектної діяльності.	Діагностичні завдання, опитування, анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ювання.
		Усвідомлення педагогічного потенціалу методу проекту.	
		Чіткість у визначенні мети та завдань проектної роботи.	
2	Мотиваційно-комунікативний	Рівень мотивації щодо використання методу проектів та удосконалення власного професійного рівня.	Спостереження, діагностики, проектів, діалогу.
		Рівень комунікативних якостей в процесі роботи над проектом. Здатність працювати у команді.	
		Здатність пояснити свою думку та спроможність її втілити в проектній роботі.	
3	Творчо-діяльнісний	Здатність до пошуку нових методів та втілення їх у проектній роботі.	Творчих практичних завдань, самостійної розробки проектів, модифікації, «мозкового штурму», імпровізації.
		Спроможність надавати звичним навичкам та вмінням нових барв, якостей та станів у процесі творчої проектної роботи	
		Спроможність застосовувати наявні знання та уміння у процесі проектної діяльності.	
4	Результативно-презентаційний	Ступінь відповідності досягнутих результатів проекту встановленим цілям та хореографічно-педагогічним завданням.	Презентації, оцінка незалежних суддів, співбесіди, завдання для рефлексії.
		Рівень гармонічного поєднання різних елементів в сюжетній конструкції та презентації проекту.	
		Здатність до творчої та оригінальної презентації проекту.	

Для отримання достовірних даних та об'єктивного оцінювання рівня сформованості проектних умінь студентів-хореографів до кожного з розроблених критеріїв та відповідних показників, було встановлено три рівні: високий, середній та низький. Кожен з критеріїв оцінювався за вищевказаними показниками за 3-бальною системою оцінювання: низький рівень – 1 бал; середній рівень – 2 бали; високий рівень – 3 бали.

Для статистичної обробки даних ми ввели величину X як середню арифметичну результатів за показниками кожного критерію. Підсумовуючи дані, що отримав студент-хореограф за кожним показником вибраного критерію, ми отримали суму, яку ділили на кількість показників, і в результаті отримували середній бал (x), який обчислювався за формулою:

$$x = \frac{\sum x}{p} = \frac{x_1 + x_2 + x_3}{p}$$

$$x = \frac{\sum}{p} = \frac{1 + 2 + 1}{3}$$

$$x = \frac{4}{3}$$

$$x = 1,3.$$

Протягом констатувального експерименту нами було зроблено чотири діагностичних зрізи, кожен з яких відображав прояв досліджуваного явища у показниках кожного з критеріїв.

На початку необхідно було виявити у студентів-хореографів рівень їх готовності до проектної діяльності за когнітивним критерієм.

Проектна діяльність не може проводитись якісно, якщо студент не має певного пізнавального досвіду щодо її мети, етапів, методів та завдань. Вміння вирішувати пізнавальні задачі, пошук найбільш цікавого рішення, розпізнання знайомих образів, їх зіставлення, вміння висловити свою думку, дійти висновку – усі ці пізнавальні процеси активізуються на заняттях з хореографії, особливо під час опрацювання творчого проекту.

Для виявлення та можливості підвищення знань про метод проекту та проектну діяльність ми використали такі методи, як тестування, дискусію та бесіду. Під час тестування студентам-хореографам були запропоновані такі питання: Що Ви знаєте про метод проекту? Чим характеризується метод проекту? Які бувають види проектів, на Вашу думку? Чи приймали Ви колись участь у проектній роботі? Якщо так, розкажіть про це. Як можна пов'язати метод проекту з хореографією? Як це вплине на хореографічну діяльність, на Вашу думку? Чи є у Вас бажання здійснити проектну роботу на заняттях хореографії?

За результатами цього тестування ми визначили базовий рівень знань студентів-хореографів про застосування методу проекту та проектну діяльність в хореографічній освіті. Далі разом зі студентами проводили дискусію, використовуючи ті ж питання. Під час дискусії кожен мав змогу висловити свою точку зору на базі наявних знань та досвіду, не погоджуватись або навпаки підтверджувати думки однокурсників та педагога. Викладач під час дискусії мав змогу спрямувати думки студентів у конструктивному напрямку. У процесі дискусії була можливість оцінити вміння студента висловлювати свою точку зору та обґрунтовувати її, приймати думку іншого та знаходити спільні рішення. Перед проведенням бесіди ми запропонували студентам розглянути різноманітні приклади мистецьких проектів та спробувати визначити їх мету, завдання, вид та художньо-педагогічну спрямованість кожного з них. Потім обговорювали зв'язок того чи іншого проекту з хореографічною діяльністю, як проектна робота може вплинути на хореографічний розвиток студентів, які здібності та особистісні якості можна розвинути краще завдяки впровадженню методу проектів.

Обговорюючи всі перелічені питання, ми зв'язали цю роботу з попередньою – дискусією та отриманими даними з тестів. Так, педагог та незалежні спостерігачі змогли оцінити наскільки думки та уявлення студентів достовірні та наскільки вони розбираються у даній темі. Отримані дані прояву показників когнітивного критерію відображені у таблиці 2.

Другим критерієм, який діагностували викладач та компетентна комісія, був мотиваційно-комунікативний. Як відомо, позитивний результат у проектній діяльності залежить від згуртованої роботи групи (команди), що безпосередньо пов'язано із прагненням студента-хореографа навчатись працювати у колективі, відчувати та розуміти однокурсників. Додатково варто відзначити наявність мотивації студента у застосуванні методу проектів в хореографічній роботі та для власного професійного удосконалення.

Для виявлення рівня показників за мотиваційно-комунікативним критерієм студентам-хореографам було запропоновано виконати певний ряд завдань за допомогою методу «Театральна гра» [8, с. 43]. На першому етапі було запропоновано завдання в уявних обставинах проявити себе в дії, тобто показати засобами хореографії створення певного характерного образу. На другому етапі потрібно було взаємодіяти з іншим учасником у парі та показати, як поведуть себе люди з різними характерами у відносинах один з одним, залежно від

того, який кому характерний образ потрібно показувати. Третій етап виявляв рівень взаємодії всіх учасників в процесі створення колективних рухових вправ, що мало показати уміння студентів взаємодіяти в процесі самостійного створення вже повноцінної хореографічної композиції. Схеми імпрровізації «Чотири лідера», «Передача руху», «Розкрий характер», «Спільна дія».

Під час виконання завдань за студентами спостерігав викладач, а також вони самі могли спостерігати один за одним та аналізувати роботу співучасників. Після виконання усіх завдань зі студентами було проведено бесіду, під час проведення якої вони висловлювали свою думку щодо свого виконання та виконання інших студентів. Були обговорені такі питання: чи були їм зрозумілими пояснення на інших; чи було їм цікаво; чи сподобалось; що дали їм ці завдання; як вони думають, чому завдання виконувались саме у такому порядку; які би теми для подібних завдань придумали би вони; чи вважають вони що дана робота підвищує їх фаховий рівень як майбутніх учителів хореографії? Бесіда, мала показати, чи студенти-хореографи зрозуміли важливість використання методу проекту в процесі хореографічно-педагогічної діяльності, чи вплинув цей метод на активізацію їх творчої ініціативи.

Отже, для діагностування мотиваційно-комунікативного критерію нами було проведено: творче завдання на виявлення мотивації до власного професійного становлення та колективної роботи; спостереження аналіз та самоаналіз; бесіда викладачів із студентами в якій розглядали використання методу проекту, обґрунтували його значення, цілі та функції в хореографічній освіті. Результати прояву показників мотиваційно-комунікативного критерію відображені у таблиці 2.

Наступний, творчо-діяльнісний критерій виявляв рівень здатності студентів створювати та брати участь у хореографічних проектах. Це вимагає прояву власної ініціативи у створенні хореографічного проекту, пошуку нових методів для втілення ідей та задумів, практично-творчого застосування наявних знань, умінь та навичок.

Для виявлення рівня сформованості показників даного критерію студентам було запропоновано модифікувати фрагмент з хореографічної постановки М. Бежара «Танго», використовуючи метод проектів. Умови були однаковими для всіх. Студенти мали змогу вибрати будь-який фрагмент постановки, без винятку, та переробити його. Вони мали змогу не лише видозмінити лексику матеріалу, а й могли додати будь-який міні-сюжет чи прив'язати до якоїсь передісторії, чи додати образ або якості, чи змінити характер, тобто для прояву фантазії не було ніяких перешкод. Потім вони свою роботу презентували кожен зі своєю групою, обґрунтовуючи свою ідею. Після цього студенти отримали нове завдання, яке полягало в об'єднанні всіх фрагментів та створенні однієї змістової художньо-драматичної концепції хореографічного проекту.

Наступним етапом констатувального експерименту було визначення рівнів сформованості проектних умінь студентів-хореографів за результативно-презентаційним критерієм. Цей критерій визначає якість кінцевого результату зробленого студентом проекту. Спостерігачі оцінювали ступінь відповідності цілей та задумів проекту з кінцевим результатом, наявність творчого підходу презентації проекту, спроможність студентів зробити відповідні висновки з усієї роботи, розуміння того, як в майбутній педагогічній діяльності застосувати набуті знання та уміння. Отримані результати за всіма критеріями відображені у таблиці 2.

Таблиця 2

Зведена таблиця рівнів сформованості проектних умінь студентів-хореографів

Критерії	Низький		Середній		Високий	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Когнітивний	60	75	19	23,75	1	1,25
Мотиваційно-комунікативний	58	72,5	20	25	2	2,5
Творчо-діяльнісний	71	88,75	8	10	1	1,25
Результативно-презентаційний	75	93,75	4	5	1	1,25
Середній показник	82,5		15,9		1,6	

Аналіз отриманих даних за показниками когнітивного критерію показав, що знання про метод проекту та його використання в хореографічній освіті у студентів досить загальні. Здатність до критичного аналізу визначених проектних завдань проявлялася слабо, постійно була необхідність у великій кількості допоміжних запитань з боку педагога. Більшості студентів (75 %) було важко висловлюватись, генерувати думки, встановлювати логічні, причинно-наслідкові зв'язки. Лише 27,5 % студентів могли узагальнювати навчальний матеріал шляхом його систематизації. Недостатня кількість студентів могло пояснити доцільність і ефективність використання методу проектів в процесі хореографічної діяльності. Результати діагностики показників мотиваційно-комунікативного критерію показали, що 72,5 % студентів невпевнено здійснюють комунікацію з однокурсниками під час спільної роботи. Більшість студентів не розуміли мету кожного з етапів отриманого завдання і не проявляли інтересу під час його виконання. Всього 27,5 % студентів виявили зацікавленість у процесі виконання всіх етапів запропонованого завдання, однак не зуміли встановити контакт з однокурсниками під час виконання третього етапу. Проявляли лідерські якості, намагалися згуртувати групу і справитися зі всіма етапами запропонованого завдання змогли тільки 2,5 % студентів. Дані за творчо-діяльнісним критерієм засвідчили, що більшість студентів-хореографів не змогли творчо підійти до модифікації наданого лексичного матеріалу, а потім доцільно пов'язати його із власною ідеєю. Це свідчить про дуже низький рівень творчого прояву, креативності та недостатність досвіду. Лише 11,25 % студентів змогли повноцінно провести елементи імпровізації. У роботі в групі студенти не пропонували цікавих ідей, також не змогли додати до звичних хореографічних рухів нових барв та цікавих проявів. Значна кількість студентів (88,75 %) не проявляла оригінальність та творчу ініціативу.

Після проведення презентації виконаних студентами проектів, можна було констатувати, недостатні уміння студентів поєднувати різні елементи в єдину сюжетну лінію. Встановлені заздалегідь цілі та завдання презентації або не були досягнені, або досягнені частково. Більшість студентів (93,75 %) не змогли зробити презентацію проекту оригінальною та цікавою, у багатьох відчувалась низька зацікавленість у роботі над презентацією, байдужість щодо виявлення недоліків та пропозицій для вдосконалення хореографічного проекту.

Констатувальний етап експерименту показав, що на високому рівні сформованості проектних умінь за показниками всіх критеріїв, було 1,6 % студентів-хореографів, на середньому – 15,9 %, на низькому – 82,5 %.

Отримані результати вказують на низький рівень сформованості проектних умінь студентів-хореографів, що безпосередньо пов'язано з рівнем їх фахової компетентності, педагогічної майстерності та професійного становлення як керівників дитячих хореографічних колективів.

Отже, опрацьована методика діагностики рівня сформованості проектних умінь студентів-хореографів актуалізує проблему застосування методу проекту в хореографічно-педагогічній освіті. Завдяки проектній діяльності студенти-хореографи зможуть відчувати свій власний творчий розвиток, знайти та створити власний стиль, відкрити нові напрями хореографії, нові жанри, стати індивідуальністю не лише як виконавець, а і як педагог хореографічного мистецтва.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці організаційно-методичної моделі формування проектних умінь студентів-хореографів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аліксійчук О. С. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання»: навч.-метод. посібник / О. С. Аліксійчук, В. В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 31 с.
2. Андрощук Л.М. Розвиток творчого потенціалу в процесі постановки творчого проекту як аспект професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії / Л. М. Андрощук // Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнародною участю (Умань, 23–24 травня 2014 р.) / ред. кол.: О.В. Дудник, Л.М. Андрощук. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. – С. 7–12.
3. Батюк Н. О. Компонентна структура формування проектних умінь майбутніх учителів хореографії / Н. О. Батюк // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Кропивницький, 2018. – Вип. 163. – С. 77–81.

4. Драченко В. В. Використання проектних художньо-педагогічних технологій у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін / В. В. Драченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2014. – Вип. 41. – С. 173–176.
5. Куценко С. В. Проектна діяльність у процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю / С. В. Куценко // Збірник матеріалів V Всеукр. наук.-практ. конференції молодих учених «Наукова молодь – 2017» (14 грудня 2017 р., м. Київ) / за ред. Спіріна О. М. та Яцишин А. В. – К.: ІТЗН НАПН України, 2017. – С. 290–293. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/gen=5Fres=5Fiitzn/2017.html>.
6. Лі Цзяці. Художньо-проектні уміння в підготовці компетентного вчителя музичного мистецтва / Лі Цзяці // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Зб. наук. праць. – Одеса, 2014. – Вип. 7–8. – С. 139–146.
7. Новська О. Р. Методика самопроектування фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва / О. Р. Новська // Наука і освіта. – 2016. – № 10. – С. 52–58. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2016_10_11.
8. Ходорівська К. В. Навчальна програма з позашкільної освіти модельно-хореографічної студії / К. В. Ходорівська, О. О. Іванова. – К.: Будинок дитячої та юнацької творчості Голосіївського району, 2017. – 95 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irshavarbdt.ucoz.ru/_ld/1/188_I_I_-I_I.pdf
9. Шевчук А. С. Дитяча хореографія: навч.-метод. посібник – 3-тє вид., зі змін. та доп. / А. С. Шевчук. – Тернопіль: Мандрівець, 2016. – 288 с.
10. Kuzminska O. Taniec w teorii I praktyce / Kuzminska O. – Poznan: Wyd. Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego, 2002.

REFERENCES

1. Aliksiychuk O. S., Fedorchuk V. V. (2008), Proektna diyalnist studentiv u protsesi opanuvannya navchalnoyi dystsypliny «Shkilnyy kurs svitovoyi khudozhnoyi kultury ta metodyka yoho vykladannya» [Students' project activity in the course of studying the discipline "School course of artistic culture and methods of its teaching] Kam"yanets-Podilskyi. (in Ukrainian).
2. Androshchuk L. M. (2014), Rozvytok tvorchoho potentsialu v protsesi postanovky tvorchoho proektu yak aspekt profesiynoyi pidhotovky maybutnoho vchytelya khoreohrafiyi [Development of creative potential in the course of setting creative project as an aspect of future choreography teacher's professional training]. Suchasni stratehiyi rozvytku khoreohrafichnoyi osvity: materialy vseukrayinskoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu (Uman, 23–24 travnya 2014 r.) [Proc. from All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation]. Uman: FOP Zhovtyy O. O. ubl., 2014, pp. 7–12. (in Ukrainian).
3. Batyuk N. O. (2018), Komponentna struktura formuvannya proektnykh umin maybutnikh uchyteliv khoreohrafiyi [Componental structure of forming future choreography teachers' project skills], Naukovi zapysky – Scientific Bulletin, ser. Pedahohichni nauky, 2018, vol. 163, pp. 77–81 (in Ukrainian).
4. Drachenko V. V. (2014) Vykorystannya proektnykh khudozhno-pedahohichnykh tekhnolohiy u profesiyniy pidhotovtsi vchytelya mystetskykh dystsyplin [Employing project artistic and pedagogical technologies in professional training of arts teacher], Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubynskoho. Seriya: pedahohika i psykholohiya.– Scientific Bulletin of Vinnytsia state pedagogical university named after M. Kotsiubynskiyi, 2014, vol. 41. pp. 173–176 (In Ukrainian).
5. Kutsenko S. V. (2017), "Project activity in the course of forming future choreography teacher's creative potential by means of folk and stage dances". Proc. V All-Ukrainian scientific and practical conference of young scholars "Scientific Youth-2017". K.: IITZN NAPN Ukrayiny Publ., 2017, pp. 290–293.
6. Li Tszyatsi (2014), Khudozhno-proektni uminnia v pidhotovtsi kompetentnoho vchytelya muzychnoho mystetstva [Artistic and project skills in training competent teacher of musical art]. Naukovyy visnyk Pivdenoukrayinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho: Zb. nauk. prats [Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky]. Odesa, 2014, vol. 7–8, pp. 139–146 (In Ukrainian).
7. Novska O. R. (2016), Metodyka samoproektuvannya fakhovoho rozvytku maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Methods of self-projecting of future musical art teachers' professional development]. Nauka i osvita [Science and education], 2016, vol. 10, pp. 52–58 (in Ukrainian).
8. Khodorivska K. V., Ivanova O. O. (2017), Navchalna prohrama z pozashkilnoyi osvity modelno-khoreohrafichnoyi studiyi [Syllabus of extracurricular education of model and choreography studio]. Kyiv: Budynok dytyachoyi ta yunatskoyi tvorchosti Holosiyivskoho rayonu Publ., 2017, 95 p. (In Ukrainian).

9. Shevchuk A. S. (2016), *Dytyacha khoreohrafiya* [Child choreography]. Ternopil: Mandrivets Publ., 2016, 288 p. (In Ukrainian).
10. Kuzminska O. (2002), *Taniec w teorii i praktyce* [Dance in theory and practice]. Poznan: Wyd. Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego. (in Polish).

Стаття надійшла в редакцію 26.10.2018 р.

УДК: 378:37.011.3-051:78+159.954

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.8

ДЕМИДОВА МАРИНА

ID ORCID 0000-003-2731-41-41

viktor_sport@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, вул. Фонтанська дорога, 4

ЧЕНЬ ЧЕНЬ

243573716@qq.com

аспірантка

Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, вул. Фонтанська дорога, 4

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МУЗИКУВАННЯ ЯК СПОСОБУ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СУЧАСНОМУ АРТПРОСТОРІ

Відзначено, що ключова компетенція майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язана з розвитком таких базових компетенцій, як уміння самостійно знайомитися з новими творами, працювати з нотним текстом, втілювати художні образи, реалізовувати музичними засобами творчі і пізнавальні потреби. Показано, що сучасна музично-педагогічна освіта в Україні намагається знайти чіткі параметри співвідношення традиційних і новаторських підходів до навчання, що максимально сприяють самовираженню особистості та формуванню психологічного комфорту в майбутній професійній діяльності вчителів музичного мистецтва. Звідси, спрямованість освіти на практичну та самостійну підготовку студентів дала поштовх для осмислення необхідності вдосконалення такої форми виконавської діяльності, як музикування. Читання з листа й ескізне вивчення музичних творів відкривають перед студентами найсприятливіші можливості для широкого ознайомлення з методичною літературою, впевнене володіння музичним інструментом, вільне виконання творів різної технічної складності, вміння виконувати необхідний перелік творів різних епох, стилів і жанрів. Вказано, що основне завдання оволодіння навичками музикування по нотах полягає у досягненні рівня розвитку особистості студента, достатнього для її діяльної самореалізації; досягнення рівня освіченості, що дозволяє самостійно орієнтуватися в цінностях світового культурного простору; оволодіння знаннями, вміннями, навичками, які потрібні для формування самостійної діяльності у сфері культури після закінчення музично-педагогічних факультетів.

Ключові слова: музичне мистецтво, вчитель, музикування, читання з листа, ескізне програвання.

ДЕМИДОВА МАРИНА

кандидат педагогических наук, доцент
Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского,
г. Одесса, ул. Фонтанская дорога, 4

аспирантка

Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского,
г. Одесса, ул. Фонтанская дорога, 4

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ КАК СПОСОБА САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННОМ АРТПРОСТРАНСТВЕ

Отмечено, что ключевая компетенция будущего учителя музыкального искусства связана с развитием таких базовых компетенций, как умение самостоятельно знакомиться с новыми произведениями, работать с нотным текстом, воплощать художественные образы, реализовывать музыкальными средствами творческие и познавательные потребности. Показано, что современное музыкально-педагогическое образование в Украине пытается найти четкие параметры соотношения традиционных и новаторских подходов к обучению, максимально способствующих самовыражению личности и формированию психологического комфорта в будущей профессиональной деятельности учителей музыкального искусства. Отсюда, направленность образования на практическую и самостоятельную подготовку студентов дала толчок для осмысления необходимости совершенствования такой формы исполнительской деятельности, как музицирование. Чтение с листа и эскизное изучение музыкальных произведений открывают перед студентами благоприятные возможности для широкого ознакомления с методической литературой, уверенное владение музыкальным инструментом, свободное исполнение произведений различной технической сложности, умение исполнять необходимый перечень произведений различных эпох, стилей и жанров. Указано, что основная задача овладения навыками музицирования по нотам заключается в достижении уровня развития личности студента, достаточного для ее деятельной самореализации; достижение уровня образованности, позволяющего самостоятельно ориентироваться в ценностях мирового культурного пространства; овладение знаниями, умениями, навыками, которые необходимы для формирования самостоятельной деятельности в сфере культуры после окончания музыкально-педагогических факультетов.

Ключевые слова: музыкальное искусство, учитель, музицирование, чтение с листа, эскизное проигрывание.

DEMIDOVA MARINA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky
4 Fontansky road Str., Odesa

CHEN CHEN

Graduate Student
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky
4 Fontansky road Str., Odesa

FEATURES OF CREATIVE MUSIC-MAKING AS A WAY OF FUTURE MUSICAL ART TEACHERS' SELF-EXPRESSION IN MODERN ART

It is noted that the key competence of the future teacher of musical art is associated with the development of such basic competencies as the ability to independently get acquainted with new works, work with musical text, embody artistic images, realize creative and cognitive needs with musical means. It is shown that modern music and pedagogical education in Ukraine is trying to find clear parameters for the correlation between traditional and innovative approaches to learning, which maximally promote self-expression of the individual and the formation of psychological comfort in the future professional activity of musical art teachers. Hence, the focus of education on the practical and independent preparation of students gave impetus to the understanding of the need to improve this form of performing activities like playing music. Reading from a sheet and sketch study of musical works opens up opportunities for students to become widely acquainted with musical literature, confidently own a musical instrument, free performance of works of various technical complexity, ability to

perform the necessary list of works of various eras, styles and genres. It is indicated that the main task of mastering the skills of playing music on notes is to achieve the level of development of the student's personality sufficient for its active self-realization; achieving a level of education that allows them to independently navigate the values of the world cultural space; mastering the knowledge and skills that are necessary for the formation of independent activities in the field of culture after graduating from music and pedagogical faculties.

Keywords: musical art, teacher, playing music, reading from a sheet, sketch playback.

Сучасна музично-педагогічна освіта в Україні прагне знайти чіткі параметри співвідношення традиційних і новаторських підходів до навчання, що максимально сприяють самовираженню особистості та формуванню психологічного комфорту в майбутній професійній діяльності вчителів музичного мистецтва. Акцентація освіти на практичній і самостійній підготовці вчителів-музикантів дала поштовх для осмислення нового підходу щодо змісту практичної діяльності студентів.

Насамперед треба зазначити, що вчитель музичного мистецтва є представником усього масиву художньої культури, носієм кращих її традицій. Саме він впливає на музичні смаки підростаючого покоління, формує їх емоційний досвід, духовну культуру і спонукає до творчого самовдосконалення.

Сучасний підхід побудови освітнього процесу на музично-педагогічних факультетах ЗВО з фахово-виконавських дисциплін зумовлений особливостями першочергових завдань: упевнене володіння музичним інструментом, вільне виконання творів різної технічної складності, вміння виконати необхідний перелік творів різних епох, стилів і жанрів. Останнє з перерахованого змушує звернути увагу педагогів на вдосконалення у майбутніх учителів музичного мистецтва навичок музикування.

Нині є відкритим питання активного використання інноваційних технологій навчання, вивчення, систематизації, узагальнення і переосмислення досвіду роботи вчителів-новаторів, розробки нових педагогічних методів та новітніх педагогічних технологій в області музикування.

Метою статті є аналіз трансформаційних процесів у системі музичної освіти, зумовлений вимогами сьогодення, та визначення у цьому контексті імпровізації як основного компонента професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Існуюча сьогодні система освіти на музично-педагогічних факультетах ЗВО склалася давно і базується на визнаних у світі традиціях музичної культури.

До музикування музиканти і педагоги відносять різні форми музично-творчої діяльності, а саме: гра по слуху, читання з листа, ескізне програвання музичного твору, імпровізація тощо.

О. Філатова, аналізуючи педагогічні, музичні, соціальні і культурні основи цього явища, відносить до нього шість позицій, «що викладені у порядку поступового ускладнення творчих завдань: читання (нот) з листа, підбір (мелодій) по слуху, транспонування, аранжування, імпровізація і (аматорська) творчість» [8, с. 147]. Авторка розглядає музикування як «вільне звукотворче волевиявлення» і виводить перераховані особливості виконавської практики з визнаної у науці культурно-історичної типології.

Одним з факторів, які визначають успішність підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є вміння грати з листа. У професійній роботі, за усього різноманіття музично-технічних засобів, учителю доводиться часто використовувати різні види подання музичного матеріалу: ескізне виконання, читання музичного тексту з листа. Так, використання різновидів гри по нотах визначається умовами і цілями виконання музичного твору на уроці. З точки зору аналізу фортепіанно-виконавської діяльності загалом до вищевказаних можна додати й інші форми гри по нотах: розбір-вивчення (аналіз фрагментів твору), розбір-виконання (повільне програвання п'єси), вивчення напам'ять, робота над текстовими помилками.

Однак такі види виконавської діяльності відносяться до процесу розучування і вдосконалення виконавського контексту. Вони передбачають реалізацію робочого моменту вивчення твору (гра у повільному темпі, повторення фрагментів) і не завжди враховують його художньо-образні, стильові і жанрові особливості. На противагу цьому, такі музично-виконавські форми, як читання з листа й ескізне виконання музичного твору є найбільш складними різновидами гри по нотах і мають статус художньої діяльності.

Серед методичних рекомендацій музикантів-виконавців, педагогів-науковців існує багато технологій і практичних прийомів, спрямованих на освоєння окремих аспектів різних видів

виконавської діяльності. Однак детальний їх аналіз виявив розбіжності між теоретичною і практичною спрямованістю. У теорії музичної педагогіки провідна роль у процесі читання нот з листа й ескізного виконання відводиться слуховій сфері, а на практиці рекомендації, як правило, спрямовані на розвиток зорово-рухової координації.

Необхідно зауважити, що питання художньо-творчого прочитання незнайомого тексту без попередньої підготовки розглядаються вченими в розриві від слухового і рухового аспектів виконавського процесу. Суголосні з думкою Д. Слободніченко, що у студентів технологічні компоненти вміння грати з листа різко відстають від розвитку музичного мислення і загально-технічних навичок гри на фортепіано, процеси сприйняття нотного тексту і створення різного рівня уявлень відірвані в реальному часі від виконавських дій, що зводить читання з листа на рівень розбору твору [6, с. 56].

У цьому ракурсі, на нашу думку, результативним може виявитися навчання гри з листа на основі цілісного процесу сприйняття і озвучування нотного тексту. Обґрунтування цієї єдності визначає новий підхід у контексті дослідження методики вдосконалення вмінь читання нот з листа й ескізного виконання музичних творів.

Психолого-педагогічний аналіз проблеми навчання читання нот з листа привертав увагу музикантів-педагогів, починаючи з XVI–XVIII ст. (Ф. Бах, Ф. Куперен та ін.) і до методичних робіт авторів минулого століття (Л. Баренбойм, Л. Веспремі, М. Лерман, Б. Міліч, В. Островська, К. Херман та ін.) та сучасних українських учених (А. Коломієць, Н. Скоробогатко, Д. Слободніченко та ін.).

Особливий інтерес становить створення нотних посібників щодо читання з листа (Ф. Брянська і Л. Єфімова, В. Гітлиць, С. Ляховицька, М. Шарікова, Р. Хорунжа та ін.) з переважанням нотного матеріалу, що зумовлює найбільші труднощі при читанні його з листа. Робляться спроби теоретичного осмислення гри з листа як складного процесу, заснованого на взаємодії зорової, слухової і рухової сфер (Т. Беркман, В. Островська, Г. Ципін та ін.), візуального сприйняття нотного тексту і зорово-рухових складових гри з листа (Є. Беннет і Х. Кепп, В. Кайльман, С. Лоурене, Л. Моурі та ін.).

При обґрунтуванні гри з листа як цілісного процесу важливо враховувати, що сприйняття нотного тексту співпадає з озвучуванням музичного твору, тобто орієнтовний бік процесу читання з листа в часі зливається з виконавським. Всі операції, пов'язані із впізнанням, осмисленням нотного тексту, створенням художнього образу-мети і моторної програми, на думку Т. Карачарової, відбуваються майже одночасно, паралельно з їх реалізацією. Тому цілісність процесу гри з листа, неподільність його на окремі етапи є основною складністю у виконавській діяльності студентів-музикантів [2, с. 15].

Серйозною перешкодою при створенні ефективної методики навчання читання нот з листа, вказує О. Шульпяков, є хибні уявлення про сутність психофізіологічних механізмів, що забезпечують реалізацію цього процесу. У зв'язку з цим автор відзначає, що феноменологічна схема «бачу – чую – граю», яка викладається більшістю методистів, теоретично є хибною [10, с. 21].

Визначальним для нашого дослідження стало висунуте В. Сраджевим положення про багатоканальні обробки «зорового сигналу», де важливого значення набувають і зорово-рухові, і зорово-слухо-рухові зв'язки, кожний з яких у процесі читання нот з листа виконує певну функцію, забезпечуючи гармонійно сформований, якісний синтез моторики виконавця із зоровою та слуховою сферами. Викликають інтерес етапи процесу читання нот з листа, які аналізує науковець, а саме: орієнтовний і виконавський. Згідно з його дослідженням, саме орієнтовний повинен створювати художній образ-мету і моторну програму. В. Сраджев наголошує, що провідна роль у формуванні художнього образу в процесі гри з листа належить художньому мисленню. Від нього залежить функціональна узгодженість окремих компонентів, яскравість і змістовність виконавського задуму. Звідси, якісні характеристики моторної програми багато в чому визначаються рухово-координаційним мисленням [7, с. 172]. Виходячи зі сказаного, процес читання нот з листа включає в себе орієнтовну і виконавську складові.

Грунтуючись на дослідженнях учених, таку форму музикування, як читання нот з листа, розглядаємо складним організованим процесом, що забезпечується взаємодією різних навичок і психофізіологічних механізмів, які становлять єдиний функціональний синтез. Більш розгорнуте визначення такого явища знаходимо у М. Назаренко: це, з одного боку, складний різновид гри по нотах, який можна віднести до художньої діяльності, зокрема, до музично-

виконавської, що об'єднує технологічний і художньо-змістовний аспект, а з іншого – це складний психофізичний процес, пов'язаний з формуванням та засвоєнням клавіатурного простору та ігрових рухів, з аналізом та побудовою емоційно-сміслових і звукових образів [4, с. 146].

В контексті означеної проблематики важливими є положення Т. Карачарової [2] щодо цілісності сприйняття і озвучування нотного тексту у процесі читання з листа, за якого всі компоненти цілісного вміння взаємодіють і розвиваються одночасно, в тісному взаємозв'язку, як-от:

- уважні та когнітивні – розподіл уваги між кількома видами діяльності одночасно;
- мнемонічні – швидкість, продуктивність запам'ятовування і відтворення матеріалу;
- імажнітивні – відтворення образу кінцевого продукту;
- сенсорні – відчуття і сприйняття;
- перцептивні – навички сприйняття і адекватна інтерпретація.

На відміну від читання з листа, ескізне розучування твору відкриває можливості для більш детального опрацювання музичного тексту.

У межах кожного з названих видів діяльності студенти швидко і оперативно досягають багато різних музичних явищ:

- ознайомлення зі стильовими особливостями музики різних епох;
- техніку реалізації художньо-виконавських завдань;
- збільшення кількості опрацьовуваного музичного матеріалу.

Музично-освітній процес, пов'язаний з читанням з листа й ескізним розучуванням творів, підпорядковується принципам розвиваючого навчання. Водночас між вказаними формами роботи існує різниця. Ескізне розучування твору – це форма роботи, за якої оволодіння матеріалом не зводиться до концертно-виконавської готовності. Останнім, завершальним етапом ескізної роботи стає етап, на якому студент охоплює загалом образно-поетичний задум музичного твору, отримує художньо достовірне уявлення про нього і намагається переконливо втілити цей задум у власній виконавській інтерпретації.

На відміну від одноразового ознайомлення з новою музикою, чим і є читання з листа, ескізне розучування твору, на думку С. Алояна, відкриває можливості для значно серйознішого і ґрунтовного його опрацювання. Заняття, що будуються за принципом створення виконавських ескізів, мають всі підстави бути зарахованими до найбільш результативних засобів загального музичного і рухово-технічного розвитку студентів у тих ситуаціях, коли першочерговими та головними педагогічними завданнями висуваються розширення художнього кругозору, поповнення музично-слухового досвіду, формування основ професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва [1, с. 5].

На думку педагогів, технічні труднощі музичного твору, що освоюється в ескізній формі, можуть перевищувати реальні виконавські можливості студента. Оскільки твір, який вивчається у формі робочого ескізу, не виконується публічно, перед студентом відкривається можливість застосування методу творчого пошуку і експерименту, що, відповідно, призводить до інтенсифікації інструментально-технічного та музично-творчого розвитку майбутнього фахівця.

Студент у такому разі не обмежується одиничним, швидким ознайомленням з художнім твором. Виконуючи його багаторазово, протягом певного періоду часу, він значно глибше осягає інтонаційно-виразну сутність виконуваної музики, її конструктивно-композиційні особливості і емоційно-образний зміст. Тим самим його музичне мислення, що працює в ескізній манері, втягується в дуже складну за структурою, широко розгалужену аналітико-синтетичну діяльність.

Однак при вирішенні проблеми розвитку навичок читання з листа і ескізного виконання музичного твору варто враховувати специфіку цього виду музично-виконавської діяльності і, як наслідок, особливості умов, які відповідають цьому аспекту підготовки організації освітнього процесу студентів-музикантів.

Отже, читання з листа є важливим аспектом музично-інструментальної підготовки студентів-музикантів в педагогічному закладі вищої освіти. Такий вид навчальної діяльності формує у них необхідні практико-орієнтовані навички, що дозволяють вирішувати завдання у майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алоян С. Ф. Эскизное разучивание. Особенности работы: методическая работа / С. Ф. Алоян. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://orl.rnd.muzkult.ru/media/2018/08/31/1232831952/Metod.razrabotka_Eskiznoe_razuchivanie._Osobennosti_raboty_prep.Aloyan_S.F.pdf.
2. Карачарова Т. И. Обучение игре с листа на основе активизации целостного процесса восприятия и озвучивания нотного текста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. И. Карачарова. – СПб., 2007. – 26 с.
3. Коломиєць А. Курс читання хорових партитур: навч.-метод. посібник / А. Коломиєць. – К.: Музична Україна, 1977. – 123 с.
4. Назаренко М. Формування навичок читання з листа хорових партитур у майбутніх педагогів-музикантів у процесі підготовки до роботи з хоровим колективом / М. Назаренко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 131. – С. 144–148.
5. Скоробогатько Н. Нотатки оперного концертмейстера / Н. Скоробогатько. – К.: Музична Україна, 1973. – 330 с.
6. Слободніченко Д. О. Формування навичок читання з листа хорових партитур у студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтв: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д. О. Слободніченко. – К., 2008. – 235 с.
7. Сраджев В. П. Закономерности управления моторикой пианиста / В. П. Сраджев. – М.: Контенант, 2004. – 216 с.
8. Филатова О. И. Чешская музыкальная педагогика в социокультурном аспекте: к проблеме творческого характера исполнительской практики / О. И. Филатова // Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности: Матер. 1-й Международ. межвуз. научно-практ. конф. – Екатеринбург: УрГПУ, 2001. – Т. V. – С. 147.
9. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
10. Шульпяков О. Ф. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя / О. Ф. Шульпяков. – СПб.: Композитор, 2005. – 37 с.
11. Bennet E. Coplete series of sight reading and ear test: for piano / E. Bennet, H. Capp. – Book 1-6. – Oakville: F. Harris music Co., 1968–1969. – 268 p.
12. Keilmann W. Introduction to sightreading / W. Keilmann. – N. Y. Peters, 1972. – 58 p.
13. Maury L. Magic lines and spaces. Solves sight reading problems / L. Maury. – La Canada, Calif., 1973. – 85 p.

REFERENCES

1. Aloyan S. F. [Sketch learning. Features of work]. Eskiznoe razuchivanie. Osobennosti raboty. (In Russ.) Available at: http://orl.rnd.muzkult.ru/media/2018/08/31/1232831952/Metod.razrabotka_Eskiznoe_razuchivanie._Osobennosti_raboty_prep.Aloyan_S.F.pdf
2. Karacharova T. Y. Obuchenye igre s lysta na osnove aktyvyzatsyy tselostnoho protsessu vospriyatiya y ozvuchyvaniya notnoho teksta: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. [Learning the game from the sheet based on activating the process of perceiving and sounding the musical text]. SPb., 2007, 26 p.
3. Kolomyjets A. Kurs chytannya khorovykh partytur. [Course of reading choral scores]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 1977, 123 p.
4. Nazarenko M. Formuvannia navychok chytannia z lysta khorovykh partytur u maibutnikh pedahohiv-muzykantiv u protsesi pidhotovky do roboty z khorovym kolektyvom. [Formation of future music teachers' reading skills from a letter of choral scores in the process of preparing for work with the choir team]. Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser.: Pedahohichni nauky. 2014.Vol. 131. pp. 144–148.
5. Skorobohatko N. Notatky opernoho kontsertmeistera. [Opera Concertmaster' Notes]. Kyiv: Muzychna Ukraina. 1973. 330 p.
6. Slobodnichenko D. O. Formuvannia navychok chytannia z lysta khorovykh partytur u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv kultury i mystetstv: dys... kand. ped. nauk. [Formation of reading skills from a sheet of choral scores from students of higher educational institutions of culture and arts]. K., 2008. 235 p.
7. Sradzhev V. P. Zakonomernosti upravleniya motorikoy pianista [The rules of piano masters management]. M.: Kontenant, 2004. 216 p.
8. Filatova O. I. Cheshskaya muzykal'naya pedagogika v sotsiokul'turnom aspekte: k probleme tvorcheskogo kharaktera ispolnitel'skoy praktiki. [Czech musical pedagogy in the socio-cultural aspect: to the problem of the creative nature of performing practice]. Muzykal'no-esteticheskoe obrazovanie v sotsiokul'turnom

- razvitiu lichnosti. Mater. 1-y Mezhdunarod. mezhvuz. nauchno-prakt. konf. – Ekaterinburg, UrGPU, 2001. 147 p.
9. Tsypin G. M. Muzykal'no-ispolnitelskoe iskusstvo: teoriya i praktika. [Music Performing Art: Theory and Practice]. SPb. Aleteya, 2001. 320 p.
 10. Shulpyakov O. F. Rabota nad khudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya [Work on the work of art and the formation of musical thinking artist]. SPb.: Kompozitor, 2005. – 37 p.
 11. Bennet E. Coplete series of sight reading and ear test: for piano. Book 1–6. Oakville: F. Harris music Co., 1968-1969. – 268 p.
 12. Keilmann W. Introduction to sightreading. N. Y. Peters, 1972. 58 p.
 13. Maury L. Magic lines and spaces. Solves sight reading problems. La Canada, Calif., 1973. 85 p.

Стаття надійшла в редакцію 27.10.2018 р.

УДК 378.091.33-027.22:001.895 [373.091.12.011.3-051:74:005.336.2]

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.9

ІРИНА ПАЦАЛЮК

irapatsaliuk@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК

Розглянуто доцільність і необхідність залучення самостійної роботи студентів у практику підготовки майбутнього педагога-художника з метою формування педагогічних компетентностей, інноваційні підходи до організації самостійної роботи, а саме: стимулювання інтересу студентів до самовдосконалення, гуманістична спрямованість інноваційних процесів, з'ясовано, що доцільність залучення самостійної роботи у практику роботи ВНЗ регламентовано державними документами про вищу освіту, специфікою організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, потребою навчати студентів самостійно працювати над дослідженням науково-практичних проблем, набувати практичних умінь та навичок у подальшій професійній діяльності, в інших сферах життя. Охарактеризовано сучасний стан рівня дослідженості проблеми: наукові розвідки пов'язані з теперішнім станом впровадження самостійної роботи у практику роботи ВНЗ. На основі аналізу наукових публікацій визначено фактори, які сприяють ефективності і результативності самостійної роботи студентів: компоненти самостійності, види та форми організації самостійної роботи, особливості управління самостійною роботою, інноваційні форми професійної фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів, зміст вищої освіти. Проаналізовано особливості самостійної роботи студентів відповідно до конкретних робочих програм, розроблених для студентів спеціальності 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво). З'ясовано, що ефективність організації самостійної роботи студентів під час проходження практик, плерної та педагогічної, забезпечують: активність та творчість студентів у реалізації завдань самостійної роботи з навчальних курсів; чітко прописані завдання самостійної роботи з урахуванням рівня підготовки та завдань кожного курсу; систематичний контроль з боку керівника практики (поточний та підсумковий), його спрямовуюча роль педагога-наставника.

Ключові слова: педагогічні компетентності, студенти, самостійна робота, інноваційні підходи, дуальна освіта, плерна практика, педагогічна практика.

ІРИНА ПАЦАЛЮК

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВО ВРЕМЯ
УЧЕБНЫХ ПРАКТИК**

Рассмотрена целесообразность и необходимость привлечения самостоятельной работы студентов в практику подготовки будущего педагога-художника с целью формирования педагогических компетентностей, инновационные подходы к организации самостоятельной работы, а именно: стимулирование интереса студентов к самосовершенствованию, гуманистическая направленность инновационных процессов (влияние руководителя, новизна деятельности, условия труда и возможности экспериментирования, интерес к работе, растущая ответственность, возможность признания в коллективе). Выяснено, что целесообразность привлечения самостоятельной работы в практику работы высшего учебного заведения регламентировано государственными документами о деятельности высших учебных заведений; спецификой организации учебно-воспитательного процесса в ВУЗе; потребностью обучать студентов самостоятельно работать над исследованием научных проблем, приобретать практические умения и навыки с целью привлечения знаний, умений и навыков в дальнейшей профессиональной деятельности, в других сферах жизнедеятельности. Охарактеризовано современное состояние уровня изученности проблемы: научные исследования связаны с современным состоянием внедрения самостоятельной работы в практику работы вуза. На основе анализа научных публикаций выделены факторы, которые способствуют эффективности и результативности самостоятельной работы студентов: руководящая роль преподавателя, условия организации самостоятельной работы, формы организации самостоятельной работы, особенности управления самостоятельной работой, инновационные формы профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства, педагогические условия эффективности самостоятельной работы студентов, содержание высшего образования и т. д. Проанализированы особенности самостоятельной работы студентов согласно конкретных рабочих программ, разработанных для студентов специальности 014.12 Среднее образование (Изобразительное искусство) и установлено, что эффективность организации самостоятельной работы студентов при прохождении практик, пленэрной и педагогической, обеспечивают: активность и творчество студентов в реализации задач самостоятельной работы при изучении учебных курсов; четко прописаны задачи самостоятельной работы с учетом уровня подготовки и задач курса; систематический контроль со стороны руководителя практики (текущий и итоговый), его направляющая роль педагога-наставника.

IRYNA PATSALIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil**INNOVATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF PEDAGOGICAL
COMPETENCES OF FUTURE FINE ARTS TEACHERS IN THE PROCESS OF
SELF-DIRECTED WORK DURING EDUCATIONAL PRACTICES**

The article considers the expediency and necessity of attracting of students' self-directed work to the practice of the future art teacher training in order to form pedagogical competencies, innovative approaches to the organization of self-directed study, namely: stimulation of students' interest in self-improvement, humanistic orientation of innovative processes. The expediency of involving the self-directed work into the practice of higher educational establishment is regulated by higher education official documents; the specifics of the organization of the educational process in higher educational institutions; the need to teach students to work independently on the research of scientific problems, to acquire skills in order to attract knowledge, skills and abilities in their further professional activities, and in other areas of life. The current state of the level of research of the problem is characterized: scientific investigations are connected with the current state of implementation of self-directed work in the responsibilities of higher educational establishments. Based on the analysis of scientific publications, the factors contributing to the effectiveness of students' self-directed work are the following: the components of self-directed work, the forms of self-directed work organization, the peculiarities of self-directed management, innovative forms of fine art future teachers' professional competence, pedagogical conditions of the efficiency of self-directed work of students, content of higher education. The peculiarities of students self-directed activities has been analyzed to specific work programs developed for

students of specialty 014.12 Secondary education (Fine Arts). The effectiveness of the development of student self-directed work during the plenary and pedagogical practice is provided by: student activity and creativity of in the realization of self-directed tasks on education courses; clearly set out the tasks of self-directed work taking into account the level of training and objectives of each training course; systematic control by the head of practice (current and final), his mentoring role.

Keywords: *pedagogical competencies, students, self-directed work, innovative approaches, dual education, plenary practice, pedagogical practice.*

Підготовка майбутніх викладачів образотворчого мистецтва потребує створення оптимальних умов (педагогічних, організаційних, інформаційних тощо) для самоосвіти і саморозвитку, оскільки формування компетентностей, необхідних та достатніх для подальшої педагогічної діяльності у ВНЗ, можливе лише за умови активного ставлення до набуття мистецьких знань, умінь, навичок не лише зображальної діяльності, а й педагогічної. Важливим у цьому процесі є інноваційні підходи до організації самостійної роботи студентства.

Метою підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є «набуття професійної кваліфікації для викладання образотворчого мистецтва у загальноосвітніх школах та позашкільних закладах. Підготовка до формування у школярів художньої культури, базових мистецьких компетентностей, розвиток їх художньої свідомості, здатності до самовдосконалення та практичної образотворчої діяльності» [16, с. 3].

Педагогічні компетентності у науковій літературі трактують як «складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії» [10].

Вимоги щодо професійності майбутнього педагога, а також сучасні реалії вищої педагогічно-мистецької освіти вказують на необхідність змінювати підходи не лише до підвищення якості набуття професійної кваліфікації, а й до залучення дещо іншого арсеналу засобів, методів та форм підготовки майбутнього педагога до мистецької та професійної діяльності, підвищення мотивації до самоосвіти та саморозвитку. Серед форм здобуття мистецької освіти вкрай важливою нині є самостійна робота студентів. Як ефективний вид навчально-виховної діяльності, вона потребує інноваційних підходів до реалізації. Особливо важливим у підготовці фахівця визначають дуальність освіти.

Підготовка майбутніх педагогів завжди є предметом наукових досліджень, оскільки це відповідає провідному закону педагогіки – відповідності навчання та освіти рівневі продуктивних сил і виробничих відносин, науково-технічному, соціальному, культурному і духовному прогресу суспільства [8, с. 21]. Вважають, що у цьому законі є дві риси, які характеризують широкий діапазон його дії:

- 1) випереджальний характер освіти порівняно з розвитком суспільства;
- 2) зворотний зв'язок між станом освіти і виховання та розвитком суспільного прогресу [8, с. 21]. Цей закон діє і у сфері мистецької освіти, оскільки мистецтво як галузь відображає запити суспільства; водночас інтеграційні процеси є фактором поширення новітніх мистецьких технік і технологій, що потребує їх ґрунтовного дослідження та впровадження в освітні системи.

Керуючись цим постулатом, проаналізуємо останні дослідження у царині педагогіки мистецтва. Її розглядають з різних точок зору. Цікавими стосовно нашого дослідження є новітні розвідки щодо підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх та профільних шкіл. Професійність педагога має формуватися відносно тих компетентностей учнів, які регламентується державним стандартом освітньої галузі «Мистецтво» (початкова освіта) і типових освітніх програм. Тому своєрідним орієнтиром для підготовки студентів мистецьких факультетів до виконання професійних обов'язків є розробки науковців щодо набуття предметної та міжпредметної компетентностей учнів, їх творчого розвитку (Р. Гебрич, С. Коновець, М. Масол, О. Рудницька й ін.).

Наступне, на що доцільно звернути увагу, – це особливості змісту педагогічної освіти. Ці положення розкрито у працях Н. Гончаренко, І. Зязюна та інших науковців.

Предметом уваги дослідників стала і професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів. Так, Т. Стрітьєвич вказує на протиріччя між програмними вимогами і реальною підготовкою

майбутніх учителів, які визначає як нагальні проблеми педагогічної науки, що потребують вдосконалення. Серед протиріч: «Неготовність студентів до використання набутих знань, невміння поєднувати різні види фахової діяльності та абстрактне уявлення про майбутню роботу» [17, с. 203]. На думку авторки вказані протиріччя можна дієво вирішити, використовуючи тренінгові методи навчання, що забезпечує «особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на основі внутрішнього художньо-творчого, педагогічного саморозвитку, самовираження, самореалізації шляхом суб'єктивного вибору індивідуальної траєкторії відповідно до стандартів вищої освіти та сучасних потреб мистецької освіти» [17, с. 206].

Недосконалість формування предметних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва І. Брижата вбачає у протиріччях «між теоретичними здобутками у площині дослідження різноманітних компетентностей тих, хто навчається, і дієвістю практичного інструментарію, спрямованого на формування цих компетентностей» [2, с. 50]. На думку науковця, засобом процесу формування предметних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва є педагогічна практика.

Т. Батієвська вказує на важливість формування художньо-інформаційної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва за наслідками проектування навчального процесу їхньої фахової підготовки на основі ІТ засобів [1, с. 132]. Ю. Зенькович вважає, що «ключові компетенції» та «ціннісні компетенції як невід'ємна складова загальної компетентності особистості, готовності студента вищого навчального закладу до життя в суспільстві та володінні професією формуються через зміст вищої освіти [6, с. 148].

О. Семенова розглядає формування художньо-творчої компетенції як складової професійної культури майбутнього вчителя з точки зору педагогічних умов. Необхідними та достатніми вона вважає наступні умови: орієнтація на цінності художньої творчості, стимулювання художньо-творчої активності, збагачення художньо-творчого досвіду [15, с. 163]. І. Орос, аналізуючи модель формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, вказує на доволі важливий аспект сучасної підготовки педагога: самостійна репродукція знань, самовдосконалення вмінь та навичок, самовдосконалення особистості [11, с. 99]. Усе це передбачає самостійну роботу студента.

Мета статті: розкрити роль самостійної роботи студентів у підвищенні якості сучасної вищої мистецько-педагогічної освіти.

Дослідники самостійної роботи студентства та учнів характеризують її: як форму організації навчального процесу, як метод, як прийом навчання, як результат навчання [9, с. 78–79].

Навчальний процес загалом та організація самостійної роботи зокрема потребують створення педагогічних умов, оскільки саме завдяки їм створюється «педагогічно-комфортне середовище, яке сприяє успішному виконанню певної діяльності та забезпечує досягнення високого професійно-творчого рівня [15, с. 161].

Окремі дослідження педагогічних умов самостійної роботи студентської молоді розкривають ряд її положень. Серед домінуючих: рівноправні партнерські стосунки, вміння студента не лише організовувати самостійну роботу, а й провадити її систематично, усвідомлення необхідності здобувати знання та уміння самостійно.

М. Шевчук та В. Єршов вважають, що «Розуміння необхідності формування вмінь та навичок самостійної роботи на свідомому рівні забезпечується відповідно побудованим навчальним планом з конкретної дисципліни» [18, с. 115]. На їхню думку, успішність самостійної роботи визначається раціональною організацією та готовністю студента до її виконання. Завдання, прописані у навчальному плані, є тим орієнтиром, який вказує ключові напрямки самостійного набуття знань, умінь та навичок, дає змогу здійснювати самоконтроль і самоорганізацію.

В організації самостійної роботи важливо враховувати, що вказана діяльність пов'язана із формуванням навичок творчої праці, тобто вона не лише репродуктивна, а й частоково-пошукова чи дослідницька. Вагомою складовою успішної реалізації самостійної роботи є уміння планувати та раціонально організувати її, здійснювати самоконтроль, коригувати темп виконання роботи.

Наступне, що доцільно враховувати, – це умови, дотримання яких забезпечить творчу самостійність, а саме: уміння студентом долати труднощі як у процесі отримання знань, так і під час їхнього застосування. Л. Грицюк та М. Сірук вказують на керівну роль викладача при залученні студентів до самостійної роботи, а також характеризують умови організації самостійної роботи студентів: часова, систематична, мотиваційно-цільова, процесуальна,

психогігієнічна, матеріально-технічна, дидактично-методична, контрольно-коригувальна, оціночно-результативна [4, с. 13].

Ще одним суттєвим фактором активності самостійної роботи є індивідуальні потреби студентів.

За останні роки радикально змінились підходи в організації самостійної роботи студентства. Акцент зроблено на інноваційність її організації, врахування специфіки дуальної освіти. Дослідження інноваційних підходів у самостійній роботі студентів доводить, що вона потребує таких форм, де майбутні фахівці мали би змогу самовдосконалюватись, самореалізовуватись. У цьому ракурсі практики є не лише можливістю застосувати теоретичні та практичні знання, інтегруватись у професійне середовище. На нашу думку, педагогічна та плернерна практика студентів як ніякі інші відображають сучасні підходи до надання освітніх послуг, специфіку дуальної освіти. Під час проходження практик реалізовується «гуманістична спрямованість інноваційних процесів (вплив керівника, новизна діяльності, умови праці та можливість експериментування, самоосвіта, інтерес до роботи, зростаюча відповідальність, можливість визнання у колективі)» [5, с. 13].

Як бачимо, залучення самостійної роботи до підготовки педагогічних кадрів потребує врахування значної кількості факторів: педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю; усвідомлення студентами необхідності формування вмінь та навичок самостійної роботи, навичок творчої праці; умов організації самостійної роботи студентів, їх особистих потреб; наявності чітко прописаних завдань у навчальному плані відповідної дисципліни згідно з дидактичною метою; пізнавальної діяльності; різноманітних форм організації навчальної діяльності; джерел знань; інноваційних підходів до її організації; забезпечення дуальності професійної освіти тощо.

Ще раз наголошуємо, що особливо важливою є самостійна робота майбутніх педагогів під час проходження практик – плернерної та педагогічної. Вони взаємопов'язані, оскільки майбутній викладач образотворчих дисциплін має на високому професійному рівні оволодіти практикою зображальної діяльності, удосконалити живописні, графічні, композиційні навички. Одночасно, означена практична складова є вагомою передумовою навчання школярів мистецтву як на роках образотворчого мистецтва, так і під час навчання малюванню на плернері. Цю думку підтверджує Т. Висікайло. Авторка вважає, що нині «професійну спрямованість навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі плернерної практики слід розглядати як таку організацію навчання, що забезпечує охоплення базових теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних майбутньому художнику-педагогу для ефективного засвоєння образотворчого і педагогічного циклів дисциплін, формування професійного мислення» [3, с. 86]. Вона доводить доцільність роботи на плернері, оскільки це «сприяє творчому опануванню професійних знань і умінь як образотворчих, так і педагогічних, що виявляється у здатності: до узагальнення, творчого аналізу і синтезу, самостійного вирішення творчих задач, формування нових знань і умінь у художньо-педагогічній галузі, до проблемного бачення, висування гіпотез і оригінальних ідей» [3, с. 61].

Педагогічна практика є відображенням набутих теоретичних знань і практичних умінь, набутих студентом у процесі опанування не лише живопису, графіки, композиції, а й декоративно-прикладного мистецтва, історії мистецтва, дисциплін психолого-педагогічного циклу, методики викладання образотворчого мистецтва.

Під час реалізації завдань практики виникає потреба застосовувати досвід образотворчої діяльності як художника, так і педагога-художника: творчо підходити до вирішення поставлених завдань, самоорганізовуватись, здобувати необхідні знання, залучаючи при цьому весь арсенал засобів. Актуальною є керівна роль педагога-наставника, методиста. У зв'язку з цим при розробці програм вказаних навчальних дисциплін таке велике значення надається завданням для самостійної роботи. Проаналізуємо їх.

Програма плернерної практики розрахована на весь період навчання бакалаврів (2–6 семестри) та побудована за принципом від простого до складного. Вона налічує 6 змістових модулів, кожен з яких має власне змістове навантаження та передбачає, крім перебування на плернері з викладачем, завдання для самостійного виконання. Наприклад: змістовий модуль I «Деталі пейзажу». Серед тем, запропонованих для набуття зображальних навичок: етюди і зарисовки деталей рельєфу природного походження (урвища, долини, морський берег та ін.);

короткочасні етюди і кольорові начерки характерних предметів (каменів, трав'яного покрыву, ґрунту, дерев та ін.); порівняльний аналіз особливостей природних форм, виявлення основних живописно-пластичних властивостей деталей пейзажу; етюди і зарисовки квітів, трав, етюди хмар в різні пори дня (зранку, опівдні, ввечері); короткочасні етюди нескладних мотивів пейзажу (земля, ліс, небо; берег, вода, небо тощо) при різному освітленні; виявлення лінією, тоном і кольором характерних особливостей рельєфу (рівнинного, горбистого тощо); набуття навичок композиції і зображення великомасштабних об'єктів із врахуванням їх пластики і напрямку сонячних променів мінливою поверхнею; удосконалення практичних навичок у деталізації великих природних форм залежно від відстані до глядача і розміщення композиційного центру тощо.

Для закріплення навичок образотворчості студенти отримують самостійні завдання, які відповідають темі змістового модуля: етюди і зарисовки деталей рельєфу природного походження, начерки, зарисовки рослинних форм (квітів, трав, дерев, кущів) [13, с. 5].

Аналогічно побудовано й інші навчальні завдання курсу. Позитивним є можливість проконсультуватись із керівником, отримати рекомендації щодо виконання конкретного завдання, поетапності чи конструктивності його вирішення.

Особливу увагу, враховуючи завдання та специфіку самостійної роботи студентів слід звернути на контроль, його форми. Щодо плерної практики, то формою контролю визначено кінцевий перегляд з обговоренням і диференційованою оцінкою навчально-творчих робіт, збір робіт для методичного фонду і звітної виставки.

Як бачимо, такий підхід сприяє мотивації студентів до творчості як при виконанні навчальних завдань під безпосереднім керівництвом викладача, так і в процесі самостійної роботи. Відображення гуманістичної спрямованості інноваційних процесів вбачаємо у відмінних від аудиторних занять умовах праці, можливість експериментувати у матеріалах і техніках, стилях. Такий неформальний підхід переважно підвищує інтерес до роботи, стимулює самовираження. Водночас неординарно виконані роботи сприяють підвищенню рейтингу студента у колективі.

Щодо педагогічної практики, то її програма, відповідаючи на потреби дуальної освіти, складена з урахуванням попередньо сформованих навичок зображальної діяльності, умінь виконувати педагогічні малюнки різними матеріалами на різних поверхнях, працювати з різновіковими групами школярів, обґрунтовано підбирати методи, засоби та прийоми навчально-виховної діяльності, застосовувати раніше набуті знання щодо специфіки урочної та позакласної роботи з образотворчого мистецтва у загальноосвітній школі. Бачимо, що це своєрідний інтегрований курс, спрямований на практичне оволодіння професією педагога. У ньому передбачено декілька напрямів роботи: навчальна діяльність, виховна діяльність, методична діяльність, дослідницька діяльність.

Кожен із напрямів має чітко прописані завдання для самостійної роботи. Навчальна діяльність студентів включає як спостереження, так і підготовку до уроків, їх проведення та обговорення (відповідно до календарного плану). Важливим тут є наступне: володіння технікою педагогічного малюнку, класичними та інтерактивними методиками роботи з школярами, вміння співпрацювати з учнями, дотримуючись логіки уроку, бути спрямованим на результат.

Володіння прийомами зображати з натури та навичками педагогічного малюнку реалізовує провідні принципи навчання образотворчому мистецтву – наочності та доступності. Уміння працювати малярськими матеріалами у різноманітних художніх техніках, набутими під час плерної практики дає змогу здобути авторитет серед школярів різновікових груп. Разом з тим без умінь аналізувати натуру, коментувати чітко та зрозуміло поетапність дій педагог не може повноцінно виконувати функцію наставника, провідника у світ мистецтва. Тому одним із завдань для самостійної роботи під час педагогічної практики є виконання педагогічних малюнків з одночасним фіксуванням коментарів щодо зображення. Для виконання цього завдання рекомендовано використовувати традиційні та інтерактивні методи пояснення: «свідома помилка», «заверши побудову» тощо.

У процесі педагогічної практики найбільш важливим є залучати набуті уміння, знання, при підготовці до проведення уроків та позаурочних форм навчально-виховної роботи з фаху, до їх проведення, аналізу й обговорення. Вказана діяльність також передбачає самостійну роботу студентів: опрацювання методичної літератури, вивчення шкільної документації та матеріалів передового досвіду вчителів, спостереження за діяльністю педагога-наставника,

аналіз позитивних та негативних моментів уроку, написання конспектів уроків, підбір наочності, створення презентацій, виготовлення дидактичного матеріалу та наочних посібників.

Не менш важливими щодо майбутньої діяльності є підготовка, проведення та обговорення різних форм виховної роботи з учнями класу, до якого прикріплений студент (конкурси, вікторини, КВК, заочні подорожі, усні журнали, екскурсії, тематичні вечори, родинні свята, зустрічі з видатними людьми та ін.). Названі вище завдання для самостійної роботи можуть бути реалізовані як індивідуальні чи індивідуально-групові.

З метою кращого опанування педагогічними навиками у самостійній роботі передбачено підготовка майстер-класу: ознайомлення з літературою з організації майстер-класу, планування поетапності практичного впровадження майстер-класу, тренувальні вправи, спрямовані на вільне володіння певною художньою технікою, проектування перебігу майстер-класу, в тому числі запобігання типовим помилкам.

При підготовці завдань для самостійної роботи враховано, що ця діяльність студентів у процесі педагогічної практики характеризується індивідуально-прикладним змістом. Тому, крім переліченого, майбутнім учителям образотворчого мистецтва було запропоновано розробити та реалізувати на практиці віртуальну та очну екскурсії, розробити навчальну програму гуртка чи студії образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва, або дизайну, враховуючи вікову категорію школярів.

Зважаючи, що програмою практики передбачено науково-дослідницьку діяльність, до самостійної роботи внесені ознайомлення з літературою з організації дослідження певної проблеми, робота над змістом теми курсової, бакалаврської роботи чи іншого індивідуального досліджуваного проекту, проведення експерименту, підбір технологій для реалізації завдань дослідження. Прогнозований результат науково-дослідницької діяльності – завершена теоретична робота, яка відражає власне бачення студентом практичного навчання з теми бакалаврського дослідження [12, с. 5–6]. Кожен етап самостійної роботи повинен супроводжуватись консультаціями з педагогами та методистами, керівником школи. Це не заперечує можливості творчості, відображення особистісного бачення вирішення завдань уроку, реалізації шляхів формування певних компетентностей учнів, експериментування, хай навіть шляхом спроб і помилок. При такому підході забезпечується можливість самовдосконалюватись, самореалізовуватись у практичному навчанні.

Означене також трактуємо як інноваційність, оскільки педагогічна практика – новизна діяльності, виражена в умовах праці, можливості експериментувати, самоосвіті, зростаючій відповідальності, можливості визнання у колективі.

Загалом щодо усієї самостійної роботи розроблено відповідний поточний та підсумковий контроль: контроль з боку керівника, радше як радника, що також є інновацією у забезпеченні суб'єкт-суб'єкт взаємодії із студентом.

Особливу нішу у підготовці майбутнього фахівця на сьогодні займає самостійна робота студентів. Як і будь-яка інша діяльність, вона залежить від багатьох факторів. Ефективною самостійна робота студентів під час проходження пленерної та педагогічної практики стає за умов: активності та творчості студентів у реалізації завдань самостійної роботи з навчального курсу; наявності чітко сформованих завдань для самостійної роботи студента; систематичного контролю з боку керівника практики та його спрямовуючої ролі як педагога-наставника; інноваційних підходів в реалізації завдань практики, спрямованих на вирішення завдань дуальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батієвська Т. В. Формування художньо-інформаційної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтв / Т. В. Батієвська // Збірник наукових праць: Педагогіка та психологія. – Харків, 2016. – Вип. 55. – С. 129–138.
2. Брижата І. Г. Формування предметних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами педагогічної практики / І. Г. Брижата // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (8), Issue: 16, 2014. – С. 50–52. – URL: www.seanewdim.com.
3. Висікайло Т. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі пленерної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. В. Висікайло. – Полтава, 2017. – 243 с.

4. Грицюк Л. К. Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу / Л. К. Грицюк, М. В. Сірук // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – 2011. – № 17. – С. 9–14.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 218 с.
6. Зенькович Ю. О. Змістовний аналіз ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Ю. О. Зенькович // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. Вип. 26: Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) / ред. кол.: В. К. Буряк, Л. В. Кондрашова, Г. Б. Штельмах та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – С. 148–151.
7. Зенькович Ю. О. Педагогічні умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Ю. О. Зенькович // Педагогічна освіта: теорія і практика: Педагогіка. Психологія. – 2014. – № 21. – С. 35–41. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_21_9.
8. Левченко Л. С. Науково-теоретичні основи загальної педагогіки: навчально-методичні матеріали для студентів-заочників Сумського державного університету / Л. С. Левченко. – Суми, 2010. – 44 с. – URL: edocs.sumdu.edu.ua/documents/86/file2read.pdf.
9. Корольок О. М. Управління самостійною роботою студентів коледжу в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін / О. М. Корольок // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2006. – Вип. 1–2. – С. 78–84.
10. Кошонько Г. А. Сутність та структура професійної компетентності педагога / Г. А. Кошонько. – URL: <https://www.google.com.ua/search?q>.
11. Орос І. Модель формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі художньо-методичної підготовки з дисципліни «Друківна графіка» / І. Орос // Наука і освіта. – 2015. – № 8. – С. 95–101.
12. Пацалюк І. І. Робоча програма «Педагогічна практика» для студентів галузі знань 0202 Мистецтво, напряму підготовки 014.12 Середня освіта («Образотворче мистецтво»). – Тернопіль, 2018. – 32 с.
13. Пленер. Програма навчальної практики. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2017. – 16 с.
14. Про освіту: Закон України. Прийнятий 05.09.2017. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
15. Семенова О. Педагогічні умови формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / О. Семенова // Молодь і ринок. – 2016. – № 8 (139). – С. 160–164.
16. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти – бакалавр (шостий рівень НРК України). Галузь знань – 01 Освіта, спеціальність – 014 Середня освіта, Предметна спеціалізація 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво) Вид. офіційне. – К.: МОН України, 2017. – 12 с.
17. Стрітьєвич Т. Інноваційні форми професійної фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Т. Стрітьєвич // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 135. – С. 203–206. – URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?...2.
18. Шевчук М. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів / М. Шевчук, В. Єршов // Наукові записки НДУ ім. М. В. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 114–117.

REFERENCES

1. Batiievska T. V. Formuvannia khudozhno-informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstv [The process of forming art-informational competence of future fine arts teachers] / T. V. Batiievska // Zbir. nauk-kh prats: Pedahohika ta psykholohiia. – Kharkiv, 2016. – Vyp. 55. – S. 129–138.
2. Bryzhata I. H. Formuvannia predmetnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva zasobamy pedahohichnoi praktyky [Development of future fine arts teachers' subject competences by means of pedagogical practice] / I. H. Bryzhata // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(8), Issue: 16, 2014. – S. 50–52. – URL: www.seanewdim.com.
3. Vysikailo T. V. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u protsesi plernoi praktyky [Development of professional Competence of Future Fine Arts Teachers in the Process of Plenary Practice]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / T. V. Vysikailo. – Poltava, 2017. – 243 s.
4. Hrytsiuk L. K. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u navchalnomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu [Organization of Independent Work of Students in the English Process of Higher Educational Establishment] / L. K. Hrytsiuk, M. V. Siruk // Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu im. Lesi Ukrainky. – 2011. – № 17. – S. 9–14.
5. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posibnyk [Innovative pedagogical Technologies: Education Manual] / I. M. Dychkivska. – K.: Akademydav, 2004. – 218 s.

6. Zenkovych Yu. O. Zmistovnyi analiz tsinnisnykh kompetentsii maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Meaningful Analysis of Future Fine Arts Teachers' Valuable Competences] / Yu. O. Zenkovych // Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. prats. Vyp. 26: Mystetska osvita v Ukraini (teoriia, metody, tekhnologii) / red. kol.: V. K. Buriak, L. V. Kondrashova, H. B. Shtelmakh ta in.; hol. red. V. K. Buriak. – Kryvyi Rih: KDPU, 2009. – S. 148–151.
7. Zenkovych Yu. O. Pedahohichni umovy formuvannia tsinnisnykh kompetentsii maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Pedagogical Conditions of Formation of valuable Competencies of Future Fine Teachers] / Yu. O. Zenkovych // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: Pedahohika. Psykholohiia. – 2014. – № 21. – S. 35–41. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_21_9.
8. Levchenko L.S. Naukovo-teoretychni osnovy zahalnoi pedahohiky: navchalno-metodychni materialy dlia studentiv-zaochnykyv Sumskoho derzhavnoho universytetu [Scientific and Theoretical Principles of General Pedagogics: educational and methodical materials for correspondence students] / L. S. Levchenko. – Sumy, 2010. – 44 s. – URL: edocs.sumdu.edu.ua/documents/86/file2read.pdf.
9. Koroliuk O. M. Upravlinnia samostiinoiu robotoiu studentiv koledzhu v protsesi vyvchennia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Management of College Students Individual Work in the Process of Natural Sciences and Mathematics subjects] / O. M. Koroliuk // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – 2006. – Vyp. 1–2. – S. 78–84.
10. Koshonko H. A. Sutnist ta struktura profesiinoi kompetentnosti pedahoha [Basic Nature and Structure of Pedagogue Professional Competence] / H. A. Koshonko. – URL: <https://www.google.com.ua/search?q>.
11. Oros I. Model formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v protsesi khudozhno-metodychnoi pidhotovky z dystsypliny «Drukovana hrafika» [Model of the Formation of Future Arts Teachers' Professional Competence in the Process of Art and Methodological Training in "Printed Graphics"] / I. Oros // Nauka i osvita. – 2015. – № 8. – S. 95–101.
12. Patsaliuk I.I. Robocha prohrama «Pedahohichna praktyka» dlia studentiv haluzi znan 0202 Mystetstvo, napriamu pidhotovky 014.12 Serednia osvita («Obrazotvorche mystetstvo») [Educational and Professional Program "Pedagogical Practice" for Students of Field of Knowledge 0202 Arts, Subject Specialty 014.12 Secondary Education (Fine Arts)]. Ternopil, 2018. – 32 s.
13. Plener. Prohrama navchalnoi praktyky [Plener. Program of Educational Practice]. Ternopil'skyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. Ternopil, 2017. – 16 s.
14. Pro osvit: Zakon Ukrainy [On Education: The Law on Education] – Pryiniattia vid 05.09.2017. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
15. Semenova O. Pedahohichni umovy formuvannia khudozhno-tvorchoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [The Pedagogical Conditions of Formation of Artistic Creative Competence of Future teachers of Fine Arts] / O. Semenova // Molod i rynok. – 2016. – № 8 (139). – S. 160–164.
16. Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity, stupenia vyshchoi osvity – bakalavr (shostyi riven NRK Ukrainy) [Standards of Higher Education in Ukraine of the First (Bachelor) Level of Education, Higher Education Area – Bachelor (NFQ Level 6 of Ukraine). Field of Knowledge – 01 Education, Speciality – 014 Secondary Education, Subject Specialty 014.12 Secondary Education (Fine Arts)] / Haluz znan – 01 Osvita, spetsialnist – 014 Serednia osvita, Predmetna spetsializatsiia 014.12 Serednia osvita (Obrazotvorche mystetstvo). Vyd. ofitsiine. – K.: MON Ukrainy, 2017. – 12 s.
17. Stritievych T. Innovatsiini formy profesiinoi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Innovative Forms of Professional Competence of Fine Arts Teachers] / T. Stritievych // Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. – 2015. – Vyp. 135. – S. 203–206. – URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?...2.
18. Shevchuk M. Pedahohichni umovy efektyvnosti samostiinoi roboty studentiv [Pedagogical Conditions of Effectiveness of Students' Individual Work]: Naukovi zapysky NDU im. M. V. Hoholia / M. Shevchuk, V. Yershov // Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2012. – № 2. – S. 114–117.

Стаття надійшла в редакцію 28.10.2018 р.

УДК 378.4: 004

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.10

ЛЮДМИЛА БІЛОУСОВА

ORCID: 0000-0002-2364-1885

lib215@gmail.com

кандидат фізико-математичних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди

м. Харків, вул. Алчевських, 29

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРЕДМЕТНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Вказано, що використання технологій візуалізації в освітньому процесі з природничо-математичних дисциплін є визнаною необхідністю, зумовленою низкою об'єктивних факторів, таких як специфіка об'єктів, що вивчаються, неперервне зростання обсягу освітнього контенту, зміни у пізнавальній сфері молодого покоління тощо. Розкрито сутність готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітній практиці. Запропоновано п'ятикомпонентну структуру зазначеної готовності. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності характеризує професійний інтерес майбутнього вчителя до оволодіння технологіями візуалізації, усвідомлення ним цінності використання візуальних дидактичних засобів й налаштованість на набуття вмінь їх створювати й застосовувати у власній освітній практиці; когнітивний компонент відображає сформованість системи знань щодо педагогічних, психологічних, методичних засад використання технологій візуалізації в освітньому процесі; операційно-інструментальний компонент віддзеркалює рівень володіння практичними прийомами створення візуального контенту, здатність раціонально добирати й ефективно застосовувати сучасні високотехнологічні інструменти для створення візуального контенту; практично-діяльнісний характеризує вміння педагогічно доцільно застосовувати візуальні матеріали в освітньому процесі, добирати потрібні засоби візуалізації або створювати власні, оцінювати їх ефективність, адаптувати до конкретних умов освітнього процесу, вирішення поставлених педагогічних завдань; рефлексивно-оцінювальний відбиває здатність здійснювати аналіз та оцінку власної професійної діяльності щодо використання технологій візуалізації в освітньому процесі, визначати шляхи і способи самовдосконалення у педагогічному, методичному, технологічному аспектах. Конкретизовано складники кожного з компонентів, показано їх взаємозв'язок і взаємозалежність.

Ключові слова: готовність майбутнього вчителя, технології візуалізації, компоненти готовності, природничо-математичні дисципліни, освітній процес.

ЛЮДМИЛА БЕЛОУСОВА

кандидат фізико-математических наук, професор

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. Сковороды
ул. Алчевских, 29, г. Харьков

НАТАЛЬЯ ЖИТЕНЕВА

кандидат педагогических наук, доцент

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. Сковороды
ул. Алчевских, 29, г. Харьков

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРЕДМЕТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Отмечено, что использование технологий визуализации в образовательном процессе по естественно-математическим дисциплинам является признанной необходимостью, обусловленной рядом объективных факторов, таких как специфика изучаемых объектов, непрерывное возрастание объема образовательного контента, изменения в познавательной сфере молодого поколения и другие. Раскрыта сущность готовности будущих учителей естественно-математических дисциплин к использованию технологий визуализации в образовательной практике. Предложена пятикомпонентная структура указанной готовности. Мотивационно-ценностный компонент характеризует

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

профессиональный интерес будущего учителя к овладению технологиями визуализации, осознание им ценности использования визуальных дидактических средств и стремление к приобретению умений их создавать и применять в собственной образовательной практике; когнитивный отражает сформированность системы знаний о педагогических, психологических, методических основах использования технологий визуализации в образовательном процессе; операционально-инструментальный компонент отображает уровень владения практическими приемами создания визуального контента, способность рационально подбирать и эффективно применять современные высокотехнологичные инструменты для создания визуального контента; практически-деятельностный характеризует умение педагогически целесообразно применять визуальные материалы в образовательном процессе, подбирать нужные средства визуализации или создавать собственные, оценивать их эффективность, адаптировать к конкретным условиям образовательного процесса, к решению поставленных педагогических задач; рефлексивно-оценочный отражает способность осуществлять анализ и оценку собственной профессиональной деятельности по использованию технологий визуализации в образовательном процессе, определять пути и способы самосовершенствования в педагогическом, методическом, технологическом аспектах. Конкретизированы составляющие каждого из компонентов, показана их взаимосвязь и взаимозависимость.

Ключевые слова: готовность будущего учителя, технологии визуализации, компоненты готовности, естественно-математические дисциплины, образовательный процесс.

LYUDMYLA BILOUSOVA

PhD (physics and mathematics), Professor
G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Alchevskih Str., 29, Kharkiv

NATALIA ZHYTIENIOVA

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor
G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Alchevskih Str., 29, Kharkiv

COMPONENTS OF READINESS OF PRE-SERVICE SCIENCE AND MATHEMATICS TEACHERS TO VISUALIZATION TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION INTO THE SUBJECT AND PROFESSIONAL ACTIVITY

The use of visualization technologies in the process of learning of natural science and mathematical disciplines is a recognized necessity due to a number of objective factors such as the specifics of the objects being studied, the growth of the amount of educational content, changes in the cognitive sphere of the younger generation etc. The article reveals the essence of readiness of pre-service Science and Mathematics teachers to implement visualization technologies in educational practice. The five-component structure of the said readiness is offered, the components are specified, and their interconnection and interdependence is explained. The future teachers' professional interest in mastering visualization technologies is characterized by the motivational-value component, their awareness of the value of using visual didactic tools and the desire to acquire the skills to create and apply them to their own educational practice; the cognitive component reflects the formed system of knowledge on the pedagogical, psychological, methodological principles of the use of visualization technologies in the educational process; the operational-instrumental component displays the level of practical skills for creating visual content, the ability to rationally select and effectively apply modern high-tech tools to create visual content; the pedagogically expedient use of visual materials in the educational process is characterised by practical activity component, selecting the efficient visualization tools or creating your own, evaluating their effectiveness, adapting them to the specific conditions of the educational process, to solving the set pedagogical tasks; the reflexive-evaluative component reflects the ability to analyze and evaluate their own professional activities in the use of visualization technologies in the educational process, to determine ways and methods of self-improvement in the pedagogical, methodological, technological aspects. The assignment and specification of the structural components of readiness are the basis for substantiation and development of the practical model for the readiness of pre-service science and mathematics teachers to implement visualization technologies in subject and professional activity.

Keywords: *readiness of pre-service teacher, visualization technologies, components of readiness, Science and Mathematics subjects, educational process.*

В умовах швидких змін, неоднозначності й нестабільності ситуацій у наш час, успішність людини в будь-якій професійній діяльності, її конкурентноспроможність на ринку праці потребують неперервного професійного вдосконалення, освоєння нових інструментів праці, готовності до інновацій. Повною мірою це стосується педагогів, оскільки освітній процес має постійно оновлюватись, адекватно реагуючи на потреби суспільства й запити молодого покоління, адаптуючись до змін у способах передавання суспільного досвіду, пов'язаних з переходом на цифрові технології. Інноваційність набуває ролі одного з провідних принципів педагогічної діяльності, що передбачає виявлення і врахування перспективних тенденцій розвитку освіти, спрямованість на розробку та впровадження продуктивних освітніх практик, опанування й ефективне застосування новітнього педагогічного інструментарію.

Візуалізація є трендом інноваційного розвитку освіти. Завдяки розвитку хмарних технологій педагоги отримали змогу використовувати потужні й багатофункціональні онлайн інструменти для створення цифрових візуальних дидактичних засобів і їх впровадження в практику освіти. Результативність природничо-математичної освіти суттєво залежить від ефективності застосування технологій візуалізації, що зумовлено як специфікою об'єктів вивчення, переважно не доступних для безпосереднього спостереження та дослідження, так і неухильним зростанням освітнього контенту, що потребує його компресії за рахунок перетворення у візуальний формат. Важливим є також те, що учнівська молодь, на формування пізнавальної сфери якої суттєво вплинули сучасні ІКТ, краще сприймає й усвідомлює саме візуальну інформацію. Необхідність враховувати окреслені фактори в процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, забезпечуючи їх готовність до використання технологій візуалізації в освітній практиці, актуалізує проведення досліджень щодо з'ясування сутності зазначеної готовності, її структурних компонентів, конкретизації їх змісту.

Сутність і структура професійної готовності особистості до педагогічної діяльності є предметом численних досліджень сучасних науковців (С. Гончаренко, Л. Кондрашова, А. Линенко, Г. Троцько та ін.). Розробці теоретичних і методичних засад формування готовності майбутнього вчителя до застосування сучасних ІКТ у професійній педагогічній діяльності присвячено праці О. Гавриленко, К. Годлевської, О. Значенко, Л. Карташової, Ю. Кобюка, В. Лапінського, Р. Магомедова, О. Овчарука, О. Пехоти, О. Суховірського та ін. Багато дослідників зосереджуються на проблемах використання технологій візуалізації в освітній практиці, розкриваючи їх дидактичний потенціал (Г. Брянцева, В. Койбічук, О. Макарова, Н. Манько та ін.), практичний досвід застосування відображено в працях зарубіжних і вітчизняних дослідників (К. Буза, Д. Худа, Е. Дуваль, К. Шатрі, К. Вербер, Т. Сердюк, Б. Стариченко, С. Шушкевич, В. Щербатюк та ін.). Напрями підготовки майбутнього вчителя до застосування технологій візуалізації розглядаються О. Горліциною, С. Лозовенко, М. Некрасовою, А. Рапуто, О. Семеніхіною, Л. Сидоровою та іншими дослідниками.

Разом з тим, на цей час відсутні педагогічні дослідження, присвячені визначенню і характеристиці структурних компонентів готовності майбутнього вчителя до використання технологій візуалізації, які можна було би покласти в основу реалізації їх професійної підготовки до такої діяльності в закладах вищої освіти.

Мета статті полягає у висвітленні сутності і структурних компонентів готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітній практиці.

Сутність візуалізації та дидактичні аспекти її використання в освітньому процесі загальноосвітньої школи нами детально розглянуто в роботах [1; 4]. Класифікацію онлайн інструментарію візуалізації сучасного педагога та принципи, яким повинна відповідати візуалізація, що застосовується у навчальному процесі висвітлено авторами в працях [2; 5].

Спираючись на аналіз досліджень з проблем з'ясування сутності готовності педагога до певного виду діяльності, під готовністю майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітній практиці розуміємо інтегративну якість особистості, що характеризує її здатність і змобілізованість внутрішніх ресурсів до успішного виконання такої діяльності. Готовність характеризується наявністю у майбутнього

вчителя комплексу знань і вмінь, необхідних для ефективного застосування технологій візуалізації в освітньому процесі; внутрішньої мотивації, поглядів і переконань, які спонукають особистість до такої діяльності, а також вольових зусиль до подолання труднощів; здатності до об'єктивного оцінювання рівня власної підготовки і знаходження шляхів для подальшого самовдосконалення. Складність розглядуваного феномена зумовлює необхідність виокремлення структурних компонентів готовності. Узагальнюючи підходи науковців, зазначимо, що до основних компонентів готовності здебільшого відносять мотиваційно-цільовий, когнітивний (або змістовий), процесуально-діяльнісний, оцінно-регулятивний. Зазначимо, що назви компонентів у різних дослідженнях дещо відрізняються, відображаючи схожу суть.

У визначенні готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітній практиці врахуємо наявні напрацювання науковців і практиків. Так, А. Г. Рапуто наголошує: «готовність викладачів до візуального подання знань з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій являє собою сукупність системних властивостей особистості, що включає такі основні: володіння технологіями подання знань в «стислому», «згорнутому» вигляді за рахунок системного квантування і когнітивної візуалізації навчального матеріалу; володіння технологіями екстеріоризації психологічних репрезентацій навчального матеріалу шляхом створення когнітивних графічних зображень і візуальних метафор; розвинене візуально-образне мислення; володіння когнітивною візуалізацією великого обсягу інформації, в тому числі слабоструктурованої; вміння зберігати отриману й перероблену візуальну інформацію, а при необхідності передавати її для колективного використання; вміння чітко візуальним способом, не обов'язково за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, викладати результати діяльності; знання правил і прийомів композиції і колористики; знання заснованої на механізмах мислення методології роботи з мультимедіа» [6, с.139].

Певне уявлення про окремі складники практичної готовності педагогів до використання технологій візуалізації в освітній практиці надає, зокрема О. Горліцина, характеризуючи підготовку до візуалізації знань. Так, вона пропонує навчати вчителів застосовувати алгоритм, що складається з чотирьох етапів: виявлення основних змістових вербальних елементів тексту; вибір знаків візуалізації; кодування вербальних елементів за допомогою обраних візуальних знаків; декодування графічної моделі у вербальну форму [3].

Таким чином, використання технологій візуалізації в освітньому процесі передбачає усвідомлення психологічних засад візуалізації; володіння комплексом спеціальних знань і вмінь, потрібних для аналітичного опрацювання навчального матеріалу та перетворення його у візуальний формат з дотриманням правил і прийомів візуального дизайну та ергономічних вимог; володіння технологічним інструментарієм, за допомогою якого створюється цифрові дидактичні візуальні засоби; володіння комплексом педагогічних і методичних знань і вмінь, потрібних для ефективного використання таких засобів в освітньому процесі.

Специфіка педагогічно обґрунтованого використання візуалізації в освітньому процесі дає підставу для виокремлення структурних компонентів готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операціонально-інструментального, практично-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує професійний інтерес майбутнього вчителя до оволодіння використанням технологіями візуалізації, усвідомлення цінності застосування візуальних дидактичних засобів й налаштованість на набуття вмінь їх створювати і застосовувати у власній освітній практиці; когнітивний відображає сформованість системи знань щодо педагогічних, психологічних, методичних засад використання технологій візуалізації в освітньому процесі; операціонально-інструментальний компонент віддзеркалює рівень володіння практичними прийомами створення візуального контенту, здатність раціонально добирати й ефективно застосовувати сучасні високотехнологічні інструменти візуалізації; практично-діяльнісний характеризує вміння педагогічно доцільно застосовувати візуальні матеріали на різних етапах уроку, освітнього процесу, для окремих учнів, певної категорії учнів, фронтально тощо; добирати потрібні засоби візуалізації або створювати власні, оцінювати їх ефективність, адаптувати до конкретних умов освітнього процесу, вирішення поставлених педагогічних завдань; рефлексивно-оцінювальний відображає здатність

аналізувати та оцінювати власну професійну діяльність щодо використання технологій візуалізації в освітньому процесі, визначати шляхи і способи самовдосконалення у педагогічному, методичному, технологічному аспектах.

Проаналізуємо детальніше кожний з виокремлених компонентів. Мотиваційно-ціннісний компонент розглядається нами як найважливіший в структурі готовності майбутнього педагога, оскільки мотивація і система цінностей спрямовують діяльність особистості, визначають її вибір, виконують спонукальну роль. Цей компонент охоплює ціннісні орієнтації майбутнього вчителя, характеристику його мотивації і вольового механізму щодо застосування технологій візуалізації у навчальному процесі. Сучасний учитель має бути переконаним, що опанування та ефективне використання новітніх високотехнологічних і багатофункціональних інструментів професійної діяльності є основою для впровадження інноваційних ІКТ-орієнтованих педагогічних технологій і досягнення високих освітніх результатів, а це є запорукою професійної успішності вчителя, його кар'єрного зростання.

Когнітивний компонент готовності – фундаментальний в загальній структурі готовності майбутнього вчителя, оскільки він є базовою основою для його професійного становлення і розвитку, оволодіння новітніми освітніми практиками, зорієнтованими на використання технологій візуалізації в освітньому процесі. У ракурсі нашої теми цей компонент інтегрує педагогічні, психологічні, предметні, методичні знання, необхідні для використання технологій візуалізації, а саме: знання їх дидактичного потенціалу, дидактичних функцій в освітньому процесі з природно-математичних дисциплін; знання специфіки розвитку когнітивної сфери сучасної шкільної молоді, психологічних особливостей сприйняття учнями візуального контенту; знання психолого-педагогічних аспектів і методичних прийомів використання технологій візуалізації в освітньому процесі, зокрема, в роботі з учнями з особливими потребами.

Операційно-інструментальний компонент поєднує три блоки знань і вмінь – проєктувальний, дизайнерський, інструментальний, які в комплексі закладають підґрунтя спроможності майбутнього вчителя не тільки використовувати наявні засоби візуалізації, а й адаптувати їх до потреб конкретного освітнього процесу чи створювати авторські візуальні дидактичні засоби. Проєктувальний блок містить комплекс спеціальних знань і вмінь щодо методів перетворення навчальної інформації у візуальний формат, прийомів її аналізу, способів виділення головних і другорядних елементів, відображення логічних зв'язків, структурування і компресії. Дизайнерський блок утворюють знання і вміння стосовно основ композиції і колористики, використання типографіки, когнітивних візуальних якорів і метафор, а також знання психолого-педагогічних та ергономічних вимог до засобів візуалізації освітнього призначення. Інструментальний блок включає: знання сучасних інструментів візуалізації, зокрема онлайн-ових, їх видів, виокремлених за різними основами, функціональних можливостей та особливостей застосування; володіння певним набором онлайн-ових інструментів різнопланового призначення, за допомогою яких можна адаптувати готовий або розробити власний цифровий дидактичний візуальний засіб для забезпечення потреб природничо-математичної освіти; вміння оцінювати педагогічну спроможність інструмента й здійснювати раціональний вибір потрібного для вирішення конкретного завдання.

Практично-діяльнісний компонент готовності забезпечує чітко вивірене, сплановане й педагогічно доцільне використання візуальних дидактичних засобів у реальному освітньому процесі. Він складається з умінь аргументовано визначати педагогічну доцільність застосування технологій візуалізації на уроці, розробляти предметні завдання на їх основі й організовувати різні види діяльності учнів, створювати позитивний емоційний фон і сприятливий психологічний клімат у процесі використання візуального контенту, забезпечувати надання учням допомоги, адекватної їх потребам, виробляти нові форми педагогічної взаємодії в умовах застосування технологій візуалізації.

Рефлексивно-оцінювальний компонент готовності майбутніх вчителів є індикатором успішності професійної діяльності майбутнього вчителя, оскільки передбачає оцінку власної діяльності та її результатів, самоаналіз власної діяльності, оцінку ступеня корисності та ефективності технологій, методів і прийомів, обраних для досягнення педагогічної мети. Він включає здатність до самооцінки й самоаналізу власної діяльності, спрямовує вчителя до постійного саморозвитку та пошуку шляхів підвищення ефективності освітнього процесу, зокрема, шляхом оволодіння та впровадження у власну педагогічну практику новітніх

технологій візуалізації, нових методик їх застосування, а також включає вміння майбутнього вчителя здійснювати моніторинг нових інструментів для створення візуальних матеріалів, аналізувати їх функціональні можливості з точки зору педагогічних застосувань, самостійно опановувати і використовувати їх у власній освітній практиці, аналізувати ефективність такого використання. Важливою складовою цього компонента є вміння майбутнього вчителя комунікувати з колегами, вивчати їх досвід і ділитися власним, що суттєво стосовно використання технологій візуалізації, оновлення яких надстрімке і значно випереджує темпи осмислення їх освітнього потенціалу і впровадження в освітню практику.

Визначені компоненти готовності майбутнього педагога до застосування технологій візуалізації утворюють цілісну структуру, де всі елементи перебувають у взаємозалежності та взаємодії і кожен з них впливає на процес формування інших компонентів і готовності майбутнього вчителя.

У результаті проведеного дослідження сутності готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітній практиці було розроблено структуру зазначеної готовності, компонентами якої є: мотиваційно-ціннісний, що відображає фактори, які спрямовують особистість на таку діяльність; когнітивний, що поєднує комплекс знань, які є її психолого-педагогічним фундаментом; операціонально-інструментальний, що ключовий у розглядуванні готовності, поєднуючи спеціальні знання й вміння, необхідні для проектування й адаптації готових або створення власних цифрових візуальних дидактичних засобів; практично-діяльнісний, який забезпечує спроможність майбутнього вчителя ефективно застосовувати набуті знання й уміння в освітній практиці; рефлексивно-оцінювальний, що закладає механізм подальшого самовдосконалення вчителя в розглядуваному виді діяльності.

Виокремлення і конкретизація структурних компонентів готовності становлять основу для обґрунтування та розробки практично затребуваної моделі підготовки майбутніх учителів дисциплін природничо-математичного циклу до застосування технологій візуалізації у практиці освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белоусова Л. Дидактические аспекты использования технологий визуализации в учебном процессе общеобразовательной школы / Л. Белоусова, Н. Житенева // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – том 40, № 2. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1017>.
2. Білоусова Л. Онлайнові інструменти візуалізації у діяльності сучасного педагога / Л. Білоусова, Н. Житенева // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – № 7 (27). – 2018. – С. 8–15. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://journals.uran.ua/sr_edu/issue/view/9015.
3. Горлицына О. Обучение студентов педагогических ВУЗов: визуализации знаний / О. Горлицына // Психология и Психотехника. – 2012. – № 12. – С. 75–78.
4. Житеньова Н. Сутність візуалізації в навчальному процесі / Н. Житеньова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2013. – Вип. 19: Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технічного профілю. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/viewFile/31532/28171>.
5. Житеньова Н. Принципи візуалізації як основа дидактичного дизайну / Н. Житеньова // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – № 3 (11). – 2017. – С. 11–14. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/97072.
6. Рапучо А. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей / А. Рапучо // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 5 – С. 138–141. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://econf.rae.ru/pdf/2010/03/7fe1f8abaa.pdf>.

REFERENCES

1. Bilousova L., Zhytienova N. Didakticheskie aspekty ispol'zovaniya tekhnologiy vizualizatsii v uchebnom protsesse obshcheobrazovatel'noy shkoly [Didactic aspects of the use of visualization technologies in the educational process of secondary school]. Informatsijni tehnologiyi i zasoby navchannya. 2014, Vol. 40. (2), ISSN Online: 2076-8184. (in Russ.) [Online]. Available: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1017> (accessed 25.01.2019)
2. Bilousova L., Zhytienova N. Onlajnovi instrumenty vizualizatsiyi u diyal'nosti suchasnogo pedagoga [Online tools for visualization in the activities of a modern teacher]. Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – № 7 (27). – 2018. – С. 8–15. [Online resource] – Access mode: http://journals.uran.ua/sr_edu/issue/view/9015.

- Pedagogical Education». Vol. 7 (27), 2018, pp. 8–15. ISSN 2519-4984 (Online), ISSN 2519-4976 (Print). (In Ukr.) [Online]. Available: http://journals.urau.ua/sr_edu/issue/view/9015 (accessed 25.01.2019)
3. Gorlicyna O. Obuchenie studentov pedagogicheskikh VUZov: vizualizacii znaniy [Teaching students of pedagogical universities: knowledge visualization]. Psihologija i Psihotehnika. Vol. 12, 2012, pp. 75–78.
 4. Zhytienova N. Sutnist' vizualizaciyi v navchal'nomu procesi [Essence of visualization in the educational process]. Zbirnyk naukovykh prac' Kam'yanecz-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogiyenka. Seriya pedagogichna. Vol. 19, 2013, P. 358. pp. 18–21. (in Ukr.), [Online]. Available: <http://journals.urau.ua/index.php/2307-4507/article/viewFile/31532/28171> (accessed 25.01.2019)
 5. Zhytienova N. Pryncypy vizualizaciyi yak osnova dydaktychnogo dyzajnu [Principles of visualization as a basis for didactic design]. Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». Vol. 3 (11), 2017, ISSN 2519-4984 (Online), ISSN 2519-4976 (Print). P. 11–14. (in Ukr.), [Online]. Available: http://journals.urau.ua/sr_edu/article/view/97072 (accessed 25.01.2019)
 6. Raputo A. Vizualizacija kak neotemlemaja sostavljajushhaja processa obuchenija prepodavatelej [Visualization as an integral part of the training process for teachers]. Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. Vol. 5, 2010, pp. 138–141. (in Russ.), [Online]. Available: <http://econf.rae.ru/pdf/2010/03/7fe1f8abaa.pdf> (accessed 25.01.2019)

Стаття надійшла в редакцію 19.10.2018 р.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

УДК 373.015.31:316.346.2 (100)

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.11

ВОЛОДИМИР КРАВЕЦЬ

ORCID ID: 0000-0001-7537-6545

kravets@tnpu.edu.ua

доктор педагогічних наук, професор

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ЗМІСТ, ФОРМИ І ТЕХНОЛОГІЇ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Зроблено порівняльний аналіз постановки статевого виховання в провідних країнах світу. Визначено 4 основні періоди генези статевого виховання, проаналізовано їх особливості, характерні акценти у формуванні компетентностей школярів впродовж кожного з цих періодів. Підкреслено значення сексуальної революції у зміні підходів до вирішення проблем статевого виховання в закладах освіти. Виокремлено різні підходи до змісту, форм та технологій статевого виховання, починаючи від абстинентного, що базується на утриманні від сексуальних стосунків до шлюбу, і закінчуючи радикальним статевим вихованням з домінуванням сексуальної соціалізації. Названо ключову проблему в розробці змісту статевого виховання, а саме: визначення співвідношення вивчення питань сексуальності та ідеї навчання утриманню від дошлюбних статевих контактів. На початку XXI ст. спостерігається тенденція заміщення спеціального предмета зі статевого виховання включенням проблем статевого виховання в інші шкільні предмети на основі принципу мультидисциплінарності. Вказано, що реалізація змісту має здійснюватися через використання різноманітних стратегій і технологій навчання: медіа-технологій, відеоінформаційних, інтерактивних і проектних технологій. Обґрунтовано необхідність використання в закладах освіти України окремих елементів зарубіжного досвіду.

Ключові слова: сексуальність, контрацепція, сексуальна орієнтація, статеве життя, методика викладання, проектування, інтернет.

ВЛАДИМИР КРАВЕЦЬ

доктор педагогических наук, профессор

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Сделан сравнительный анализ постановки полового воспитания в ведущих странах мира. Выделены 4 основные периоды генезиса полового воспитания, проанализировано их особенности, характерные акценты в формировании компетентностей школьников на протяжении каждого из этих периодов. Подчеркнуто значение сексуальной революции в изменении подходов к решению проблем полового воспитания в учебных заведениях. Выделены разные подходы к содержанию, формам и технологиям полового воспитания, начиная от абстинентного, основанного на воздержании от сексуальных отношений до брака, и завершая радикальным половым воспитанием с доминированием половой социализации. Названо ключевую проблему в разработке содержания полового воспитания, а именно: определение соотношения изучения вопросов сексуальности и идеи обучения воздержанию от

добрых половых отношений. В начале XXI века наблюдается тенденция замещения специального предмета по половому воспитанию включением проблем полового воспитания в другие школьные предметы на основе принципа multidisciplinarности. Отмечено, что реализация содержания должна совершаться через использование разнообразных стратегий и технологий обучения: медиа-технологий, видеоинформационных, интерактивных и проектных технологий. Обосновано необходимость использования в заведениях образования Украины отдельных элементов зарубежного опыта.

Ключевые слова: сексуальность, контрацепция, сексуальная ориентация, половая жизнь, методика преподавания, проектирование, интернет.

VOLODYMYR KRAVETS

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil

CONTENT, FORMS AND TECHNOLOGIES OF STUDENTS' SEXUAL EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

A comparative analysis of sexual education formation in the leading countries of the world is conducted in the article. Four main periods of sexual education genesis have been distinguished, their features and characteristic emphases in the formation of students' competences during each of these periods have been analyzed. In particular, one-sided approach to solving the problems of sexual education is shown, namely the emphasis on sexual aspects of it, ignoring the connection of sexuality with marriage and childbirth. The importance of sexual revolution in changing the approaches to solving the problems of sexual education in educational institutions is emphasized. The transformation of moral and family values, the loosening of social control over the pre-marital behavior of young people, the legalization of same-sex love, the separation of sexuality and reproduction, the normalization of unproductive sexuality – these and other realities of life have pushed the governments of many foreign countries to revise the attitude towards the sexual education of schoolchildren. Different approaches to the content, forms and technologies of sexual education, from abstinence from sexual relations before marriage to radical sexual education with the domination of sexual socialization, have been singled out. The key problem in the content of sexual education development, namely the identification of the relationship between the study of the issues of sexuality and the idea of teaching the abstinence from premarital sexual contacts, have been determined. At the beginning of the XXI century a tendency for the replacement of a special subject on sexual education by means of integration of the problems of sexual education into other school subjects based on the principle of multidisciplinarity is observed. The content of sexual education in contemporary pedagogical systems of the West is analyzed, the focus is on issues such as attitudes towards sexuality, the formation of a contraceptive culture of the youth, gender aspects of sexual education, homosexuality, and others. The content should be implemented via the use of a variety of training strategies and technologies, namely, media, interactive technologies, video, project work. The necessity of using certain elements of foreign experience in educational institutions of Ukraine has been substantiated.

Keywords: sexuality, contraception, sexual orientation, sex life, method of teaching, design, the internet.

Значні зміни в суспільно-політичному й економічному житті України на початку XXI ст. призвели до серйозних наслідків, зруйнувавши ряд моральних цінностей сучасної молоді. Акселерація, автономність дозволя підлітків та юнацтва, інтенсивність їхніх контактів, у т. ч. в соціальних мережах, зумовили актуалізацію багатьох соціально-педагогічних проблем, зокрема, таких, як: початок статевого життя у ранньому підлітковому віці; зростання сексуальної активності молоді; звуження сфери забороненого в культурі; підліткова вагітність; венеричні захворювання; зростання підліткової проституції; збільшення кількості матерів-одиночок підліткового віку; недостатня інформованість молоді з питань статі, шлюбу і сім'ї; спотворені знання про шлюбно-сімейні стосунки; загальна моральна дезорієнтація суспільства тощо. Всі ці негативні явища в нашому суспільстві спричинені, крім соціального чинника, очевидно, відсутністю педагогічно обґрунтованого статевого виховання учнівської молоді. Подібність, навіть аналогічність окресленої проблематики у світовій спільноті (США, Великій Британії, Німеччині, Франції, Польщі й інших країнах) актуалізує її дослідження в Україні, має науковий і практичний інтерес.

Мета статті полягає у проведенні порівняльного аналізу змісту і технологій статевого виховання в провідних країнах світу та виокремлення елементів зарубіжного досвіду, котрий можна екстраполювати у педагогічну практику закладів освіти України.

Оцінюючи історію статевого виховання учнівської молоді в провідних країнах світу взагалі та в Західній Європі зокрема, можна визначити у ній кілька великих періодів.

Перший з них охоплює в часі проміжок з кінця XIX ст. до середини 1920-х років. Для цього періоду характерні суперечки про цілі і зміст статевого виховання школярів, становлення сексуальної педагогіки, перші досліди запровадження спеціальних курсів у школах, особливо країн Північної Європи. Щоправда, на цьому етапі більшість педагогів-дослідників виділялися одностороннім підходом, часто ставлячи основний акцент на сексуальних аспектах статевого виховання. Стосовно цього проявилися два протилежні методологічні підходи. В межах одного з них пропонувалось розглядати сексуальність як самоцінність, поза її зв'язком зі шлюбом та дітонародженням, тоді як в межах другого сексуальність та її прояви розглядались винятково у зв'язку з метою створення сім'ї і дітонародження.

Другий період в історії статевого виховання учнівської молоді починається з кінця 1920-х років. Статева поведінка людей у цей час ставала все менш стриманою, причому це супроводжувалось змінами в моді, танцях, одязі, ставленні до шлюбу і сексуальності. Часто статеве виховання стає справою громадських організацій. Так, наприклад, в Німеччині курси статевої просвіти для молоді організовувались як комуністами, так і прихильниками націонал-соціалізму. І ті, й інші використовували потребу молоді в інформації з питань збереження репродуктивного та сексуального здоров'я для своїх політичних цілей. Основне вістря атак громадських та урядових організацій в країнах світу спрямовувалося проти проституції, венеричних захворювань, дискримінації в суспільстві за статевою ознакою, абортівної практики, розлучень тощо. У скандинавських країнах проводилися уроки статевого виховання.

Третій період бере свій відлік після закінчення Другої світової війни. Суттєвий вплив у цьому контексті здійснила друга сексуальна революція, що розповсюдилась на Заході у 60–70-ті роки XX ст. Причиною тому були соціально-економічні зміни: впроваджувались у життя програми розвитку технічного прогресу («політика нових рубежів»), боротьби з бідністю, вирішувались расові проблеми, відбувалася американсько-в'єтнамська війна. Великою популярністю в роки сексуальної революції користувались філософські ідеї Г. Маркузе про всемірне розширення свободи індивіда. Шлях до звільнення, з точки зору Г. Маркузе, існує, але не через соціальну революцію, війни чи закони, а через революцію гендерно-сексуальну [2]. Освічені молоді люди не сприймали існуючі цінності, яких дотримувались їх батьки, що вплинуло на сприйняття традиційної моделі сім'ї та міжстатевих взаємин. Змінювалися норми статевої моралі, послаблювався соціальний контроль дошлюбної поведінки молоді, надаючи молодим людям можливість самостійно визначати доцільність вступу у дошлюбні статеві стосунки; зростали очікування та вимоги юнаків і дівчат не лише один до одного, а й до сімейного життя, його сексуальної складової. Стара мораль, що зводила сексуальні стосунки до рамок шлюбу, розцінювалась багатьма ліберально налаштованими американцями та європейцями не лише як застаріла, а й невірна. Все це змусило педагогічну громадськість країн Західної Європи по-новому подивитися на сексуальну проблематику, детермінувало необхідність проведення дослідниками серйозного аналізу стану морально-статевого виховання підлітків у 1980-ті роки.

Четвертий період починається з кінця XX ст. Для нього характерними є суттєві зміни на географічній і політичній карті світу, зокрема: об'єднується Німеччина, розвалюються Радянський Союз, Чехословаччина і Югославія, розширюється Європейський Союз (ЄС) і НАТО. Суспільство входить у наступну фазу свого розвитку – інформаційну, з'являються комп'ютер, мобільний телефон, інтернет, соціальні мережі тощо. За цих умов відбувається індивідуалізація і приватизація сексуальності, здійснюється перехід від зовнішнього соціального контролю до індивідуального саморегулювання. Демократичне суспільство відмовляється від жорсткої регламентації й уніфікації сексуального життя, віддає перевагу плюралізму і толерантності. Секс перестає бути лише інструментом продовження роду, в нього тепер інші завдання: від отримання задоволення до піднесення самооцінки. Легальним стає одностатеве кохання і зростає політична та культурна активність сексуальних меншин. З відокремленням сексуальності і репродукції відбулась реабілітація і нормалізація нерепродуктивної сексуальності

(мастурбація, оральний секс, інші сексуальні техніки, що не ведуть до запліднення). Чимало молодих людей стають учасниками руху чайлдфрі (англ. child-free – вільні від дітей).

Окрім вищевикладеного, про актуальність статевого виховання в країнах Заходу можна робити висновок і з огляду на наступні проблеми. За даними європейських фахівців для загалу характерна жаклива картина сексуального неучтва і пов'язані з ним страхи, трагічні помилки та зловживання. Передовсім йдеться про зростання підліткової вагітності. Офіційна статистика підліткової вагітності у Великій Британії, наприклад, свідчить, що в 2001 р. зафіксована 7981 вагітність у дівчат до 16 років (співвідношення 8 до 1000 дівчат у віці 13–15 років), матір'ю кожної десятої дитини, народженої в Англії, є дівчина-підліток. У кінці XX – на початку XXI ст. народжуваність серед дівчат 15–19 років становила 30 на 1000. За даними ISSP (Міжнародної програми соціальних досліджень) у Німеччині щороку більше 7000 неповнолітніх дівчат народжують дитину. Сьогодні на 20 %, порівняно з 1990-ми роками, збільшилась кількість абортів у дівчат, молодших 14-річного віку: з 574 до 696.

У Німеччині статевим життям починають жити рано, з 13–14 років, – для більшості німців це звичне явище. В 14 років дівчина може виїхати з батьківського дому на найману квартиру і жити там зі своїм бойфрендом. У Франції 60 % дівчат, які до 15 років вступили у статеві стосунки, і 74 % хлопців, які зробили це до 24 років, були примушені до цього дорослими або старшими колегами.

Нові реалії життя підштовхували уряди багатьох країн до перегляду ставлення до статевого виховання школярів. Нині, наприклад, в країнах ЄС, США, Японії вважається правильною всебічна статева освіта. Однак це не виключає різноманітності її форм і методів. Якщо в Данії і Нідерландах вона загальноприйнята і підтримується широкою громадськістю, то в Ірландії, Італії, Польщі, Чехії та деяких інших країнах викликає активне несприйняття, особливо з боку католицьких організацій і груп. В одних країнах статева освіта є обов'язковою і отримує державну підтримку, а в інших здійснюється менш-більш факультативно.

Досліджуючи сучасний стан статевого виховання у провідних країнах світу, ми дійшли висновку, що основною його метою є формування теоретичних знань з анатомії і фізіології організму людини та її репродуктивної системи (школярі вивчають основні аспекти сексуальності і статевої орієнтації, контрацепції та абортів, вагітності, народження дитини, батьківства, статевого насилля, СНІДу й інших захворювань, що передаються статевим шляхом); виховання почуття відповідальності у статевих взаєминах через пропаганду використання контрацептивів і відмову від випадкових статевих контактів, відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей; переконання у школі та небезпеці ранніх статевих стосунків, у недопустимості безвідповідальності та легковажності у взаєминах із представниками протилежної статі; вміння диференціювати поняття дозволеного та забороненого у статевих взаєминах; адекватного сприйняття дорослості, її змісту, достовірних ознак, проявів та якостей.

Реалізована в школах Заходу статева освіта робить можливим для учнів розуміння фізичних і психічних змін; вчить позитивно трактувати власну сексуальність; полегшує розуміння протилежної статі і служить побудові правильних стосунків між ровесниками; протистоїть стереотипам і міфам про секс, які розповсюджуються ровесниками, молодіжною пресою і ЗМІ; формує нормативні переконання, які стосуються сфери сексуального життя; впливає на зміну думок щодо «іншого», в тому числі щодо сексуальних меншин; вчить толерантності і відвертості; формує різноманітні психосоціальні вміння, які суттєво впливають на якість життя (вміння спілкуватися, виражати свої почуття і емоції, прийняти рішення і нести за них відповідальність, давати собі раду зі стресом і невдачами).

Особливе місце в статевому вихованні займає формування у школярів правильного ставлення до сексуальності. У сучасній французькій педагогіці сексуальність розглядається не як щось таке, що існує саме собою, а як аспект соціального, культурного та емоційного життя особистості, що розвивається. Цей підхід зовсім несумісний з медикалізацією сексуальності. З програм зникли поняття «статеве виховання» і «статева просвіта» та з'явилося нове – «виховання сексуальності» (*L'éducation a la sexualité*), що означає забезпечення учням можливості взнати і зрозуміти як різні сторони сексуальності взагалі, так і їх власну сексуальність.

У шведській педагогіці (Т. Веттерберг, М. Еріксон, Х. Марклунд й ін.), навпаки, сексуальність визнається такою, що має самостійну цінність, а не лише у зв'язку зі шлюбом і дітонародженням. У провідних німецьких педагогічних журналах визначилися три основні позиції: статеве виховання – справа та обов'язок передовсім батьківського дому; статеве виховання – справа передовсім фахівця-сексолога в школі і має бути представлене особливим навчальним предметом типу «сексологія» чи «статеве виховання»; статеве виховання в школі має бути частиною загальної освіти і компонентом морального виховання.

На думку польських педагогів (З. Іздебський, Т. Круль, І. Сосновський, В. Фіялковський та ін.), статеве виховання повинно мати випереджувальний і профілактичний, а не сексуально-стимулюючий характер, та орієнтуватися на норму і позитивні аспекти сексуального буття, а не на відхилення як засіб залякування, і також містити цілісний аналіз власної сексуальності й оптимізацію своєї статевої поведінки і способу життя (створення особистих програм збереження здоров'я та їх реалізація).

У переважній більшості закладів освіти європейських країн широко розповсюдилася тема контрацепції. Єдиною відмінністю між навчальними планами окремих країн є те, що її розглядають на різних етапах шкільного навчання і в різних обсягах. Так, у Німеччині ознайомлення з проблематикою переривання вагітності передбачено директивами всіх федеративних земель, тоді як тема «Захист ненародженого життя» розглядається лише в школах Баден-Вюртемберга, Баварії, Бремена, Нижньої Саксонії, Північного Рейну-Вестфалії і Рейнланд-Пфальца.

Зарубіжні, передовсім європейські, фахівці вважають, що підліткова контрацепція повинна відповідати наступним вимогам: висока ефективність; безпечність для здоров'я; зручність у застосуванні; доступність для придбання. При цьому варто враховувати сексуальні особливості дівчаток-підлітків, до яких відносяться: нерегулярне статеве життя; нерегулярні менструації (до 25 %); недостатня сексуальна освіта; страх виявлення засобів контрацепції батьками чи близькими; вибір захисних засобів за «порадою» друзів; високий ризик ЗПСШ; кілька статевих партнерів. Аналіз тематики занять «Освіта для сімейного життя» у Польщі показує, що тут значна увага приділяється пренатальному вихованню, результатом якого має бути народження дитини, фізично здорової і психологічно готової до розвитку нових стосунків зі світом.

У більшості європейських країн, США та Канаді існує думка, що статеве виховання неможливе без його гендерної складової. Стратегія гендерного підходу полягає насамперед у тому, щоб організовувати рівноправне співробітництво хлопців та дівчат у спільній діяльності, взаємодоповнювати сфери самореалізації дітей (наприклад, дівчат заохочують до занять спортом, а хлопців – до самообслуговування). Дівчата та хлопці пізнають себе у незвичних видах діяльності, наприклад, хлопці в художньому декламуванні віршів, дівчата – у роботі з комп'ютером. Спільна участь дівчаток і хлопчиків у загальношкільних заходах (виставах, святах) налаштовує учнів спільно долати можливі проблеми. Популярним є проведення колективних ігор на вулиці під час перерв, що сприяє розвитку дружелюбності, ініціативи, активності дітей обох статей.

Значна увага в статевому вихованні зарубіжжя приділяється проблемі сексуальної орієнтації, зокрема гомосексуальності. У західних країнах більшість людей або вважають гомосексуалізм нормальним явищем, або роблять вигляд, що сприймають таке явище. У Швеції, наприклад, борються не з гомосексуальністю, а з гомофобією, в т. ч. у шкільному середовищі. В Данії діти сміливо вибирають сексуальну орієнтацію, а хто цього не зробив, можуть визначитися пізніше – з 1 листопада вводиться третя стаття – «невизначена», це можливість вибирати статтю за бажанням до настання 18 років. Остання позиція є несприйнятною для української ментальності, а отже, для пропаганди у вітчизняних закладах освіти.

Статеве виховання в різних країнах починається в різний час. У Данії, Німеччині, Швеції, Японії та Великій Британії воно ведеться, зазвичай, з дошкільних закладів. Обов'язкове сексуальне виховання охоплює початкові і старші класи в ряді країн, а подекуди починається лише в школі 2-го ступеня. Причому обговорення проблем йде як у школах зі спільним, так і в школах з роздільним навчанням хлопчиків і дівчаток (Франція).

Аналіз статевого виховання в провідних країнах світу дає підстави виокремити різні підходи до його змісту, форм і технологій:

1. Абстинентне статеве виховання, що базується на утриманні від сексуальних стосунків до шлюбу, як єдиний варіант вирішення статевих проблем. Такий консервативний підхід характерний здебільшого для Італії, Ірландії, католицьких земель Німеччини, Китаю та Японії, а також був популярним в кінці XX ст. у багатьох штатах США, де вони були об'єднані під єдиною назвою Title X («Відкладемо секс на пізніше», «Як зменшити ризик», «Уміння і навички на все життя», «Знай правду про СНІД», «Будь гордим! Будь відповідальним!»). Як свідчить практика абстинентного підходу у вищезазначених країнах, в подібних курсах дуже багато неправдивої, спотвореної інформації, некоректних рекомендацій, «страшилок», отож, це дезінформує молодь, дає переважно ненаукові знання про сексуальне життя.

2. Інша форма організації статевих виховання за кордоном полягає у поєднанні абстинентного з протектацевним підходом. Висувається аргумент, що навчання прийомам контрацепції не зашкодить тим, хто утримується від сексуальних стосунків, але допоможе сексуально активним. Прихильники такого підходу вважають, що статеве виховання має бути засобом залякування молоді венеричними захворюваннями. Д. Кірбі у 1980-ті роки довів, що програми, які не просто закликали підлітків не поспішати з початком статевих стосунків, а й навчали їх правилам безпечного сексу, значно ефективніші від тих, які пропагували лише сексуальне утримання [5].

3. Для третьої форми проведення статевих виховання школярів властивий підхід, заснований на вихованні характеру, який намагається піднести особисту та соціальну відповідальність і дає молоді можливість побачити той вплив, який їх ставлення до сексуальності чинить на життя інших людей. Знаний німецький сексолог В. Фюрстер у своїй праці «Сексуальна етика і сексуальна педагогіка» переконував, що мало вберегти школярів від проявів сексуальності, з раннього дитинства необхідно навчати дітей «стримувати свої інстинкти і виховувати силу волі (постити, рано вставати, відмовлятися від улюблених ігор, зневажати біль)» [4, с. 120].

Особливо популярними програми такого типу були в США. Найвідомішою з них є програма під назвою «Віч-на-віч з реальністю», де основний акцент зроблений на формуванні вміння контролювати сексуальні бажання, зміцнення віри в те, що контролювати сексуальні бажання можливо, переконання, що збереження своєї сексуальності для шлюбу – моральна цінність. Інша американська програма «Кращі друзі», заснована на такому підході, показала суттєвий успіх зі зниження показників сексуальної активності серед дівчат шкіл Вашингтону до однієї з десяти, порівняно з сімома із десяти в тих школах, де ця програма не викладалася.

4. Четверта форма організації статевих виховання в країнах світу (Німеччина, Велика Британія, Польща, багаті штати США) – це так зване всебічне статеве виховання, яке розширює рамки попереднього підходу і базується на позитивному ставленні до сексуальної поведінки, врівноваженій інформації про потенційні небезпеки і шкідливі наслідки цієї поведінки. В цьому підході акцент ставиться на формуванні сексуальних цінностей молоді людини. Йдеться про те, що молода людина повинна жити в гармонії зі своєю сексуальністю, навчитися приймати рішення і засвоїти навички спілкування, які дозволяють виробити відповідальніший підхід до сексуальної поведінки і стосунків.

Для цього підходу характерним є обговорення медичних і гігієнічних аспектів статевої освіти, таких як причини венеричних захворювань, жіночі і чоловічі органи репродуктивності, попередження вагітності, шкідливість абортів. Через подібні біологічні проблеми вводиться матеріал про контрацепцію і головною стратегією програми є формування навичок обов'язкового використання контрацептивів і ліберального ставлення учнів до сексуальної поведінки інших людей. Окремі школи Нідерландів, Бельгії, Данії не лише дають інформацію про контрацепцію, але й забезпечують підлітків контрацептивами на конфіденційній основі. Програми цього напрямку у США мають назву Title V («Повага протилежної статі», «Шлях до успіху», «Вибираємо краще», «Кохання і життя» тощо).

5. Найбільш радикальний підхід статевих виховання базується на думці про домінуюче значення сексуальної соціалізації. Він характерний для країн Північної Європи, Франції кінця XX ст. Прихильники цієї тенденції у зміст статевих виховання включають інформацію про різні способи статевих контактів, відомості про зачаття, протизаплідні засоби, аборти, венеричні захворювання. Головна відмінність фінських учителів від їх американських і багатьох європейських колег – це відсутність особливої турботи про сексуальне утримання.

Яскравим представником країн, де статеве виховання молоді практично зведене до її сексуальної соціалізації, є Нідерланди. Типова риса нідерландської моделі полягає в тому, що молоді не кажуть, *що* і *як* треба робити, а радше заохочують індивіда наперед обдумувати, чого він хоче, і розвивати необхідні навички спілкування та збереження особистих меж. На заняттях сексуальної освіти в цій країні детально, доступно висвітлюються всі питання, пов'язані з біологією статевого дозрівання, причому дівчаткам повідомляють інформацію про хлопчиків і навпаки. Крім біології, підлітків вчать тому, як обговорювати один з одним інтимні питання, що їх хвилюють, і приймати зважені та узгоджені рішення. Одна з наскрізних тем нідерландської моделі – безпечний секс, що передбачає знання контрацепції і способів запобігання захворювань, які передаються статевим шляхом.

Таким чином, ключовою проблемою у розробці змісту статевого виховання продовжує залишатися, передовсім, визначення співвідношення вивчення питань сексуальності та ідеї навчання утриманню від дошлюбних статевих контактів. Принагідно зазначимо, що програми статевого виховання початку ХХІ ст. докорінно відрізняються від попередніх програм, де статеві стосунки розглядалися як можливі лише в умовах законного шлюбу.

Аналізуючи зарубіжний досвід статевого виховання, ми дійшли висновку, що в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. спостерігався перехід від класичної моделі, що обмежується сексуальною сексуалізацією, до широкої версії підготовки до шлюбу і подружнього життя. Такі тенденції відзначаються практично в усіх країнах. Незважаючи на різні форми, методи і засоби підготовки майбутнього сім'янина, зміст відповідних програм у цих країнах подібний за своєю спрямованістю: статева просвіта і виховання – в молодших класах і підготовка до сімейного життя – в старших. Позитивним, на нашу думку, є той факт, що нині зростає в світі кількість шкіл, котрі запроваджують програми статевого виховання учнівської молоді. Усі школи США, наприклад, проводять заняття зі статевого виховання на уроках у межах одного з навчальних предметів: «Здоров'я», «Біологія», «Сімейна економіка» чи «Фізкультура». Отже, коли країни не мають єдиної робочої програми і навчального плану з цього напрямку. Єдиним є те, що інструктаж з особистої гігієни та початкової санітарії здійснюється в усіх школах, починаючи з початкових класів.

Натомість європейські педагоги висловлюються за включення проблем статевого виховання в інші шкільні предмети: в німецьких школах був нагромаджений подібний досвід включення біологічних аспектів в уроки біології, медичних – у заняття з гігієни, соціальних – в уроки історії, моральних – у спеціально організовані дискусії. Такий підхід викликає більш здорове ставлення дітей до питань статевого виховання, хоч суперечливими видаються питання про спільну участь у дискусіях на сексуальні теми підлітків обох статей. Разом з тим, в Німеччині для кожного віку розроблена методика і теми, які треба розкрити дітям. Сам комплекс називається «Статева освіта». В 4 класі розкривають такі теми, як: «Тіло, його функції, здоров'я. Гендерні відмінності і функції. Вагітність і пологи. Дружба. Кохання, його сприйняття і вираження. Власні сексуальні потреби, а також потреби інших. Попередження сексуального насилля. Культурні відмінності у сприйнятті теми статевого спілкування».

Із 7 класу уроки бувають ще більш вільними і використовуються предмети (наприклад, фалос, презервативи), фільми, тести, читання на цю тему. Обговорюються вже такі теми: «Кохання і статеві взаємини. Сексуальна орієнтація (тест на належність). Репродуктивна система організму (чоловіча і жіноча). Жіночий цикл. Менструація. Зачаття і вагітність. Ембріон, плід і пологи. Особливості контрацепції. Венеричні захворювання» [3].

Сексуальне інформування і виховання сексуальності у Франції розповсюджується як в молодшій, так і в старшій школах (ліцей, коледж) у вигляді щонайменше трьох щорічних курсів. У початковій школі вони здійснюються вчителем в рамках загальних шкільних предметів, а в ліцеях і коледжах – запрошеними фахівцями. У програмних вказівках, складених провідними фахівцями, перераховані основні теми, які варто обговорити: «Людська сексуальність», «Закон і сексуальність», «Статеве дозрівання», «Сексуальна ідентичність, ролі і ролеві стереотипи», «Контрацепція і бажання дитини», «Профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом», «Гроші і сексуальність» тощо. З усіх тем вказується не лише *що*, а і *як* вивчати, дають детальні методичні вказівки. Важливою особливістю нинішнього шкільного сексологічного курсу є його однозначна орієнтація на сімейний спосіб життя [1].

В орієнтовних британських програмах зі статевої просвіти для учнів III класу вказані наступні розділи: «Природа, життя і стать», «Як живе і розвивається організм», «Таємниця розмноження людини», «Змужніння» тощо. В класах читають і обговорюють газетні статті, в т. ч. із сенсаційними заголовками: «Хлопчик став батьком», «Жінка перетворена на чоловіка» і т. д. Особливо підкреслюється необхідність викладу матеріалу спеціальною мовою з використанням наукових термінів.

Програма статевого виховання у Швеції називається «Жити разом». Освіта з сексуальності, репродуктивності і контрацепції здійснюється поетапно і скоригована з віком і стадією розвитку учнів. Педагоги цього навчального предмета об'єднані в бригади. Допомогають їм представники громадських організацій, медики центрів планування сім'ї і шкільні медсестри. Сексуальна просвіта в країні – це діалог, що разом з тим не виключає використання численних навчальних посібників, муляжів.

Важливо звернути увагу на принцип мультидисциплінарності у статевому вихованні, який реалізовується в більшості зарубіжних країн. Він полягає в тому, що це виховання має здійснюватися не лише тоді, коли про нього вказано у навчальному плані, а на всіх заняттях і в усіх місцях шкільного життя, заплановано і поза планом, свідомо і несвідомо. Так, наприклад, на уроці літератури може стати темою для обговорення вислів про кохання при інтерпретації вірша, на занятті фізичної культури – питання про співіснування сили тіла і мужності, на уроці країнознавства – питання про доцільність чи недоцільність закону про контроль народжуваності, а на трудовому навчанні – питання про суспільний розподіл праці між статями. На уроках біології школярі розширюють свої знання про розмноження і сексуальність людини, знайомляться з важливими фазами розвитку ембріона людини й усвідомлюють відповідальність батьків перед ненародженою дитиною («Зовнішні і внутрішні статеві органи», «Будова і функції чоловічих і жіночих статевих органів», «Статева зрілість», «Менструальний цикл жінки і його гормональні порушення», «Зачаття, вагітність, пологи», «Попередження й переривання вагітності», «СНІД і захворювання, що передаються статевим шляхом», «Кохання і шлюб», «Сексуальні взаємини»). При цьому в них розвивається позитивне, відповідальне уявлення про дружбу, партнерство, статеві ролі тощо.

На початку XXI ст. пріоритетну роль на Заході почала відігравати методика статевого виховання, що базується на демократичному стилі взаємодії вихователя і вихованців. Вчителі, які проводять заняття зі спеціального курсу статевого виховання, перебувають у складніших умовах, ніж вчителі інших предметів. Специфікою занять є добровільність, згода батьків, відсутність класної роботи і оцінювання, а одночасно значення змісту, поданого на заняттях, переважно виховного, вимагають проведення таких уроків іншими, нетрадиційними методами. Учитель, який прагне вплинути на учнів, не може проводити зустрічі з ними у формі лекцій і подачі готових рецептів. Найкраще, вважають польські методисти, коли учні, вміло керовані учителем, самі доходять до певних висновків і переконань. До них належать метод «автопортрет», ситуаційно-рольова гра, соціально-психологічний тренінг, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, гра-інсценізація тощо. Крім цього, зарубіжні педагоги долучають і такі, як метод відкритої трибуни, інтелектуальні аукціони, «мозковий штурм» тощо. Для досягнення задекларованих завдань вони інтегрують у навчально-виховну практику наступні методи виховання: обговорення, асоціація, прогнозування, імітація, аналогія, змагання та ін.

Дуже поширеними є методи проектування та опитування. У статевому вихованні метод проектів передбачає планування учнями своєї діяльності та засобів її виконання. Проекти статевого виховання можуть мати індивідуальний та груповий характер і повинні враховувати всі аспекти поставленої проблеми, стосуватися кожного учня. Метод опитування поєднує інтерв'ю та анкетування і є доцільним під час розгляду теми сексуальності, яка зумовлює гарячу дискусію у класі чи школі, наприклад, у разі інциденту в школі або хвилюючої події, про яку повідомили засоби масової інформації. Важливим у використанні цього методу є те, що учні, аналізуючи і критикуючи результати опитування, мають змогу усвідомити хибність власних переконань і скерувати свої вчинки у правильне русло.

Вартим уваги є рекомендований Н. Ключе [6] прийом створення конфліктних ситуацій, за допомогою якого вчитель має можливість передбачити поведінку учнів у певній ситуації і завчасно скорегувати негативні прояви. Кожне запитання містить певну ситуацію та

починається зі слів «Що було б, якби...» (наприклад: «Що було б, якби твій партнер признався, що зрадив тебе?», «Що було б, якби твій син признався, що він гомосексуаліст?»). Можливість висловити свою думку і погодитися зі сказаним чи не погодитися має кожен. Таким чином, створення виховних ситуацій дає змогу школярам усвідомити негативне у своїй поведінці, змінитися на краще.

У більшості шкіл Фінляндії уроки проводяться для хлопчиків і дівчаток спільно, доповнюються переглядом відео і груповими дискусіями. Фінські учителі переконані, що їх вихованці можуть мати самостійні сексуальні судження і здатні приймати на їх основі відповідальні рішення. Делікатні теми опрацьовуються індивідуально. Учні діляться лише тим, що для них є актуальним і необхідним.

Важливе місце у сексуальній просвіті зарубіжних країн займає інтернет, в якому підлітки проводять все більше часу. Цікавим є, наприклад, досвід роботи Німецького федерального центру медичної просвіти (м. Кельн), що відповідає за сексуальну просвіту населення Німеччини. Всі його видання і методичні матеріали представлені в інтернеті. Існує особлива консультативна служба для підлітків. Німецький підліток, в котрого виникли якісь сексуальні тривоги, може абсолютно безкоштовно й анонімно отримати по інтернету грамотну відповідь на будь-які свої запитання, а за необхідності – продовжити розмову особисто з фахівцем. У Франції при підтримці держави існують кілька спеціальних каналів для підлітків і молоді, де можна безкоштовно і анонімно отримати відповіді на будь-які питання; діють також гарячі телефонні лінії.

Детальне вивчення статевого виховання в передових країнах світу дало можливість обґрунтувати необхідність використання в Україні таких елементів зарубіжного досвіду:

- статеве виховання є інтегральною складовою усього виховання;
- в організації статевого виховання школярів доцільно спиратися на історичні та соціокультурні умови розвитку національної ментальності;
- зміст статевого виховання має охоплювати систему відповідних компетентностей, що регулюють статеву поведінку школярів;
- школам має надаватися самостійність щодо планування та реалізації тем статевої освіти, вони повинні мати право встановлювати кількість навчальних годин чи модулів, необхідних для їх засвоєння;
- бажано в кожній школі мати інтегровані курси зі статевої освіти, котрі можна проводити в навчальній, позакласній і позашкільній роботі, молодіжних організаціях, центрах соціальних служб для молоді тощо;
- зміст статевого виховання доцільно реалізовувати з використанням різних стратегій і технологій навчання, а саме: медіа-технологій, відеоінформаційних, інтерактивних і проектних технологій. Учитель має право самостійно обирати форму викладу матеріалу і способи його реалізації, враховуючи особистісно-орієнтований підхід до кожної дитини;
- ефективність статевого виховання може бути забезпечена лише підтримкою держави та його обов'язковим статусом у закладі освіти, воно повинне передбачати партнерство школи та сім'ї, урядових і недержавних організацій, різноманітних консультаційних центрів;
- в організації занять зі статевої просвіти має бути передбачена можливість їх проведення з поділом школярів на групи за статтю;
- в кожному закладі освіти має бути наявною система моніторингу результативності статевого виховання учнів;
- обов'язковою має стати прив'язка статевого виховання до дошлюбної підготовки школярів і відповідального батьківства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнецов А. Г. Проблемы полового воспитания в современной французской педагогике (история, анализ, теория и практика): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Кузнецов. – М., 1974. – 19 с.
2. Маркузе Г. Одновимірна людина. Дослідження ідеології розвинутого індустріального суспільства (глави з книги); пер. В. Курганський / Г. Маркузе // Сучасна зарубіжна соціальна філософія: хрестоматія. – К.: Либідь, 1996. – С. 87–134.
3. Паничок Т. Проблема статевого виховання школярів у Федеративній Республіці Німеччина / Т. Паничок // Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн. – Тернопіль: Астон, 2009. – С. 129–151.

4. Foerster F. W. Sexualethik und Sexualpädagogik / F. W. Foerster. – Kempten, 1952. – 428 s.
5. Kirby D. Sexuality Education: An Evaluation of Programs and Their Effects / D. Kirby. – N. J.: Network Publications, 1984. – 431 p.
6. Kluge N. Einführung in die Sexualpädagogik / N. Kluge. – Darmstadt, 1978. – 282 s.

REFERENCES

1. Kuznetsov A. G. Problemy polovogo vospitaniya v sovremennoi frantsuzskoi pedagogike (istoriya, analiz, teoriya i praktika). Aref. diss, kand. ped. nauk [Problems of sex education in modern French pedagogics (history, theory and practice)]. Moscow, 1974. 19 p.
2. Markuse G. One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society (chapters from book) (Ukr.ed.: V. Kurganskyj. Odnovymirna lyudyna. Doslidzhennya ideologii rozvynutogo industrialnogo suspilstva (glavy z knygy). Suchasna zarubizhna socialna filosofiya: khrestomatiya [Modern foreign social philosophy: chrestomathy]. Kyiv, Lybid Publ., 1996, pp. 87–134
3. Panychok T. Problema statevogo vykhovannya shkolyariv u Federatyvniy Respublici Nimechchyna [Problem of pupils' sex education in German Federal Republic]. Stateva socializaciya ta pidgotovka uchnivskoyi molodi do simejnogo zhyttya u pedagogici ta shkilnij praktyci zarubizhnykh krayin. – Sex socialization and preparing youngsters for family life in pedagogics and school practice of foreign countries. Ternopil, Aston Publ., 2009, pp. 129–151.
4. Foerster F. W. Sexualethik und Sexualpädagogik. Kempten, 1952, 428 p.
5. Kirby D. Sexuality Education: An Evaluation of Programs and Their Effects. N. J.: Network Publications, 1984. 431 p.
6. Kluge N. Einführung in die Sexualpädagogik. Darmstadt, 1978. 282 p.

Стаття надійшла в редакцію 27.10.2018 р.

УДК 373. 091. 33 – 027. 22 : 398

DOI 10:25128/2415-3605.18.3.12

ЗІНОВІЙ СТЕЛЬМАЩУК

Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9133-2876>

zistel@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. В. Винниченка, 10

НЕЛІНІЙНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

Акцентовано увагу на нелінійному підході в сучасній шкільній освіті, який передбачає перехід від репродуктивної, традиційної педагогічної системи до новітньої, нелінійної з метою формування нової моделі особистості. Охарактеризовано поняття духовності в інтерпретації вчених, а також трактуванні християнства, яке основними, «вищими» духовними цінностями вважає віру, надію, любов, добро, красу, істину, мистецтво, творчість, жертовність й інші, що супроводжують людину упродовж усього її життя. Своїм корінням вони сягають глибокої давнини і базуються на чесній праці, морально-етичних засадах, відповідно до Закону Божого та природи і за своїми функціями забезпечують зв'язок не тільки з минулим, культурними традиціями, а й спрямовані на теперішні і майбутні реалії. Виходячи з цього відзначено вплив народної музичної спадщини на збагачення духовного світу особистості школяра позаяк в Україні помітно зросла національна самосвідомість народу, значно посилюється інтерес до традицій народної музичної творчості. Висвітлені інноваційні педагогічні технології формування духовних цінностей учнів засобами музичного фольклору із застосуванням нелінійного підходу в організації навчально-виховного процесу на заняттях в гуртках музично-естетичного циклу з учнями загальноосвітньої школи і позашкільних закладів освіти. Наведено результати експериментального дослідження, проведеного серед різновікових дитячих творчих колективів, для визначення ефективності впливу музичного фольклору на формування духовних цінностей сучасних школярів.

Ключові слова: нелінійний підхід в освіті, духовні цінності, музичний фольклор, календарно-обрядова творчість, навчально-виховний процес, школярі.

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь, ул. В. Винниченко, 10

НЕЛИНЕЙНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА

Акцентировано внимание на нелинейном подходе в современном школьном образовании, который предусматривает переход от репродуктивной, традиционной педагогической системы к инновационной, нелинейной с целью формирования новой модели личности. Дана характеристика понятия духовности в интерпретации ученых, а также трактовке христианства, которое основными, «высшими» духовными ценностями считает веру, надежду, любовь, добро, красоту, истину, искусство, творчество, жертвенность и др., которые сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Своими корнями они достигают глубокой давности и базируются на честном труде, морально-этических принципах соответственно Закону Божьего, природы и за своими функциями обеспечивают связь не только с прошлым, культурными традициями но и направлены на сегодняшние и будущие реалии. Исходя из этого отмечено влияние народного музыкального наследия на обогащение духовного мира личности ученика поскольку в Украине заметно выросло национальное сознание народа, значительно усилился интерес к традициям народного музыкального творчества. Освещены инновационные педагогические технологии формирования духовных ценностей школьников средствами музыкального фольклора с применением нелинейного подхода в организации учебно-воспитательного процесса во время занятий в кружках музыкально-эстетического цикла с учениками общеобразовательной школы и внешкольных учреждений образования. Приведены результаты экспериментального исследования, проведенного среди разновозрастных детских творческих коллективов, для определения эффективности влияния музыкального фольклора на формирование духовных ценностей учащихся современной школы.

Ключевые слова: нелинейный подход в образовании, духовные ценности, музыкальный фольклор, календарно-обрядовое творчество, учебно-воспитательный процесс, школьники.

ZINOVIIY STELMASHCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
10 Vynnychenka Str., Ternopil

NONLINEAR APPROACH IN FORMING SPIRITUAL VALUES OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF MUSIC FOLKLORE

Article studies nonlinear approach in modern school education system, which involves transition from the traditional pedagogical methods of learning to the newest one, such as nonlinear in order to create new model of personality. It characterizes the meaning of spirituality in works of scientists and the interpretation of the Christian traditions', "higher" spiritual values, such as faith, hope, love, truth, art, creativity, sacrifice, etc., which define a person during his or her life. Roots of human values reach deep in the past and are based on honest work, moral and ethical principles in accordance with God's Law and nature, connected not only with the past, cultural traditions, but also directed on present and future existence. Considered all mentioned above, research analyzes influence of folk music heritage on the development of student's spiritual world and personality, based on considerable increase in national self-consciousness of people, and interest to traditions of folk music in Ukraine. Scientific research shows innovative pedagogical technologies of building students' spiritual values by means of music folklore with providing of a nonlinear approach in the organization of the educational process during musical-aesthetic classes and after class activities with pupils of secondary schools and out-of-school educational institutions. The results of an experimental study conducted among children's creative teams of different ages to determine the effectiveness of music folklore influence on the formation of contemporary students' spiritual values are presented.

Keywords: nonlinear approach in education, spiritual values, music folklore, calendar-ritual folklore, educational process, schoolchildren.

Формування цінностей особистості в сучасних умовах глобалізації є актуальним завданням в системі освіти. Перед суспільством постає проблема становлення і розвитку людини, здатної до творчості і самостійної інноваційної діяльності, що, на думку вчених, повинна формуватись у нелінійному просторі.

В інтерпретації німецького вченого, засновника синергетики Г. Хакена нелінійність характеризується «не детермінованою причинно-наслідковою спрямованістю, а як результат перетину різних подійних потоків, які посилюють чи нейтралізують один одного, змінюють чи зберігають певні тенденції у версифікаційних рядах розгалуження» [11, с. 229].

Нелінійний підхід в освіті передбачає нову модель особистості. Для її творення необхідно відійти від репродуктивної, традиційної педагогічної системи до новітньої, нелінійної (В. Андрущенко, О. Вознюк, С. Гончаренко, Ю. Козелецький, Н. Кочубей, І. Предборська, Л. Ткаченко та ін.), яка дозволяє конструювати замість лінійного освітньо-виховного процесу – нелінійний: замість завершеного процесу навчання на певному етапі здобування освіти – продовження його протягом усього життя; замість знань умінь і навичок як кінцевий результат освіти – засвоєння новітніх технологій навчання як перманентного процесу; замість авторитарного педагогічного стилю вчителя – суб'єкт-суб'єктні відносини вчитель – учень; замість планового, однорідного, традиційного підходу до навчання – змінного, інноваційного, враховуючи індивідуальні смаки, потреби, можливості учня, який би постійно перебував у стані пошуку, формувався як винахідлива, творча особистість, здатна самостійно ухвалювати нестандартні рішення, розвивати нелінійний стиль мислення до навчання, пошукові орієнтації і творчий підхід до будь-якої діяльності.

«Мисленнєві процеси, – на думку С. Гончаренка, – в нелінійному стилі мислення не спростовують достойнства різних форм чи стилів мислення, вони їх розвивають, розсовують рамки їхньої сфери дії і надають процесу мислення гнучкості, динамічності, мобільності, інтегративності». І далі: «Синергетика передбачає перехід від лінійного мислення, яке характеризується розумінням розвитку як наперед заданого, жорстко детермінованого, який не має альтернативи, наявності прямої залежності між зовнішнім впливом на систему І і її поведінкою, до нелінійного, який допускає І множинність шляхів її розвитку» [3, с. 7]. Н. Кочубей зауважує, що у лінійній системі освіти чинився зовнішній вплив з боку суспільства, а в нелінійній переважає самовплив, самозміна [6, с. 29].

Мета статті – аргументувати ефективність нелінійного підходу у сфері формування духовних цінностей школярів, окреслити його напрямки та принципи.

Нелінійна система з її креативним підходом до світопізнання дає можливість застосувати нові ідеї в різних видах мистецтва: музиці, кіно, живописі, архітектурі, театрі, хореографії, специфіка яких є багатовимірною, розвиток яких має природно нелінійний характер.

У системі людських цінностей важливе місце відведено духовним цінностям, формування яких також може відбуватись у нелінійному просторі. Значний внесок у розробку і дослідження проблеми духовних цінностей особистості зробили філософи Аристотель, Платон, Р.-Г. Лотце, М. Бубер, М. Шелер, П.-Ф. Лінке, Е. Фромм та ін. Упродовж останнього десятиліття над проблемою становлення духовних цінностей сучасної людини-громадянина працюють О. І. Вишневський, П. М. Гусак та інші українські науковці.

Основою духовності більшість вчених вважають дух, який є джерелом енергії. Так, Л. Сидоренко під поняттям «дух» розуміє психічну силу почуттів, «які переживає людина у процесі сприйняття цінностей духовних, природи, літератури, музики, зображального мистецтва тощо» [8, с. 123].

С. Гончаренко стверджує, що особистості властивий індивідуальний спосіб вираження двох своїх фундаментальних потреб: «ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших». Під духовністю переважно розуміють першу з цих потреб, під душевністю – другу. З категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Людина духовна в тій мірі, в якій вона задумується над цими питаннями і прагне дістати на них відповідь» [2, с. 106].

У християнській традиції основними, «вищими» духовними цінностями вважаються віра, надія, любов, добро, краса, істина, мистецтво, творчість, жертовність й інші, які супроводжують людину впродовж усього її життя. Своїм корінням вони сягають глибокої давнини, базуються на чесній праці, морально-етичних засадах відповідно до Закону Божого та

природи і за своїми функціями забезпечують зв'язок не тільки з минулим, культурними традиціями, а й спрямовані на теперішні і майбутні реалії. На думку І. Огієнка, в майбутньому православного митрополита Іларіона, «родинне і шкільне та позашкільне виховання матиме високу результативність тоді, коли в змісті освіти відображатимуться духовні цінності та національні традиції, звичаї, обряди» [7, с. 107].

Нині існують загалом сприятливі умови для формування духовних цінностей учнівської молоді. В Україні помітно зросла національна самосвідомість народу, значно посилюється інтерес до традицій народної музичної творчості.

З урахуванням цього фактора рекомендуємо учителям, вихователям, музичним керівникам учнівських творчих колективів пропонуємо керуватися наступною тезою: в умовах проведення навчально-виховної роботи з школярами музичний фольклор може стати основним засобом естетичного впливу на духовний світ учнів, на сферу їх емоцій і почуттів, на їх морально-етичну поведінку в соціумі.

Сьогодні в Україні склались умови для збагачення і поповнення арсеналу музичного фольклору різноманітними високохудожніми зразками релігійної музики, пов'язаної з народними традиціями і обрядами. Отож, народна музична творчість і духовна музика повинні визначати зміст формування духовних цінностей школярів, тобто стати основою знань, умінь і навичок, оволодіння якими необхідне для їх повноцінного культурного й інтелектуального розвитку протягом усього життя.

Аналізуючи сучасний навчально-виховний процес, зокрема, в початковій школі, констатуємо, що уроки музичного мистецтва і позакласна музично-виховна робота є найбільш доступною формою залучення дітей до цінностей національної культури. «В умовах класно-позакласної навчально-виховної роботи музичний фольклор, з яким діти ознайомлюються, як правило, вже з раннього дитинства шляхом пасивної і активної участі у проведенні різноманітних календарно-обрядових і релігійних свят, може стати основним дійовим засобом естетичного впливу на духовний світ молодших школярів» [10, с. 34].

Як відомо з історичних джерел, музична творчість українського народу зароджувалась в надрах трудової діяльності і впродовж століть була тісно з нею пов'язана. У піснях, інструментальній музиці, танцях, обрядах, традиціях відображався побут людей, їх ментальність, побутові і культурні звичаї, відтворювались історичні події.

Найбільш яскраво і рельєфно проходить через український фольклор тема праці. Не випадково в народній пам'яті краще від усіх збереглась календарно-обрядова творчість. Календарно-обрядові пісні настільки викристалізувались, що стали досить простими за своєю інтонаційною будовою, формою, фактурою. Досліджуючи інтонацію цих пісень, Ф. Колесса стверджував, що мелодії колядок, щедрівок, гаївок, веснянок, жниварських і весільних пісень, мелодії дитячих ігор відзначаються вузьким діапазоном: «Зустрічаємо цілу групу старовинних веснянкових мелодій в межах малої терції... Мелодії гаївок побудовані на кварті або мажорній та мінорній квінті, ... мелодії колядок і щедрівок не виходять за межі сексти» [5, с. 359].

Щоправда, є мелодії і з ширшим діапазоном. Утім, на думку М. Гордійчука, «такий їх обсяг є результатом подальших інтонаційних нашарувань, які виникли в процесі тривалого побутування» [4, с. 10]. Календарно-побутові пісні, крім того, виражені простим метро-ритмом, одночастинною або куплетною формою. Вони яскраво мелодичні, виразні, тому легко сприймаються і вивчаються дітьми різного віку.

Загальновідомо, що народне музичне мистецтво побутує в синкретичних формах. Враховуючи це, учитель музичного мистецтва, керівник вокального (музичного) гуртка позашкільних закладів освіти в процесі навчально-виховної роботи не тільки зосереджується на вивченні мелодики, мелосу, метроритміки, поглибленому проникненні у літературний текст календарно-обрядових пісень, а й вплітає їх у загальну сценарну канву народних і релігійних свят, де діти беруть безпосередню участь у масових народних діях, накопичуючи досвід освоєння традиційних народних звичаїв і обрядів.

Таким чином, календарно-обрядові традиції, в тому числі їх пісенний пласт як найдавніше фольклорне джерело, може бути одним із дієвих жанрів музичного фольклору, відмінним стартовим майданчиком у процесі формування духовних цінностей школярів.

Експериментальне дослідження, яке проводилося нами на базі дитячого народного театру-пісні «Співаночка», до складу якого входять діти різновікових груп, а саме: вокальні

ансамблі: «Котасики» (молодша група віком від 6 до 8 років), «Родзинки» (середня група дівчат віком від 9 до 11 років), «Малі галичани» (середня група хлопців віком від 9 до 11 років), «Співаночка» (старша група віком від 12 до 15 років) Центру творчості дітей та юнацтва м. Тернопіль з метою визначення ефективності впливу музичного фольклору, зокрема календарної обрядовості, на формування духовних цінностей школярів, показало, що всебічне освоєння її зразків, за умови цілеспрямованої організації педагогічної діяльності через різноманітні форми і види гурткової роботи, дає позитивні результати.

У процесі дослідно-експериментальної роботи учні знаходили в селах, де проживають їхні родичі, людей старшого покоління – носіїв народних традицій і в процесі невимушеного спілкування знайомилися з фондами календарної обрядовості. Значна увага в ході експериментальної роботи приділялась активній, безпосередній участі дітей у релігійних святах: Різдво Ісуса Христа, Старий Новий рік, Великодень, Трійця («Зелені свята», Івана Купала. Діти розучували колядки, щедрівки, веснянки, гаївки, купальські пісні, ігри, інші обрядові пісні, поетичні тексти, писали сценарії, виготовляли костюми, складали графіки виступів, обирали сценічні майданчики, виготовляли запрошення.

Система спеціальних завдань в анкетах, психолого-педагогічні спостереження виявили, що учасники творчих колективів з радістю, великим емоційним піднесенням і задоволенням брали участь у всіх музично-театралізованих діях, що проводились як безпосередньо в навчальних закладах, так і в селах під час відзначення святкових дат.

Підсумки спеціальних опитувань, бесід, анкетувань учнів, а також безпосереднього емпіричного педагогічного спостереження переконали нас у тому, що освоєння дітьми музичного фольклору загалом і календарної обрядовості зокрема ефективно впливає на формування їх духовних цінностей, естетичного ставлення до оточуючої дійсності. У реципієнтів більш осмисленим стало сприймання різних музичних творів (не тільки фольклорних), виразнішими, чіткішими стали художньо-естетичні запити і нахили дітей, посилилась їх загальна емоційність, музична творчість, чуйність, доброзичливість, повага, любов, доброта і довіра один до одного, прагнення до естетизації, категорії прекрасного, у них зріс рівень індивідуальної особистісної культури тощо.

Так, якщо на початку експерименту кількість учнів з високим рівнем формування духовності становила 35 %, то в кінці експерименту вона зросла до 83 %. Дітей з низьким рівнем не виявилось. У контрольних групах (вокальних гуртках) результати дослідження не показали динаміки зростання. Кількість учнів з високим рівнем зросла лише на 24 %.

Після завершення дослідження ми прийшли до таких висновків.

Сьогодні в Україні відродились календарно-обрядові дії з різноманітною атрибутикою: піснями, танцями, інструментальною музикою, іграми, театралізованими костюмованими вуличними і сценічними виставами за участю сільської і міської учнівської молоді та дорослих. Залучення дітей різновікових категорій разом з батьками до цього пласту народної музичної творчості, безсумнівно, дає позитивні результати у формуванні духовних цінностей і не тільки в активних учасників експериментального процесу, а й пасивних – глядацької аудиторії.

Музичний фольклор і, зокрема календарно-обрядовий матеріал, уведений в програму уроків музичного мистецтва, позашкільних дитячих творчих колективів, вокальних, танцювальних, музичних і театральних гуртків, за всіма своїми компонентами (доступність, морально-естетична цінність, навчально-виховні і психолого-педагогічні можливості тощо) є тим фундаментом, на якому повинні формуватися духовні цінності сучасної учнівської молоді.

Важливу роль у процесі формування зазначених якостей особистості може відіграти така форма роботи, як пошук і фіксація зразків фольклорного матеріалу. Певною мірою це стосується, на перший погляд, більше школярів сільської місцевості. Утім, як показали результати експериментального дослідження, таку роботу успішно проводили й учні міських шкіл, родичі котрих проживають в селі. Вказана колективна форма роботи учителя, керівника творчого мистецького колективу позашкільних закладів освіти з учнями та їхніми батьками формує вагомому ознаку духовності – національний тип ментальності, властивий певному сімейному колу, етнічному регіону, району, місту, селищу, селу.

Ефективність впливу музичного фольклору на формування духовних цінностей школярів може бути досягнута, якщо освоєння його буде відбуватися в тісному синкретичному

взаємозв'язку з вокально-хоровим, інструментальним, танцювальним, театральним, образотворчим жанрами і видами мистецтва.

Зазначені вище та інші новітні педагогічні технології навчально-виховної роботи учителя музичного мистецтва, художнього керівника мистецького дитячого гурту, характер і зміст такої колективної творчої діяльності допоможуть відкрити перспективи використання багатющого, глибинного і не до кінця освоєного фольклорного матеріалу в формуванні духовних цінностей учнівської молоді.

Загалом питання формування духовних цінностей школярів засобами музичного фольклору органічно пов'язані з нелінійним простором, оскільки у загальній синергетичній педагогічній системі творча діяльність супроводжується рельєфними, динамічними, стрибкоподібними мислительними процесами, що є явними ознаками нелінійності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–6.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Гончаренко С. У. Формування нелінійного (синергетичного) мислення учнів / С. У. Гончаренко // Професійно-технічна освіта. – 2012. – № 2. – С. 3–7.
4. Гордійчук М. С. Фольклор і фольклористика / М. С. Гордійчук. – К.: Музична Україна, 1979. – 252 с.
5. Колесса Ф. М. Характеристика української народної музики / Ф. М. Колесса // Колесса Ф. М. Музикознавчі праці / Підгот. до друку, вступ. стаття і прим. С. Грици. – К.: Наукова думка, 1970. – С. 357–365.
6. Кочубей Н. В. Нелінійне мислення в освіті / Н. В. Кочубей // Філософські абрисы сучасної освіти: монографія; за заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 29–41.
7. Огієнко Іван / Упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. – Львів, 2012. – 192 с.
8. Сидоренко Л. Формування духовних цінностей як філософська, психолого-педагогічна проблема / Л. Сидоренко // Молодь і ринок. – 2011. – № 2 (73). – С. 121–126.
9. Стельмашук З. М. Календарно-обрядова творчість як основа музично-естетичного виховання шкільної молоді / З. М. Стельмашук // Духовні скарби українського народу в житті молоді. Збірник статей і матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 5-річчю тернопільського товариства «Вертеп». – Тернопіль: МП «Чумацький шлях», 1994. – С. 162–164.
10. Стельмашук З. М. Шляхи удосконалення культурологічної роботи вчителя початкової школи / З. М. Стельмашук // Підготовка майбутніх учителів до реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти. Матеріали регіонального науково-практичного семінару; за заг. ред. В. М. Чайки. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. – С. 34–36.
11. Хакен Г. Информация и самоорганизация: макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен. – М.: Мир, 1991. – 240 с.

REFERENCES

1. Andrushchenko V. P. Osvita v poshukakh novykh stratehiy myslennya [Education in searching new strategies]. Vyshcha osvita Ukrayiny, 2003, vol. 2, pp. 5–6.
2. Honcharenko S. U. Ukrayinskyu pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, Lybid, 1997, 374 p.
3. Honcharenko S. U. Formuvannya neliniynoho (synerhetychnoho) myslennya uchniv [Formation of nonlinear (synergetic) children's thought]. Profesiyno-tekhnichna osvita, 2012, vol. 2, pp. 3–7.
4. Hordiychuk M. S. Folklor i folklorystyka [Folklore and study of folklore]. Kyiv, Muzychna Ukrayina, 1979, 252 p.
5. Kolessa F. M. Kharakterystyka ukraiyinskoyi narodnoyi muzyky [Characteristic of Ukrainian national music], Kolessa F. M. Muzykoznavchi pratsi, Pidhot. do druku, vstup. stattya i prym. S. Hrytsy. Kyiv, Naukova dumka, 1970, pp. 357–365.
6. Kochubey N. V. Neliniyne myslennya v osviti [Nonlinear thought in education] Filosofski abrysy suchasnoyi osvity: monohrafiya; za zah. red. I. Predborskoyi. [Philosophical cutouts of modern education: monograph; ed. by I. Poborskaya]. Sumy, VTD «Universytetska knyha», 2006, pp. 29–41.
7. Ohiyenko Ivan, Uporyad. ta nauk. red. D. Hertsyuk, P. Sikorsky. Lviv, 2012, 192 p.
8. Sydorenko L. Formuvannya dukhovnykh tsinnostey yak filosofska, psykholoho-pedahohichna problema [Formation of spiritual values as philosophic, psychological and pedagogical problem]. Molod i rynek, 2011, vol. 2 (73), pp. 121–126.
9. Stelmashchuk Z. M. Kalendarno-obryadova tvorchist yak osnova muzychno-estetychnoho vykhovannya shkilynoi molodi [Calendar and ritual folklore as the basis of pupil's musical and aesthetic education].

- Dukhovni skarby ukrayinskoho narodu v zhytti molodi. Zbirnyk statey i materialiv Vseukrayinskoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, prysvyachenoyi 5-richchyu ternopilskoho tovarystva «Vertep». [Spiritual treasures of Ukrainian people in the life of youth. Collection of articles and materials of the Ukrainian scientific and practical conference devoted to the 5th anniversary of the Ternopil association "Vertep"]. Ternopil, MP «Chumatskyy shlyakh», 1994, pp. 162–164.
10. Stelmashchuk Z. M. Shlyakhy udoskonalennya kulturolohichnoyi roboty vchytelya pochatkovoyi shkoly [Ways of improvement of primary education teacher's cultural work]. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do realizatsiyi Derzhavnoho standartu pochatkovoyi zahalnoyi osvity. Materialy rehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru; za zah. red. V. M. Chayky [Preparation of future teachers for realization of the State standart of primary education. Materials of the regional scientific and practical seminar; ed. by V. M. Chayka]. Ternopil, TNPU im. V. Hnatyuka, 2013, pp. 34–36.
 11. Khaken G. Informatsiya i samoorganizatsiya: makroskopicheskiy podkhod k slozhnym sistemam [Information and self-organization: macroscopic approach to complicated systems]. Moscow, Mir, 1991, 240 p.

Стаття надійшла в редакцію 22.10.2018 р.

УДК 78:37.091.32+37.015.31:37.091.212-053.6

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.13

НАТАЛІЯ ШАТАЙЛО

ORCID.ORG/0000-0003-4247-2391

nvotesa@gmail.com

старший викладач

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

м. Одеса, пл. Михайлівська, 17

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ОБРАЗОТВОРЕННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Проаналізовано дослідження, в яких обґрунтовано структурні компоненти формування умінь учнів підліткового віку у шкільній та позашкільній практиці мистецької освіти. Визначено особливості компонентної структури формувальних процесів, які споріднені з умінями образотворення, а саме: творчого самовираження, образотворчої діяльності, творчих умінь, креативності як загальної творчої здатності. Зазначено, що у розумінні компонентної структури формування умінь образотворення варто зосереджувати увагу на гранях художньої діяльності як відображенні власного «Я» особистості через художні образи та їх інтерпретацію. Вказано на актуальність послідовного розгортання компонентів змісту музичної освіти в навчальному процесі, що включає музичний досвід, музичну грамотність, музично-творчий розвиток. Наведено узагальнення щодо моделювання творчого процесу, ключем до якого є художній задум як прототип «продукту» образотворення та результат художньо-образного мислення суб'єкта. Акцентовано увагу на ціннісно-орієнтаційному компоненті, що регулює потреби та мотиваційні дії підлітків, здатність розуміти і цінувати мистецтво. Віднайдено взаємозв'язок між структурними компонентами креативності (асоціативно-образне мислення, творча уява, художня спостережливість, арт-самовираження) та формуванням умінь образотворення. Виявлено основні напрямки процесу формування умінь образотворення молодших підлітків. Перший з них пов'язаний з операційними процесами мислення, зокрема художньо-образного мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та ін.), що передбачає генерацію у свідомості образів, взятих із раніше набутого досвіду підлітка, появу асоціацій, уявлень, які базуються на культурній ерудиції та наявності базового мистецького тезаурусу. Другий – передбачає наявність умінь проводити паралелі між художніми образами різних видів мистецтва та дійсністю, синтезуючи нові образи. Вкрай важливим для здійснення процесу образотворення є також уміння інтерпретувати образність творів мистецтва у процесі мистецько-інтегрованої діяльності. Третій напрямок безпосередньо залежить від емоційно-чуттєвого сприймання та інтерпретації художніх образів. Реалізація даного напрямку передбачає художньо-образне осягнення мистецького твору та виявлення особистісного ставлення до нього. Тож емоційний чуттєво-інтелектуальний процес образотворення спричиняється ціннісними судженнями (етичними, естетичними, духовними). Четвертий напрямок реалізується через формування в молодших підлітків умінь застосовувати різні виразні засоби образотворення та характеризується багатоваріантністю способів художньо-творчого самовираження. Визначено структурні компоненти

процесу формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва, зокрема: образно-операційний, образно-синтезуючий, емоційно-ціннісний та продуктивно-діяльнісний. Відзначено, що вказані компоненти мають власну структуру і логіку побудови, характеризуються внутрішньою єдністю і відносною автономністю.

Ключові слова: структурні компоненти, уміння образотворення, молодші підлітки, музичне мистецтво.

НАТАЛІЯ ШАТАЙЛО

старший преподаватель
КУВО «Одесская академия непрерывного образования
Одесского областного совета»
г. Одесса, пл. Михайловская, 17

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ОБРАЗОТВОРЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Проанализированы исследования, в которых обоснованы структурные компоненты формирования умений учащихся подросткового возраста в школьной и внешкольной практике художественного образования. Выделены особенности компонентной структуры процессов формирования, которые родственны умениям образотворения, а именно: творческому самовыражению, изобразительной деятельности, творческим умениям, креативности как общей творческой способности. Указано, что в понимании компонентной структуры формирования умений образотворения стоит фокусировать внимание на гранях художественной деятельности как отражении собственного «Я» личности через художественные образы и их интерпретацию. Определена актуальность последовательного развёртывания компонентов содержания музыкального образования в учебном процессе, которые включают музыкальный опыт, музыкальную грамотность, музыкально-творческое развитие. Приведены обобщения относительно моделирования творческого процесса, ключом к которому является художественный замысел как прототип «продукта» образотворения и результат художественно-образного мышления субъекта. Акцентируется внимание на ценностно-ориентационном компоненте, который регулирует потребности и мотивационные действия подростков, способность понимать и ценить искусство. Найдена взаимосвязь между структурными компонентами креативности (ассоциативно-образное мышление, творческое воображение, художественная наблюдательность, арт-самовыражение) и формированием умений образотворения. Выявлены основные направления процесса формирования умений образотворения младших подростков. Первое из них связано с операционными процессами мышления, в частности художественно-образного мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), что предполагает генерацию в сознании образов, взятых из ранее приобретенного опыта подростка, появление ассоциаций, представлений, базирующихся на культурной эрудиции и наличии базового художественного тезауруса. Второе – предусматривает наличие умения проводить параллели между художественными образами различных видов искусства и действительностью, синтезируя новые образы. Крайне важным для осуществления процесса образотворения является также умение интерпретировать образность произведений искусства в процессе художественно-интегрированной деятельности. Третье направление напрямую зависит от эмоционально-чувственного восприятия и интерпретации художественных образов. Реализация данного направления предполагает художественно-образное постижение произведения искусства и выявление личностного отношения к нему. Поэтому эмоциональный чувственно-интеллектуальный процесс образотворения обуславливается ценностными суждениями (этическими, эстетическими, духовными). Четвертое направление реализуется через формирование у младших подростков умений применять различные выразительные средства образотворения и характеризуется многовариантностью способов художественно-творческого самовыражения. Определены структурные компоненты процесса формирования умений образотворения младших подростков на уроках музыкального искусства, в частности: образно-операционный, образно-синтезирующий, эмоционально-ценностный и продуктивно-деятельностный. Подчеркнуто, что указанные компоненты имеют собственную структуру и логику построения, характеризуются внутренним единством и относительной автономностью.

Ключевые слова: структурные компоненты, умения образотворения, младшие подростки, музыкальное искусство.

senior lecturer
department of the communal institution of higher education
«Odesa academy of continuing education»
17 Mykhailivska sq., Odesa

STRUCTURAL COMPONENTS OF FORMING JUNIOR TEENAGERS' SKILLS OF IMAGE FORMATION IN THE MUSIC LESSONS

The paper suggests analysis of the studies which substantiate the structural components of forming teenage students' skills in school and out-of-school practice of artistic education. The author determined the peculiarities of the componental structure of forming processes related to the skills of the image formation, namely: creative self-manifestation, visual activity, creative skills, creativity as a general creative ability. It was noted that when comprehending the componental structure of developing image formation skills, one should focus attention on the facets of artistic activity as the reflection of individual's own "Self" through artistic images and their interpretation. The paper underlines the relevance of the sequential deployment of components of musical education content in the educational process, which includes musical experience, musical literacy, musical and creative development. The article also provides a summary concerning modeling of the creative process, the key to which is the artistic conception as a prototype of the "product" of the image and the result of individual's artistic and figurative thinking. The emphasis is on the value-orientation component that regulates the needs and motivational effects of teenagers, the ability to understand and appreciate art. It is found that there is an interrelation between structural components of creativity (associative thinking, creative imagination, artistic observation, artistic self-manifestation) and formation of skills of the image creation. The author reveals the basic directions of the process of forming junior teenagers' image-formation skills. The first of these is related to the operational processes of thinking, in particular, artistic thinking (analysis, synthesis, comparison, generalization, etc.), which involves generating in the minds the images taken from the previously acquired experience of teenagers, the emergence of associations, ideas based on cultural erudition and the availability of basic artistic thesaurus. The second one involves the ability to draw parallels between artistic images of different types of art and reality by synthesizing new images. It is the skills to interpret the imagery of artistic works in the process of art-integrated activity which is also extremely important for the implementation of the educational process. The third direction depends directly on the emotional and sensory perception and interpretation of artistic images. Realization of this direction involves artistic and figurative comprehension of an artistic work and revealing a personal attitude toward it. Therefore, emotional sensual and intellectual process of image formation is caused by value judgments (ethical, aesthetic, spiritual). The fourth direction is realized through forming in younger teens the ability to apply various image formation means and is characterized by a multivariability of the methods of artistic and creative self-manifestation. On the basis of the analyzed studies, the structural components of the process of forming junior teenagers' skills in the music lessons were determined, in particular: figurative and operational, figurative and synthesizing, emotional and value-oriented, productive and activity-based. It was noted that these components have their own structure and logic of construction, they are characterized by internal unity and relative autonomy.

Keywords: structural components, skills of image formation, junior teenagers, musical art.

Дослідження, присвячені проблемі розвитку художньо-образної сфери особистості, є важливими та актуальними для сучасної мистецької педагогіки. Застосування умінь образотворення проявляється у новизні, оригінальності, нестандартності будь-якого творчого процесу, соціальної та особистісної значущості його результатів.

Молодшим підліткам у майбутньому доведеться стати фахівцями, які проявлятимуть винахідливість і оригінальність, творчу ініціативу й активність, інтегруватимуть різні види діяльності. Затребуваними якісними характеристиками таких фахівців стануть креативне мислення, сформована система цінностей, орієнтованість на командну роботу, здатність до емпатії, навички тайм-менеджменту.

Придатним «грунтом» для розвитку особистості, яка володіє зазначеними вище якостями, є сучасна мистецька освіта. В арсеналі мистецтва налічується різноманітний інструментарій для активізації образної сфери особистості, врахування емоційно-ціннісного досвіду, індивідуальних особливостей особистості, розвитку не лише спеціальних мистецьких здібностей учнів, а й психічних процесів: відчуття, пам'яті, сприйняття, мислення, уяви.

Актуалізована проблема спонукала до визначення структурних компонентів формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва.

Аналіз ступеня дослідженості окресленої проблеми засвідчує, що психолого-педагогічні аспекти формування художньо-образної сфери вивчені науковцями (Р. Арнхейм, О. Костюк, В. Кузін, В. Роменець та ін.). Концептуальні засади мистецької освіти визначено у роботах І. Зязюна, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової.

Актуальними є дослідження спрямовані на вивчення творчої діяльності (В. Моляко, О. Музика, Я. Пономарьов, В. Рибалка, П. Якобсон та ін.), художньо-творчих здібностей, процесу сприймання та інтерпретації творів мистецтва (Н. Батюк, Л. Безбородова, Н. Гродзенська, А. Козир, О. Комаровська, Н. Мировпольська, С. Шип).

У психолого-педагогічних працях Г. Костюка, В. Моляко, А. Усової та інших науковців увага акцентується на тому, що формування творчих умінь і навичок учнів, поступальність їхнього розвитку значною мірою залежить від прояву активності у творчій діяльності. Проте проблема формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва є недостатньо висвітленою, що й обумовлює потребу в її вивченні.

На актуальності й значущості розвитку умінь учнів підліткового віку у шкільній та позашкільній мистецько-освітній практиці наголошують О. Палаженко (формування виконавських умінь підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах), Л. Беземчук (формування творчих умінь підлітків в контексті складових змісту музичної освіти) [1; 2], Л. Онофрійчук (формування творчих умінь підлітків засобами музичного театру ляльок) [7] та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати структурні компоненти формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва, що уможливить розгорнуте і системне вивчення означеного процесу як актуальної проблеми шкільної мистецької освіти.

Формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва розглядаємо як цілеспрямований вплив на особистість з метою розвитку й удосконалення мисленнєвої діяльності, якостей, знань, навичок, цінностей і ставлень, здатності до продуктивної художньо-творчої діяльності. Уміння трактується як «здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [3].

Формування умінь і навичок передбачає становлення в учнів способів роботи з наочними матеріалами, (наприклад, прийоми читання географічних карт, нотних текстів, сприймання творів живопису тощо), з текстом, прийомів повторення матеріалу та ін. Процес навчання дає учням змогу вийти із «зони комфорту» на шляху пізнання та оволодіти новими вміннями і навичками. Безперечно, розвиток учнів буде значно динамічнішим, якщо конструювати процес навчання на засадах творчості, персоніфікації, надавати йому світоглядної спрямованості та інсайт-орієнтованого характеру. В організації процесу формування умінь образотворення молодших підлітків мають враховуватись як закономірності вікового психо-фізіологічного розвитку підлітків, так і індивідуальні особливості, властиві їхній пізнавальній, навчальній і творчій діяльності.

Саме тому доцільним стане виявлення структурних компонентів багатогранного процесу формування умінь образотворення молодших підлітків. Це дасть можливість зробити вказаний процес керованим, прогнозованим і результативним.

Визначення компонентних складових є важливим етапом для подальшої розробки методики формування умінь образотворення молодших підлітків. Комплексний розгляд означеного процесу дозволить структурувати основні групи умінь образотворення відповідно до особливостей художньо-творчої діяльності учнів-підлітків (психологічних, мистецько-пізнавальних, операційно-образних тощо).

Оскільки процес формування умінь образотворення молодших підлітків знаходиться у сфері мистецької освіти, яка передбачає комплексність організації навчального процесу, інтеграцію різних видів мистецтва, доречним буде розгляд дотичних до нашої проблеми мистецько-педагогічних досліджень. Так, Г. Падалка розглядає творче самовираження як «процес інноваційної діяльності, творчий ефект якої досягається прагненням особистості втілити власні уявлення про життя, свій внутрішній світ у продукті творчості, у його результаті». Близьким до розуміння досліджуваного процесу формування умінь образотворення в цьому тлумаченні є зосередження уваги на гранях художньої діяльності, які відображають власне «Я» особистості через певні художні образи або їх

інтерпретацію [8, с. 155]. Структуру здатності до творчого самовираження вчена презентує як цілісну систему, що утворена наступними компонентами: мотиваційно-потребовим, пізнавально-ціннісним і діяльнісно-вольовим.

Л. Беземчук висвітлює специфіку формування творчих умінь підлітків у контексті складових змісту музичної освіти та виділяє інтелектуальний, емоційний та діяльнісний компоненти поетапного конструювання процесу навчання школярів на підставі творчості. Авторка визначає структурну єдність компонентів змісту музичної освіти, яка включає наступні етапи навчання: «... пізнання та емоційне опанування реальної дійсності засобами музики; ... перенесення отриманих знань та досвіду в площину життєтворчості людини, що віддзеркалено в художньому змісті музичного мистецтва; ... діяльність щодо сприймання, створення, виконання освітніх творчих продуктів засобами музичного мистецтва» [2, с. 14].

У дослідженні Л. Беземчук для нашої роботи визначальним є твердження про послідовне розгортання компонентів змісту музичної освіти в навчальному процесі, що включає музичний досвід, музичну грамотність, музично-творчий розвиток. Науковець наголошує на пріоритетності досвіду творчої діяльності у музичній освіті, який втілений в особливих інтелектуальних процедурах, та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, формами прояву якого є сприйняття, відтворення, перетворення [1].

Н. Медведєва, розглядаючи процес образотворчої діяльності школярів, визначає його компонентну структуру, що складається з підготовчого етапу, в ході якого з'являється розуміння образотворчого завдання та бажання щось створити, етапу формування та етапу розробки і втілення художнього задуму. Цікавим є узагальнення авторки щодо моделювання творчого процесу, ключем до якого є художній задум, що «зароджується, як ідея, поняття, зоровий образ, або як образ-поняття» [6, с. 153]. Саме задум, який вважаємо прототипом «продукту» образотворення, на думку вченої, є результатом художньо-образного мислення суб'єкта, здійснює регулюючу функцію в процесі образотворчості та зосереджує в собі попередній досвід, безпосередню діяльність та майбутню реалізацію задуманого творчою уявою митця [6, с. 153].

Як відомо, творчий процес – це діяльність, результатом якої є новий оригінальний продукт, створюючи який дитина застосовує уяву, фантазію, реалізує задумане, здійснює пошук засобів його втілення. Отже, якщо усвідомлювати сутність цього складного процесу, то його психолого-педагогічний супровід має здійснюватися в умовах позитивного впливу на розвиток духовно-творчої сфери особистості [6, с. 152–153].

Л. Онофрійчук також розглядає творчі уміння як здатність учнів до створення нового в художній діяльності, вияв самостійності у вирішенні мистецьких творчих завдань. Розвиненість художньо-творчих умінь учнів визначається нею як мета і результат навчально-виховного процесу в мистецтві. На думку вченої, структура творчих умінь підлітків у художній діяльності включає ціннісно-орієнтаційний, пізнавально-інформаційний, творчо-діяльнісний та естетично-комунікативний компоненти.

Обґрунтовуючи процес формування творчих умінь підлітків засобами музичного театру ляльок, Л. Онофрійчук акцентує увагу на ціннісно-орієнтаційному компоненті як важливому чиннику, що регулює потреби та мотиваційні дії підлітків, здатність розуміти й цінувати красу пластики, слова, музики й акторської майстерності, глибоко осягати зміст художніх образів. Орієнтацію на повноцінне засвоєння театральної-культурної спадщини та набуття широкої інформації в галузі музично-театрального мистецтва надає пізнавально-інформаційний компонент. Творчо-діялісним компонентом передбачено розкриття творчих можливостей та якостей учнів, мобілізацію їх вольових зусиль в процесі оволодіння різними видами художньої діяльності, у набутті художньо-творчого досвіду. Встановленню міжособистісних контактів у процесі художньої діяльності, що матимуть духовно-практичний характер, сприяє естетично-комунікативний компонент формування творчих умінь підлітків [7, с. 12–14].

Реалії сучасної мистецької освіти спонукають педагогів-дослідників до вирішення актуальної проблеми оптимального використання засобів мистецтва, спрямованих на розвиток в учнів-підлітків креативності як загальної творчої здатності, що обумовлює успішне здійснення процесу образотворення. У зазначеному проблемному полі вартим уваги в контексті нашого дослідження є робота С. Терещенко [10], в якій реалізовано пошуки шляхів розвитку

особистісних якостей та навчальних умінь в умовах евристичного художньо-освітнього середовища інтегрованих уроків музичного мистецтва.

Проаналізувавши представлене авторкою поняття креативності, стверджуємо, що між ним та досліджуваними нами уміннями образотворення існують тісні взаємозв'язки. Так, креативність підлітків визначено як особистісну здатність, що інтегрує наступні структурні компоненти: асоціативно-образне мислення, творчу уяву, художню спостережливість, «... які в комплексі «індексують» творчу поведінку учнів та забезпечують продуктивність, новизну, неповторність і оригінальність їх самовираження засобами мистецтва» [10, с. 56–57]. Окремо заслуговує на деталізацію компонент «арт-самовираження», що акумулює в собі згадані вище актуальні поняття «творчий задум» і «творче самовираження». Основу арт-самовираження становить здатність особистості до виявлення індивідуального світосприйняття (думок, переживань, вражень) засобами мистецтва і результативність утілення мистецького задуму в індивідуально-творчій практичній діяльності на інтегрованому уроці музики: співі, малюванні, декламуванні, інсценізації тощо [10, с. 56].

Важливим для обґрунтування структурних компонентів процесу формування умінь образотворення є також уточнення термінологічного значення понять «творчість» і «креативність». Творчість як явище виникає в процесі становлення індивіда, кожна потенційно обдарована людина не завжди сама прагне до нового, нерідко її залучають до творчості. Творчість є продуктивною людською діяльністю, що здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності. Креативність же – необхідна умова творчості. Якщо творчість тлумачать як специфічний процес щодо створення нового, то креативність вивчають як потенціал, внутрішній ресурс людини [11, с. 120].

Врахування термінологічного значення вищевказаних понять дозволило виокремити образно-операційний компонент як базовий у процесі формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва. Під час сприймання мистецького твору школярі здійснюють вербалізацію/візуалізацію художніх образів, що передбачає опору на мистецький тезаурус, накопичений сенсорний (зоровий, слуховий, тактильний тощо) та суспільний досвід, залученість до художньо-творчого середовища. Мистецько-перетворювальна діяльність тут є джерелом персоналізації, яка пов'язана з процесами самоусвідомлення, самооцінки, саморегуляції особистості. Процес образотворення в умовах мистецького простору може розглядатись як чинник розвитку самовираження особистості [4].

Враховуючи, що процес образотворення передбачає генерацію у свідомості образів, пов'язаних з раніше набутим досвідом підлітка, появу асоціацій, уявлень, які базуються на певних знаннях про мистецтво, тісно взаємопов'язаним з попереднім компонентом, визначаємо образно-синтезуючий компонент формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва. Він передбачає наявність уміння проводити паралелі між художніми образами різних видів мистецтва та дійсністю, синтезуючи нові образи. Дуже важливим для здійснення процесу образотворення є також уміння інтерпретувати образність творів мистецтва у процесі мистецько-інтегрованої діяльності.

Художня інтерпретація передбачає глибоке проникнення у зміст художнього твору, виявлення ціннісного ставлення до нього, спонукає до роздумів, зумовлює асоціації, народжує емоції. Відтак, наступним компонентом формування умінь образотворення молодших підлітків є емоційно-ціннісний компонент. Як відомо, незалежно від художньо-естетичної форми прояву – виконання, сприйняття, творення, музична діяльність за своєю сутністю є творчою. Музичне сприйняття, як основа даної діяльності, не є пасивним спогляданням художнього змісту твору, а інтелектуально-емоційною переробкою почутого у відповідності з особистісним досвідом, ціннісними орієнтаціями того, хто сприймає [5, с. 133].

Саме тому, до зазначеного компонента відносяться уміння відчувати емоційний заряд та світоглядну спрямованість мистецького твору, коригувати власний емоційний стан в процесі образотворення, здійснювати само- та взаєморефлексію процесу образотворення. Як зазначала О. Рудницька, «... саме музика, яку вирізняє процесуальність, відсутність будь-якої наочної конкретності, предметного зображення, хронології подій, якнайбільше вимагає від сприймаючого емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи, асоціативного мислення, спостережливості, тобто тих якостей, що іноді бувають кориснішими для людини, ніж

отримана нею сума знань» [9, с. 12]. Тож емоційний чуттєво-інтелектуальний процес образотворення спричиняється ціннісними судженнями (етичними, естетичними, духовними).

Тісний взаємозв'язок вбачаємо між емоційно-ціннісним та продуктивно-діяльним компонентами формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва. Не викликає сумніву той факт, що спонукання особистості до образотворення як способу самовираження та активізація цього процесу перебувають на стику педагогіки й психології, занурюючись у сферу підсвідомого. До підсвідомого належить інтуїція, яка є поштовхом до здійснення даного процесу. Створюючи мистецький продукт, включаючись у художньо-творчу діяльність, особистість отримує можливість проявляти суб'єктивно-індивідуальне, діяльнісне і, що вкрай важливо, емоційно забарвлене ставлення до результатів власних творчих зусиль [8].

Зауважимо, що продуктивно-діяльний компонент містить затребувані в сучасному світі уміння генерувати ідеї, які є продуктом інсайт-образотворення, уміння продукувати образність у навчальній діяльності, творчо самовиражатися.

Зростання ефективності процесу формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва стає можливим завдяки конструюванню структурних компонентів означеного процесу на підставі актуальних наукових мистецько-педагогічних досліджень. Реалізація цих компонентів засобами мистецтва сприятиме накопиченню «фонду» образотворення, стимулюванню особистісно-творчого розвитку школярів. Залучення підлітків до діяльності образотворення як єдності сприймання, створення, самовираження на основі мистецьких і загальнолюдських цінностей сприятиме їхній самореалізації та самовдосконаленню.

Подальше дослідження передбачаємо провести щодо обґрунтування відповідних художньо-педагогічних принципів та педагогічних умов ефективних для формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беземчук Л. В. «Дидактична карта» як засіб формування творчих умінь підлітків / Л. В. Беземчук. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-01/09blvcst.pdf>.
2. Беземчук Л. В. Шляхи впровадження творчого компонента в зміст музичної освіти загальноосвітнього навчального закладу // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди. – Харків, 2005. – Вип. 22. – С. 11–16.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
4. Дронова О. Педагогічні умови розвитку образо-створення в процесі художньо-естетичного самовираження дітей 5–6 років / О. Дронова. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Dronova.pdf>.
5. Лазаренко С. С. Сутнісні виміри емоційно-естетичного досвіду учня середніх класів у контексті навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів / С. С. Лазаренко // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 1. – С. 128–135.
6. Медведєва Н. В. Особливості процесу трансформації художнього задуму в образотворчій діяльності / Н. В. Медведєва // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Актуальні проблеми психології / За ред. В. Моляко. Т. 12. Вип. 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 150–161.
7. Онофрійчук Л. М. Формування творчих умінь підлітків засобами музичного театру ляльок: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. М. Онофрійчук. – К., 2009. – 19 с.
8. Падалка Г. Формування духовності особистості у процесі художньо-творчого самовираження / Г. Падалка // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. – Вип. 3. – С. 153–164. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eeepd_2012_3_15.
9. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посібник / О. П. Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
10. Терещенко С. В. Розвиток креативності підлітків на інтегрованих уроках музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Терещенко. – К., 2018. – 250 с.
11. Яременко Л. Креативність як творчість: спільне та відмінне. / Л. Яременко // Вища освіта України. – 2010. – № 4. – С. 117–123.

REFERENCES

1. Bezemchuk L. V. «Dydaktychna karta» yak zasib formuvannya tvorchykh umin pidlitkiv [«Didactic card» as a means of forming teenagers' creative skills], available at: <http://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-01/09blvcst.pdf>
2. Bezemchuk L. V. Shlyakhy vprovadzhennya tvorchoho komponenta v zmist muzychnoyi osvity zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Ways of implementing creative component into the content of musical education of secondary educational establishment], *Zasoby navchal'noyi ta naukovo-doslidnoyi roboty* [Means of learning and scientific-research work], Kharkiv, vol. 22, 2005, pp. 11–16 [in Ukrainian]
3. Honcharenko S. U. *Ukrayinskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary], Kyiv, Lybid, 1997 [in Ukrainian]
4. Dronova O. Pedahohichni umovy rozvytku obrazo-stvorennia v protsesi khudozhno-estetychnoho samovyrazhennia ditey 5-6 rokiv [Pedagogical conditions of forming image-creation in the process of 5–6 year olds' self-expression], available at : <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Dronova.pdf>. [in Ukrainian]
5. Lazarenko S. S. Sutnisni vymiry emotsiyno-estetychnoho dosvidu uchnya serednikh klasiv u konteksti navchalno-vykhovnoho protsesu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Essential dimensions of emotional and aesthetic experience of middle school student in the context of educational process of secondary educational establishments], *Naukovi zapysky Berdyanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Scientific Bulletin of Berdiansk state pedagogical university. Pedagogical sciences], vol. 1, 2016, pp. 128–135 [in Ukrainian]
6. Medvedev N. V. Osoblyvosti protsesu transformatsiyi khudozhnoho zadumu v obrazotvorchiy diyalnosti [Peculiarities of the process of transformation of fiction idea in arts], *Aktualni problemy psykholohii* [Urgent problems of psychology], Iss. 12, vol. 8, 2009, Zhytomyr, Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian]
7. Onofriychuk L. M. «Formation of teenagers' creative skills by means of musical puppet theatre», Thesis abstract for Cand. Sc. (Theory and methods of teaching music), 13.00.02, Kyiv, 2009, 19 p. [in Ukrainian]
8. Padalka H., Formuvannya dukhovnosti osobystosti u protsesi khudozhno-tvorchoho samovyrazhennia [Formation of individual's spirituality in the process of artistic and creative self-expression], vol. 3, 2012, pp. 153–164, available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eeptd_2012_3_15 [in Ukrainian]
9. Rudnyts'ka O. P. *Pedahohika zahalna ta mystetska* [General and art pedagogy], Ternopil, Navchalna knyha Bohdan, 2005 [in Ukrainian]
10. Tereshchenko S. V. «Development of teenagers' creativity at integrated lessons of music», The dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Specials 13.00.02. Kyiv, 2018, 250 p. (in Ukrainian).
11. Yaremenko L. Kreatyvnist yak tvorchist: spilne ta vidminne [Creativity as creation: common and different], *Vyshcha osvita Ukrainy* [Higher education of Ukraine], vol. 4, 2010, pp. 117–123 [in Ukrainian]

Стаття надійшла в редакцію 29.10.2018 р.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 378.016:811.111]:2-051

DOI 10:25128/2415-3605.18.3.14

ЖАННА НИКІФОРЧУК

ORCID.ORG:0000-0002-0524-2178

zhanna-nikforchuk@rambler.ru

здобувач кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, вул. Садова, 5

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ МАЙБУТНІХ РЕЛІГІЄЗНАВЦІВ

Окреслено психолінгвістичні особливості англomовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх релігійствців. Визначено, що проблема формування англomовної компетентності в читанні зумовлюється потребою її дослідження у контексті компетентнісного підходу. Вказано, чому володіння науковими знаннями про релігію важливе для зростання культури та ерудованості фахівця, а вивчення релігійствства у вищій школі є необхідним чинником підвищення рівня духовної культури людини. З'ясовано суть понять «професійно орієнтоване читання», «професійно орієнтована компетентність в читанні» та «читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності». Виокремлено чотири головні функції англomовного професійно орієнтованого тексту, визначено його психолінгвістичні особливості. Представлено класифікацію видів читання. Пояснено реалізацію індивідуального підходу до студентів як важливу передумову ефективності процесу навчання професійно орієнтованого читання, який здійснюється з урахуванням їхніх ідивідуальних та психологічних особливостей. Описано процес формування професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх релігійствців як розвиток ініомовної компетентності у повсякденних і фахових ситуаціях та визначено тексти, за допомогою яких можна пришвидшити цей процес. Доведено, що правильно побудована система навчання читання англійською мовою допомагає у вирішенні практичних, загальноосвітніх, виховних та розвивальних завдань, а інформація, котру отримує майбутній релігійствець в процесі читання, розвиває його світогляд та знання про релігію.

Ключові слова: читання, компетентність в читанні, професійно орієнтована компетентність, індивідуалізація.

ЖАННА НИКИФОРЧУК

соискатель кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов
Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича
г. Черновцы, ул. Садовая, 5

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧТЕНИИ БУДУЩИХ РЕЛИГИЕЗНАВЦЕВ

Обозначены психолінгвістические особенности англomовной профессионально ориентированной компетентности в чтении будущих религіевствцев. Определено, что проблема формирования англomовной компетентности в чтении обусловлена необходимостью ее исследования в контексте компетентностного подхода. Указано, почему владение научными знаниями о религии важно для роста культуры и эрудированности специалиста, а изучение религіевствведения в высшей школе является необходимым фактором повышения уровня духовной культуры человека. Выяснено суть понятий «профессионально ориентированное чтение», «профессионально ориентирована компетентность в

чтении» и «чтение как рецептивный вид речевой деятельности». Выделены четыре основные функции англоязычного профессионально ориентированного текста, определены его психолингвистические особенности. Представлена классификация видов чтения. Объяснено реализацию индивидуального подхода к студентам как важную предпосылку эффективности процесса обучения профессионально ориентированного чтения, который осуществляется с учетом их индивидуальных и психологических особенностей. Описан процесс формирования профессионально ориентированной компетентности в чтении будущих религиоведов как развитие иноязычной компетентности в повседневных и профессиональных ситуациях и определены тексты, с помощью которых можно ускорить этот процесс. Доказано, что правильно построенная система обучения чтению на английском языке помогает в решении практических, общеобразовательных, воспитательных и развивающих задач, а информация, которую получает будущий религиовед в процессе чтения, развивает его мировоззрение и знания о религии.

Ключевые слова: чтение, компетентность в чтении, профессионально ориентированная компетентность, индивидуализация.

ZHANNA NYKIFORCHUK

Cometitor of Department of Foreign Languages for Humanities
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
5 Sadova Str., Chernivtsi

PSYCOLINGUISTIC PECULIARITIES OF ENGLISH-LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED READING COMPETENCE OF FUTURE RELIGIOUS SCHOLARS

The special training of a specialist who can successfully solve professional tasks, is ready to perform professional functions in the Ukrainian-language environment as well as in foreign-language environment is important. Foreign language learning has become an integral and important component of professional training. The topicality of the problem of English reading competence formation is determined by the need of its research in the context of the competence approach: it is necessary to determine the structure of English-language reading competence, to specify the objectives of its formation among future religious scholars, to define the stages of formation of English reading competence. The purpose of the article is to characterize the psycholinguistic peculiarities of English-language professionally oriented reading competence of future religious scholars. Mastering the scientific knowledge about religion is a necessary condition for the growth of culture and education of a specialist of any profile. The growing amount of professionally directed foreign-language information puts future religious scholars in front of the need to work out a large volume of professional information. Reading as a receptive speech process requires students' active mental activity to obtain the necessary information from the text. Reading texts perform a number of educational functions, among which the function of knowledge enrichment, the function of training, the function of the oral speech development and the function of the notional perception text development. Professionally oriented reading is an effective method of obtaining additional knowledge concerning the chosen profession. One of the main grounds for the effectiveness of the learning process of professionally oriented reading is the implementation of an individual approach to students. Future religious scholars must have competence in the areas of professional and situational communication, and the process of formation of professionally oriented competence of the future religious scholars is defined as the development of activity of foreign language competence not only in everyday, general business, but also in professional situations. A rationally built system of teaching reading a foreign language helps to solve practical, educational and developmental tasks.

Keywords: reading; reading competence; professionally oriented competence; individualization.

У наші дні особливої важливості набуває професійна підготовка фахівця, котрий може успішно вирішувати професійні завдання, готовий до виконання професійних функцій як в українськомовному, так й іншомовному середовищі. Вивчення іноземної мови стало невід'ємною складовою професійної підготовки, а кінцевою метою – формування у студентів готовності і здатності до міжкультурної комунікації, практичного володіння іншомовними компетентностями, тобто вмінням зіставляти мовні засоби з конкретними цілями, ситуаціями, умовами та завданнями мовленнєвого спілкування.

Актуальність проблеми формування англomовної компетентності у читанні зумовлюється потребою її дослідження у контексті компетентнісного підходу: необхідно визначити структуру англomовної компетентності у читанні, уточнити цілі її формування в майбутніх релігiєзнавцiв,

окреслити етапи формування англомовної компетентності у читанні. Незважаючи на те, що методикою формування англомовної компетентності у читанні займалися М. З. Біболетова, Й. М. Берман, С. В. Гапонова, Є. В. Мусницька, К. І. Онищенко, В. В. Черниш та інші вчені, а професійно орієнтованою компетентністю в читанні – С. Ю. Ніколаєва [8], Т. І. Труханова [14], Т. О. Пахомова [10], Г. В. Барабанова [1], І. В. Корейба [4], Т. В. Кравчина [5], О. С. Малюга [7], С. В. Радецька [12], проблема не може вважатися остаточно вирішеною.

Метою статті є охарактеризувати психолінгвістичні особливості англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх релігієзнавців.

Впродовж історії релігія була і залишається зараз носієм та оберігачем моральних цінностей людської спільноти. Віками релігійна свідомість слугувала своєрідною духовно-моральною опорою суспільства, важливим чинником утвердження ідеалів громадянського суспільства, засобом передачі із покоління в покоління етичних норм, принципів, традицій, звичаїв та обрядів, національних святинь. Вона постає як провідний людиноформуючий чинник, запорука людяності, складова формування особистісної ментальності [6, с. 17].

Релігія впливає насамперед на духовний світ віруючих, їх моральні орієнтації і життєві установки, люди відчують моральну підтримку з її боку. Релігія виконує компенсаторну функцію, заспокоюючи і умиротворяючи людину, в чому проявляється психотерапевтичний ефект її впливу. Вона сприяє віруючим в особистому духовному розвитку й удосконаленні. Релігія була і залишається одним із головних факторів духовного життя суспільства. Передача системи релігійних принципів, поглядів та ідеалів, що є ядром релігійної комунікації, відбувається і за посередництва текстів, які не можуть не бути предметом дослідження психолінгвістичної науки. В релігії сконцентований величезний духовний досвід людства, вона дає можливість відчувати себе під опікою мудрої і могутньої сили, а розуміння культурних основ різних релігій важливе для розвитку особистості.

Оволодіння науковими знаннями про релігію є необхідною умовою зростання культури та освіченості фахівця будь-якого профілю, кожної спеціальності. Відсутність необхідних знань у цій сфері зумовлює не завжди правильну орієнтацію громадян, інколи навіть з вищою освітою, в дискусіях навколо релігійно-церковних питань. Тому вивчення релігієзнавства в українській вищій школі – важливий чинник підвищення рівня духовної культури людини. Знання історії духовних культур, зокрема релігії, відчиняє двері до правильного розуміння й осмислення величезної глибини цивілізаційного надбання людства, свідомого і плідного його засвоєння. Правильно сформовані світоглядні орієнтації, уявлення про духовні цінності допомагають людям чіткіше визначити свою програму життя, а народам – зайняти належне місце в цивілізованому світі [9, с. 9].

Майбутні релігієзнавці повинні орієнтуватись у колі релігійних питань, підвищувати свій рівень гуманітарної освіченості. Їхня освіта з відповідним вихованням покликана формувати світоглядну і конфесійну толерантність, виробити установку на пізнання дійсної суті релігійних явищ, свідомо користуватись світоглядними переконаннями у стосунках з іншими людьми, в оцінці тих чи інших феноменів духовної культури [9, с. 12].

Зростаючий обсяг професійно спрямованої іншомовної інформації, що надходить як через друковані видання, так і через інтернет ставить майбутніх релігієзнавців перед необхідністю опрацьовувати значну кількість фахової інформації. Це, відповідно, суттєво підвищує вимоги до розуміння та осмислення змісту наукових іншомовних текстів, результатів обробки, аналізу, що значною мірою зумовлюється рівнем сформованості професійно орієнтованої компетентності в читанні. Тексти здавна привертати увагу як особливий об'єкт вивчення. Спочатку це стосувалося сакральних текстів, що відіграють основну роль у всіх релігіях. При цьому насамперед потрібно пам'ятати, що будь-який текст, його сприймання, декодування, розуміння пов'язані з актуалізаціями певних систем знань як ментальних репрезентацій фактів у своїх взаємозв'язках. З огляду на свою специфіку зміст релігійного тексту посідає унікальне місце. Адже його основні поняття, як і символи віри загалом, за своїм змістом – апріорні та трансцендентні, тобто належать до сфери гранично абстрактних й узагальнених знань. Водночас факти своєї буденної подієвості віруюча людина осмислюватиме й, відповідно, словесно відтворюватиме [13, с. 131].

При навчанні майбутніх релігієзнавців читання фахових іншомовних текстів передача формальних знань заміщується формуванням відповідних знань, умінь, навичок та здатностей,

що забезпечують знаходження, розуміння, осмислення фахової інформації та ефективне її використання для вирішення поставленого завдання, розвивається соціально необхідний рівень навчальної автономії, формується психологічна готовність до наступної самоосвіти та професійного зростання [11, с. 114].

Загальновідомо, що «читання – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття і розуміння писемного тексту. Читання є складником комунікативної діяльності людини, оскільки забезпечує писемну форму спілкування» [2, с. 18]. Психофізіологічну основу читання становлять операції зорового сприйняття друкованого тексту і розуміння закодованої в ньому інформації. Розуміння досягається завдяки сформульованим психофізіологічним механізмам читання, які включають операції зорового сприйняття друкованого чи рукописного тексту, розпізнавання та співвіднесення графічних знаків з тими еталонами, що зберігаються в пам'яті, знаходження орієнтирів для розуміння тексту, відповідної швидкості сприйняття та декодування сприйнятої інформації. Отже, читання вимагає від студентів активної розумової діяльності з метою отримання з тексту необхідної інформації.

З психологічної точки зору, читання визначається як «складна розумова діяльність аналітико-синтетичного характеру, що полягає в дешифруванні графічних символів та переробці їх у смислові одиниці». Дослідники в галузі психології та психолінгвістики неодноразово здійснювали спроби побудувати психолінгвістичну модель процесу читання. Незважаючи на існуючі розбіжності, у всіх моделях визначаються два процеси: сприйняття тексту та його розуміння. У зрілого читача ці процеси невіддільні один від одного. Одночасно зі сприйняттям відбувається осмислення змісту повідомлення (логічна розумова операція зі встановлення значень даних одиниць, їх співвіднесення зі значеннями інших одиниць, смислом речення, абзацу, смислового відрізка, всього тексту, організація отриманої інформації, її оцінка тощо). Оскільки звичайним станом людини під час сприйняття мови є спрямованість свідомості на смисловий зміст повідомлення та розуміння прочитаного – головний компонент читання як «процесу комунікації». Читач повинен володіти «системою еталонних одиниць і структур, що є відображенням у свідомості комунікативних елементів тексту та закономірностей їх поєднання, а отже, предметними смислами, зв'язки яких є абстрактним відображенням на відповідному рівні свідомості реальних предметних відношень, структури людської діяльності і актів поведінки». Іншою передумовою розкриття смислових зв'язків тексту є «володіння читачем певними знаннями, що використовуються автором тексту, і складають інформаційну основу розуміння. Відповідність тлумачення тексту конкретним індивідом його смислового наповнення зумовлюється наявністю в його свідомості тезаурусу – зв'язного набору знань, здатних до актуалізації в процесі читання. Розуміння текстів прямо залежить від кількісного та якісного наповнення тезаурусу читача» [3, с. 36].

Т. В. Кравчина визначає такі основні функції англomовного професійно орієнтованого тексту:

1. «Функція збагачення і розширення знань, головним чином лексичних. У процесі читання студенти отримують завдання знайти певні слова чи словосполучення і визначити їх значення; знайти і виписати слова чи структури за якоюсь конкретною ознакою; назвати слова, які були використані в певній ситуації тощо.

2. Функція тренування, мета якої полягає в тому, щоб засвоїти лексико-граматичний матеріал, з одного боку, а з іншого – забезпечити вправлення в читанні і використанні певного мовного матеріалу у відповідях на запитання викладача, у процесі вільного переказу змісту чи в переказі, близькому до тексту.

3. Функція розвитку усного мовлення на основі прочитаного тексту: переказ тексту своїми словами, драматизація окремих епізодів, придумування продовження фабули тексту або іншого початку, бесіда за окремими проблемами, які розкриваються в тексті, тощо.

4. Функція розвитку смислового сприйняття тексту – його розуміння. Завдання такого характеру спрямовані на перевірку розуміння окремих епізодів та всього тексту, знаходження різних смислових та формальних елементів, які полегшують процес розуміння, виконання вправ, які допомагають переборювати труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту» [5, с. 207].

Професійно орієнтоване читання – це читання будь-яких іншомовних текстів за фахом, що передбачає оперативну орієнтацію на пошук, відбір, розуміння й обробку здобутої інформації з метою її подальшого застосування у майбутній педагогічній діяльності [4, с. 11].

Оскільки ми вважаємо невід'ємним компонентом компетенції в читанні професійно орієнтовану складову, сформуємо визначення професійно орієнтованої компетенції в читанні із врахуванням цього компонента. Визначаємо професійно орієнтовану компетенцію в читанні як складну динамічну сукупність знань, навичок, вмінь і здатностей, що дають змогу знаходити, вилучати, усвідомлювати, оцінювати фахову інформацію з різних джерел, у т. ч. з інтернет-ресурсів, та готовність її практично використовувати у процесі виконання навчальної професійно орієнтованої або безпосередньої професійної читацької діяльності.

Однією з основних передумов ефективності процесу навчання професійно орієнтованого читання є реалізація індивідуального підходу до студентів, який здійснюється з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей. Згідно з концепцією комплексної індивідуалізації навчання іноземної мови виокремлюють такі види індивідуалізації: мотивуючу, регулюючу та формуючу.

Мотивуюча індивідуалізація здійснюється з урахуванням рівня суб'єктивного контролю, який зумовлює локус контролю – інтернальний та екстернальний. Локус контролю ще не сформований остаточно у студентів, тому він піддається впливу. У процесі соціалізації його формування йде за двома лініями: існуючий тип або зміцнюється, або змінюється на протилежний. Вважається, що основним показником розвитку особистості є перехід від зовнішньої (екстернальної) до внутрішньої (інтернальної) детермінації. Студенти з низьким рівнем суб'єктивного контролю (екстернали) впевнені в тому, що вони мало впливають на результати свого навчання, вважають, що їх академічні успіхи чи невдачі зумовлюються навколишніми обставинами. Студенти з високим рівнем суб'єктивного контролю (інтернали), навпаки, всю відповідальність за навчання беруть на себе, бачать причини своєї невдачі лише у власних недоліках. До характеристик студентів-інтерналів відносяться прагнення досягти високих результатів у діяльності, наполегливість та цілеспрямованість у виконанні завдань, активність і продуктивність у діяльності. Тоді як студентів-екстерналів характеризують невпевненість у собі, несамостійність, орієнтація на поради, підказки, низька саморегуляція діяльності. Різниця в рівні суб'єктивного контролю у студентів, який вимірюється за допомогою тесту-опитувальника, є основною передумовою застосування мотивуючого виду індивідуалізації навчання.

Регулююча індивідуалізація за своїм змістом спрямована на врахування реального рівня володіння студентами читанням англійською мовою. Цей рівень встановлюється за допомогою тесту як засобу вимірювання рівня досягнень тестованого в оволодінні читанням текстів з різними якісними (повнота розуміння) та кількісними (обсяг тексту) показниками.

Регулюючий вид індивідуалізації передбачає, з одного боку, тимчасове спрощення і часткове варіювання завдань для студентів з низьким рівнем володіння читанням іноземною мовою за умови досягнення ними базового рівня, а з іншого – розширення та ускладнення програмних вимог для студентів з високим вихідним рівнем.

Реалізація формуючого виду індивідуалізації навчання професійно орієнтованого читання здійснюється з урахуванням та опорою на стиль діяльності, який уже склався у студентів. Компонентами індивідуального стилю є стратегії, під якими розуміють організовану, цілеспрямовану і регульовану послідовність дій, здійснювану студентами під час діяльності (в нашому випадку діяльності читання), щоб зробити навчання легшим, швидшим та ефективнішим. Встановлено, що всі студенти застосовують стратегії. Однак існує суттєва різниця в кількості та якості їх застосування різними студентами. Ця різниця є основною передумовою реалізації формуючої індивідуалізації навчання читання іноземною мовою. Застосування цього виду індивідуалізації ефективне за умови встановлення вихідного рівня сформованості стратегій читання рідною та іноземною мовами, який визначається шляхом анкетування і тестування [14, с. 12].

Вважаємо, що у майбутніх релігієзнавців повинна бути сформована компетенція в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, практичне володіння цією мовою, що передбачає досягнення такого рівня, який повинен забезпечити майбутньому спеціалістові можливість спілкуватися нею в обсязі тематики, зумовленої програмою, отримувати і передавати наукову інформацію зі свого фаху.

У зв'язку з цим навчальна дисципліна «Професійна іноземна мова» представлена такими текстами:

Тема 1. Англіканська церква. Студентам пропонується перекласти текст, а також опрацювати лексичний матеріал.

Тема 2. Церква Шотландії. Студенти опрацьовують лексичний матеріал та виконують лексичні вправи.

Тема 3. «Вільні» церкви. Майбутні релігієзнавці опрацьовують лексичний матеріал, виконують лексичні вправи.

Тема 4. Біблія – свята книга авраамічних релігій. Студенти опрацьовують лексичний матеріал, читають та перекладають текст.

Тема 5. Віровчення і обряди іудаїзму. Тора і Талмуд. Пропонується опрацювання термінів, виконання лексичних вправ, читання та переклад тексту.

Тема 6. Конфуціанство і даосизм. Запропоновано опрацювання термінів, читання та переклад тексту.

Процес формування професійно орієнтованої компетентності майбутнього релігієзнавця визначаємо як розвиток діяльнійшої іншомовної компетентності не лише в повсякденних, загальних ділових, а й уфахових ситуаціях, що (разом із навчанням іншомовної комунікації) передбачають усвідомлення студентом зв'язків між власною та іноземною культурами, розвиток та активізацію міжфахового мислення, формування навичок і вмінь автономного навчання, як становлення особистої відповідальності студента за результати навчання шляхом організації навчального процесу спільно з викладачем.

Підсумовуючи сказане вище, впевнені, що майбутній релігієзнавець повинен:

- розуміти автентичні тексти, пов'язані з навчанням за спеціальністю з підручників, популярних і спеціалізованих журналів та джерел з інтернету;
- знаходити необхідну інформацію та розуміти головні ідеї в неадаптованій літературі за фахом;
- передбачати основну інформацію тексту за його заголовком та ілюстративним матеріалом, що супроводжує текст;
- здійснювати ознайомлювальне читання неадаптованих текстів з фаху для отримання інформації;
- накопичувати інформацію з різних джерел для подальшого використання (на презентаціях, конференціях, у дискусіях в академічному навчальному середовищі, а також у подальшій науковій роботі);
- розуміти автентичну академічну та професійну кореспонденцію.

Отже, раціонально побудована система навчання читання іноземною мовою допомагає вирішувати практичні, загальноосвітні, виховні та розвивальні завдання. Безсумнівно, читання професійно орієнтованих текстів розвиває мислення, допомагає усвідомити особливості структури англійської мови. Інформація, котру отримує майбутній релігієзнавець у процесі читання, розвиває його світогляд і збагачує знання про релігію. Велика розумова робота, що пов'язана із зануренням у зміст тексту, розвиває навички самостійної роботи, формує такі якості, як працелюбність, наполегливість та інтерес до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.

Перспективою подальших досліджень може слугувати розроблення посібника з професійно орієнтованими текстами для майбутніх релігієзнавців та відповідними вправами для тренування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі / Г. В. Барабанова // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 29–31.
2. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетенції у читанні / Г. Е. Борецька // Іноземні мови. – 2012. – № 3. – С. 18–27.
3. Галустова К. Г. Психолінгвістичні особливості іншомовного читання та смислового сприйняття художнього тексту / К. Г. Галустова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2011. – № 19. – С. 35–43.
4. Корейба І. В. Формування вмінь професійного читання німецькомовних Інтернет-текстів у майбутніх учителів / І. В. Корейба // Іноземні мови. – 2009. – № 4. – С. 25–30.
5. Кравчина Т. В. Психологічні особливості читання та розуміння професійно орієнтованих текстів англійською мовою студентами немовних спеціальностей / Т. В. Кравчина // Наукові записки

- Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – 2012. – № 38. – С. 204–208.
6. Майстренко С. В. Релігійна свідомість та економічна діяльність / С. В. Майстренко // Вісник Черкаського університету. – 2011. – № 200. – С. 16–22.
 7. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. С. Малюга. – К., 2007. – 26 с.
 8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
 9. Лешан В. Ю. Основи релігієзнавства: підручник. – 2-е вид., доп. / В. Ю. Лешан. – Чернівці: Чернівець. нац. ун-т, 2010. – 360 с.
 10. Пахомова Т. А. Изучение художественных текстов в системе профессиональной иноязычной подготовки студентов-филологов на продвинутом этапе / Т. А. Пахомова // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, 2015. – III (31), Is. 61. – С. 47–49.
 11. Професійно орієнтоване навчання іноземних мов у старшій профільній і вищій школі: проблеми та перспективи: кол. монографія / Л. А. Сажко, Л. Я. Зеня, О. В. Бирюк та ін. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2015. – 225 с.
 12. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Радецька. – К., 2005. – 260 с.
 13. Савелюк Н. М. Психолінгвістичні особливості релігійного дискурсу (теоретичний аспект) / Н. М. Савелюк // Східноєвропейський журнал психолінгвістики. – 2015. – Т. 2. – № 1. – С. 124–133.
 14. Труханова Т. І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. І. Труханова. – К., 2001. – 19 с.

REFERENCES

1. Barabanova H. V. Kognitivno-komunikativna model navchannya profesiyno oriyentovanoho chytannya inozemnoyu movoyu v nemovnomu vuzi [Cognitive and communicative model of teaching professionally oriented reading in foreign language at nonlinguistic institution of higher education]. *Inozemni movy*, 2004, Vol. 1, pp. 29–31.
2. Boretska H. E. Metodyka formuvannya inshomovnoyi kompetentsiyi u chytanni [Methodology of foreign language reading competence forming]. *Inozemni movy*, 2012, Vol. 3, pp. 18–27.
3. Halustova K. H. Psykholinhvistychni osoblyvosti inshomovnoho chytannya ta smyslovoho spryynyattya khudozhnoho tekstu [Psycholinguistic peculiarities of foreign language reading and semantic perception of fictional text]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho lnhvistychnoho universytetu*, 2011, Vol. 19, pp. 35–43.
4. Koreyba I. V. Formuvannya vmin profesiynoho chytannya nimetskomovnykh Internet-tekstiv u maybutnikh uchyteliv [Formation of professional reading skills of German-language Internet texts for future teachers]. *Inozemni movy*, 2009, Vol. 4, pp. 25–30.
5. Kravchyna T. V. Psykholohichni osoblyvosti chytannya ta rozumynnya profesiyno oriyentovanykh tekstiv anhliyskoyu movoyu studentamy nemovnykh spetsialnostey [Psychological features of reading and understanding of professionally oriented English texts by students of non-language specialties]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubynskoho*, 2012, Vol. 38, pp. 204–208.
6. Maystrenko S. V. Relihiyna svidomist ta ekonomichna diyalnist [Religious consciousness and economic activity]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, 2011, Vol. 200, pp. 16–22.
7. Malyuha O. S. Navchannya profesiyno oriyentovanoho chytannya naukovykh anhlmovnykh tekstiv studentiv-mahistriv ahrarnykh spetsialnostey: avtoref. dys. ... kand. pед. nauk [Teaching future masters in agriculture to read profession oriented scientific texts in English]. *Kyyiv*, 2007, 26 p.
8. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in. / za zah. red. S. Yu. Nikolayevoi [Methodics of teaching of foreign languages and cultures: theory and practice: textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]. *Kyyiv, Lenvit Publ*, 2013, 590 p.
9. Leshan V. Yu. Osnovy relihiyeznatstva: pidruchnyk. 2-e vyd., dop. [Fundamentals of Religious Studies]. *Chernivtsi*, 2010, 360 p.
10. Pakhomova T. A. Yzuchenye khudozhestvennykh tekstov v systeme professyonalnoy ynoyazychnoy pidhotovky studentov-fylolohov na prodvynutom etape [Analysis of fictional texts in the system of professional foreign-language competence development of students-philologists on the advanced level]. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 2015, Vol. 61, pp. 47–49.

11. Profesiyno oriyentovane navchannya inozemnykh mov u starshiy profilniyi vyshchiy shkoli: problemy ta perspektyvy: kol. monohrafiya / L. A. Sazhko, L. Ya. Zyenya, O. V. Byryuk ta in. [Professionally oriented teaching of foreign languages in the senior profile and high school: problems and perspectives: collective monography]. Kyiv, KNLU Tsentrl Publ., 2015, 225 p.
12. Radetska S. V. Metodyka navchannya maybutnikh ekonomistiv profesiyno spryamovanoho chytannya anhliyskoyu movoyu z vykorystannyam kompyutera: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Computer aided Methods of Teaching Future Economists to read Professional Literature]. Kyiv, 2005, 260 p.
13. Savelyuk N. M. Psykholingvistychni osoblyvosti relihiynoho dyskursu (teoretychnyy aspekt) [Psycholinguistic peculiarities of religious discourse]. Skhidnoevropeyskyy zhurnal psykholingvistyky, 2015. – Vol.1, pp. 124–133.
14. Trukhanova T. I. Indyvidualizatsiya navchannya profesiyno oriyentovanoho chytannya anhliyskoyu movoyu studentiv tekhnikumiv ta koledzhiv ekonomichnogo profilyu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 [Individualization while teaching profession-related reading in English to students of technical schools and colleges]. Kyiv, 2001, 19 p.

Стаття надійшла в редакцію 22.10.2018 р.

УДК 378:811.112.2

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.15

ІРИНА ФЕРЕНЧУК-ПОНТКОВСЬКА

ORCID iD 0000-0002-5492-7595

ferenchuk1@gmail.com

аспірантка

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Обґрунтовано зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів з використанням навчальної платформи Moodle. На основі аналізу програми, результатів опитування студентів та викладачів трьох вітчизняних закладів вищої освіти суб'єктами навчання обрано студентів третього курсу. Конкретизовано цілі формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, які визначають зміст навчання – практичну, розвивальну, освітню, виховну та професійно-орієнтовану. У структурі німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів виділено медіакомпетентність, визначену як здатність користуватись пошуковими системами та каталогами, орієнтуватися на веб-сторінках Moodle, оцінювати розміщені там публіцистичні тексти та представляти у подальшому на їх основі самостійно розроблені результати, аналізувати і критично сприймати публіцистичні тексти, представлені в засобах масової інформації (ЗМІ), відбирати тексти, використовувати їх для саморозвитку і професійного становлення. Виокремлено предметний і процесуальний аспекти змісту й уточнено такі їхні компоненти: мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, лінгвістичний, навчальний. Предметний аспект включає освітньо-професійну і суспільно-політичну сфери спілкування, ситуації професійного спілкування, теми (згідно з програмою), тексти (газетні статті); лінгвосоціокультурний матеріал (фоновий матеріал, еквівалентну лексику, безеквівалентну лексику, техніко-комунікативні кліше, фразеологізми, афоризми, крилаті вирази); граматичний матеріал, який викликає труднощі в студентів, лексичний матеріал; навчальні (метакогнітивні, когнітивні) стратегії, стратегії використання німецької мови у читанні, комунікативні стратегії, стратегії підбору та критичного сприйняття прочитаних публіцистичних текстів, уточнені в статті. До процесуального аспекту входять відповідні знання, вміння і вправи для їх розвитку, а в його межах конкретизовано вміння ознайомлювального, пошукового, вибіркового читання публіцистичних текстів майбутніми філологами.

Ключові слова: зміст, німецькомовна компетентність в читанні, майбутні філологи, цілі навчання, вміння, стратегії.

СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧТЕНИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ У БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

Обосновано содержание формирования немецкоязычной компетентности в чтении публицистических текстов у будущих филологов с использованием учебной платформы Moodle. На основании анализа программы, результатов опроса студентов и преподавателей трех отечественных высших учебных заведений субъектами обучения избраны студенты третьего курса. Конкретизированы цели формирования немецкоязычной компетентности в чтении публицистических текстов у будущих филологов, которые определяют содержание обучения – практическую, развивающую, образовательную, воспитательную и профессионально ориентированную. В структуре немецкоязычной компетентности в чтении публицистических текстов у будущих филологов выделено медиакомпетентность, которую определяем как способность пользоваться поисковыми системами и каталогами, ориентироваться на веб-страницах Moodle, оценивать размещенные там публицистические тексты и представлять на их основании самостоятельно разработанные результаты, анализировать и критически воспринимать публицистические тексты, представленные в средствах массовой информации, отбирать тексты, использовать их для саморазвития и профессионального становления. Выделены предметный и процессуальный аспекты содержания и конкретизированы такие их компоненты: речевой, лингвосоциокультурный, лингвистический, учебный. Предметный аспект содержит образовательно-профессиональную и общественно-политическую сферы общения, ситуации профессионального общения, темы (в соответствии с требованиями Программы), тексты (газетные статьи); лингвосоциокультурный материал (фоновый материал, эквивалентную лексику, безэквивалентную лексику, технико-коммуникативные клише, фразеологизмы, афоризмы, крылатые выражения); грамматический материал, который вызывает трудности у студентов, лексический материал; учебные (метакогнитивные, когнитивные) стратегии, стратегии использования немецкого языка в чтении, коммуникативные стратегии, стратегии выбора и критического восприятия прочитанных публицистических текстов, конкретизированные в статье. К процессуальному аспекту отнесены соответствующие знания, умения и упражнения для их развития. Конкретизированы умения ознакомительного, поискового, выборочного чтения публицистических текстов будущими филологами.

Ключевые слова: содержание, немецкоязычная компетентность в чтении, будущие филологи, цели обучения, умения, стратегии.

IRYNA FERENCHUK-PIONTKOVSKA

postgraduate student

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 Maxyma Kryvonosa Str., Ternopil

CONTENT OF THE FORMATION OF PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' GERMAN LANGUAGE COMPETENCE IN READING PUBLICISTIC TEXTS

In the article it has been grounded content of the formation of prospective philologists' German language competence in reading publicistic texts with the use of the learning platform Moodle. The analysis of the program, results of the survey of students and teachers of three Ukrainian higher educational institutions showed the reasonability of focusing on third year students as such ready to comprehend authentic publicistic texts. Purposes of forming prospective philologists' German language competence in reading publicistic texts determine the content. Practical, developmental, educational, teaching and professionally oriented purposes have been determined in the article. It is proved that German language competence in reading publicistic texts should include media literacy, which is defined as the ability to use search engines and catalogues, web pages of Moodle, assess publicistic texts, present own materials developed on their basis, analyse critically publicistic texts of mass media, select them according to the purpose. Declarative and procedural aspects of content have been determined within which speech, linguosociocultural, linguistic, learning components have been clarified. Declarative aspect includes educational-professional as well as social and political spheres of communication,

situations of professional communication in which the information from publicistic texts can be applied, topics (determined by the program), texts (newspaper articles); linguosociocultural material (background material, equivalent vocabulary, nonequivalent vocabulary, clichés, phraseological units etc.); most difficult for students grammar material, lexical material; learning (metacognitive, cognitive) strategies, strategies of using the German language in reading, communicative strategies, strategies of publicistic texts selection and critical analysis. Within the procedural aspect the skills of scanning, skimming and critical reading of publicistic texts have been clarified. The procedural aspect also includes lexical, grammatical skills, linguosociocultural skills, abilities to use the determined strategies, corresponding knowledge and exercises to develop all the above mentioned skills. Further investigations should focus on the problem of the determined content implementation while forming prospective philologists' German language competence in reading publicistic texts.

Keywords: *content, German language reading competence, prospective philologists, purposes of education, skills, strategies.*

У сучасній методиці навчання іноземних мов нагромаджено значний теоретичний і практичний досвід щодо формування іншомовної компетентності в читанні. Зокрема, навчання професійно орієнтованого читання досліджували Т. Г. Агапітова, О. С. Балахонов, Ю. В. Британ, І. В. Корейба, Н. З. Магазова, Т. С. Серова, С. К. Фоломкіна, Дж. Андерсон, Ф. Дубін, П. Стівенс. М. О. Мосіна запропонувала методику навчання інформативного читання, Т. О. Вдовіна і С. О. Кітаєва окреслили принципи відбору текстів для навчання читання, С. В. Радецька, Ю. В. Романюк, С. І. Шевченко розробили методику навчання майбутніх учителів англomовного читання з комп'ютерною підтримкою.

Однак не розробленою досі залишається методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Крім того, із швидким розвитком науки, техніки і суспільства погляди на проблему та шляхи вирішення поставлених науковцями завдань втрачають свою актуальність і потребують нових рішень.

Для створення ефективної методики необхідно окреслити зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів. Зазначимо, що серед засобів ми виділяємо навчальну платформу Moodle з огляду на її доступність, здатність забезпечити майбутніх фахівців навчально-методичними матеріалами, можливість проведення автоматизованого тестування навчальних досягнень студентів, забезпечення інтерактивного зв'язку студентів із викладачами і студентів між собою, доступу студентів до інформаційних ресурсів інтернету для виконання навчальних завдань.

Суб'єктом навчання обираємо студентів III курсу, оскільки, по-перше, спостереження за навчальним процесом та результати анкетування 49 студентів – майбутніх філологів і 12 викладачів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка і Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича свідчать, що третьокурсники, зазвичай, мають достатньо високий рівень володіння німецькою мовою, щоб розуміти, аналізувати доволі складні автентичні публіцистичні тексти і використовувати отриману інформацію в подальшій навчальній діяльності; і, по-друге, результати опитування третьокурсників свідчать про зацікавленість студентів в опрацюванні таких текстів. Крім того, читання публіцистичних текстів на III курсі передбачено Програмою з німецької мови для університетів/інститутів [6, с. 130].

Метою статті є обґрунтування змісту формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Для визначення змісту передусім необхідно проаналізувати цілі навчання, оскільки вони визначають зміст та інші методичні категорії. Під цілями навчання розуміють заздалегідь запланований результат педагогічної діяльності, який досягається за допомогою змісту, методів, засобів навчання тощо. Це основний компонент системи навчання іноземної мови, який формується під впливом соціального замовлення суспільства, рівня розвитку методики навчання іноземних мов і суміжних з нею наук, умов навчання і впливає на вибір інших компонентів системи [5, с. 11]. У Програмі з німецької мови для університетів/інститутів вказані практична, когнітивна, розвивальна, освітня, виховна, професійна цілі [6, с. 15–16]. Погоджуючись з авторами Програми щодо визначення цих цілей, не вважаємо за доцільне виокремлювати когнітивну ціль, оскільки її можна розглядати в контексті практичної. Розглянемо зазначені цілі детальніше.

Практична мета полягає в удосконаленні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів, під якою розуміємо здатність індивіда на основі набутих знань, навичок та вмінь сприймати, інтерпретувати, оцінювати інформацію автентичних публіцистичних текстів і використовувати цю інформацію для вирішення навчальних і професійних завдань. До складу компетентності в читанні входять знання та мовленнєві вміння, які ми конкретизуємо нижче.

Формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів тісно пов'язане з лінгвосоціокультурною компетентністю, яка уможливорює розуміння культурних реалій, зумовленості відбору мовних засобів та особливостей екстралінгвістичного оформлення публіцистичних текстів соціальними і культурними чинниками [1, с. 16].

Передумовою успішного формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів є також відповідний рівень сформованості мовних компетентностей, насамперед лексичних і граматичних знань та навичок. На III курсі навчання студенти опановують практично всіма граматичними явищами, тому в процесі навчання читання публіцистичних текстів потрібно звертати увагу на явища, які зумовлюють труднощі в майбутніх філологів, а саме: наявність артиклів, які визначають категорії означеності/неозначеності, що вказують на новизну інформації; вживання активного і пасивного станів, дійсного й умовного способів, інфінітивних конструкцій; вживання давньоминулого часу *Plusquamperfekt*, який не має аналогів в українській мові і при перекладі передається лише лексичними засобами «перед тим, раніше, до того». Стосовно лексичного аспекту, то третьокурсники вже володіють певними лексичними знаннями та навичками, а також повинні розширювати словниковий запас найбільш уживаними лексичними одиницями.

Ще одна компетентність, від рівня володіння якою залежать результати формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів, – навчально-стратегічна, що є здатністю і готовністю студента користуватися стратегіями у процесі читання публіцистичних текстів з метою кращого їх розуміння і вдосконалення німецькомовної компетентності в читанні. Детальніше стратегії ми розглянемо далі.

У контексті формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів пропонуємо до практичної мети додати формування медіаграмотності (чи медіа компетентності), що є здатністю особистості «аналізувати та критично сприймати інформацію засобів масової інформації та усвідомлювати особливості функціонування комунікаційних процесів» [1, с. 17]. Медіаграмотність є однією з ключових компетентностей сучасного фахівця, а її роль ще більше зростає в процесі опрацювання матеріалів ЗМІ, до яких належать публіцистичні тексти. Вона дозволяє максимально ефективно використовувати матеріали засобів масової комунікації для навчання, саморозвитку і професійного становлення сучасного фахівця [1, с. 17].

Опрацювавши наукові розвідки [1; 4], під медіаграмотністю розуміємо здатність користуватись пошуковими системами і каталогами, орієнтуватися на веб-сторінках Moodle, оцінювати розміщені там публіцистичні тексти і представляти у подальшому на їх основі самостійно розроблені результати, аналізувати і критично сприймати публіцистичні тексти у ЗМІ, відбирати тексти, використовувати їх для саморозвитку і професійного становлення. Медіаграмотність відноситься до навчально-стратегічної компетентності [1, с. 25].

Таким чином, практична мета оволодіння німецькомовною компетентністю в читанні публіцистичних текстів передбачає формування: мовленнєвої компетентності в читанні німецькомовних публіцистичних текстів в єдності знань і мовленнєвих умінь; лексичної та граматичної компетентностей в читанні, які безпосередньо впливають на розуміння прочитаного; лінгвосоціокультурної компетентності шляхом ознайомлення з особливостями німецькомовних публіцистичних текстів, культурними реаліями країн; навчально-стратегічної компетентності через розвиток умінь оперувати ефективними стратегіями та умінь підбирати і критично сприймати прочитані публіцистичні тексти.

Розвивальна мета передбачає розвиток інтелектуальних, мовленнєвих, пізнавальних здібностей студентів, зокрема: логічного мислення (уміння розуміти логіку доказовості прийнятого рішення, послідовності дій); аналітичного мислення (аналіз публіцистичних текстів, відбір необхідних фактів, зіставлення фактів, явищ); асоціативного мислення (встановлювати асоціації з раніше вивченими, знайомими фактами); вміння працювати з

газетними та журнальними статтями, виокремлювати основні положення; мовленнєвих здібностей і психічних функцій, пов'язаних із читанням [1, с. 22]; рефлексивних умінь; мотивації до вивчення німецької мови і розвитку компетентності в читанні, у т. ч. публіцистичних текстів; вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології (зокрема, Moodle); розвиток автономії студентів.

Досягнення освітньої мети здійснюється завдяки гуманізації професійної освіти та означає розширення світогляду студентів у процесі читання автентичних публіцистичних текстів, підвищення рівня їх загальної культури та освіти, розширення професійно орієнтованого та мовного потенціалу, вдосконалення знань з тем, що вивчаються. Воно передбачає: розширення знань студентів про культуру, реалії тощо країн, мова яких вивчається; розширення професійного кругозору через інформацію публіцистичних текстів.

Виховна мета спрямована на формування готовності майбутніх філологів використовувати набуту в процесі читання публіцистичних текстів інформацію для налагодження міжкультурних і наукових зв'язків, розвиток у студентів поваги до духовних цінностей інших країн і народів, толерантності, моральності, відповідальності за себе і за те, що відбувається навколо. Вона спрямована на формування і розвиток: системи моральних цінностей; толерантного ставлення до іншої культури; незалежного погляду на події і факти, представлені у ЗМІ.

Професійно-орієнтована мета передбачає формування у студентів умінь визначати і виділяти інформацію щодо відмінностей між рідною і німецькою мовами, підбирати тексти на різну тематику, виявляти типові граматичні та лексичні помилки, які спотворюють смисл; виокремлювати фонові знання, що необхідні для розуміння тих чи інших текстів; створювати коментар до тексту.

Встановивши й охарактеризувавши цілі формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, перейдемо до розгляду компонентів змісту відповідного навчання. Беручи до уваги дослідження [3; 6], виокремлюємо предметний і процесуальний аспекти змісту і визначаємо в них наступні компоненти: мовленнєвий, лінгвістичний, лінгвосоціокультурний, навчальний.

Зупинимось детальніше на характеристиці кожного з них. Розпочнемо з предметного аспекту. Мовленнєвий компонент включає в себе сфери спілкування, ситуації, теми, тексти.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях вказані чотири сфери спілкування: особиста, в якій суб'єкт навчання живе як приватна особа – в колі сім'ї, друзів, власними інтересами тощо; публічна, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти чи якоїсь організації; професійна, пов'язана з виконанням професійних обов'язків; освітня, в якій суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі [2, с. 45]. Зважаючи на цілі навчання читання публіцистичних текстів, ми досліджуємо освітньо-професійну сферу комунікативної мовленнєвої діяльності студентів III курсу – майбутніх філологів і додаємо суспільно-політичну сферу (публіцистичне мовлення в широкому розумінні, включаючи мовлення різних ЗМІ) [3, с. 128].

До типових комунікативних ситуацій, в яких майбутні філологи використовують інформацію, набуту в процесі читання, відносимо участь у конференціях, тренінгах і проектах, зустрічі з іноземними колегами та обговорення професійних питань.

Згідно з Програмою з німецької мови для університетів /інститутів [6, с.117] третьокурсники опановують такими темами на заняттях з «Практичного курсу німецької мови»: 1. Кіно. 2. Мистецтво. 3. Суспільство та особистість. 4. Навколишнє середовище. Захист навколишнього середовища. 5. Вік живи – вік учись. 6. Німецька мова. Роль німецької мови у світі. 7. Засоби масової інформації. Таким чином, формування німецькомовної компетентності в читанні повинно здійснюватися з урахуванням окреслених тем. Йдеться про відповідний відбір публіцистичних текстів, які, відповідно, уможливають створення комунікативних ситуацій в межах окреслених тем.

Публіцистичні тексти, як і тексти загалом, виконують комунікативну, прагматичну, когнітивну, епістеміологічну, навчальну функції. Комунікативна функція полягає в тому, що текст є важливим засобом спілкування, інформаційної взаємодії комунікантів. Прагматична функція реалізується через соціопсихологічний вплив на учасників комунікації. Когнітивна функція виявляється в здатності текстів висловлювати судження, презентувати ідеї і впливати на світогляд читачів. Епістеміологічна функція реалізується у відображенні в тексті навколишньої дійсності, притаманної певному лінгвосоціуму, суспільно-історичного досвіду певної групи

людей [3, с. 132]. Навчальна функція полягає в тому, що тексти сприяють оволодінню певними знаннями, а також навичками та вміннями за умови методично коректної роботи з ними, слугують джерелом для створення різноманітних навчальних ситуацій, проблемних завдань.

Для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів повинні використовуватися автентичні тексти з сучасних популярних німецькомовних видань. Доцільно зосередитися на статтях, які належать до інформаційно-аналітичного, газетно-наукового, узагальнювально-директивного (наприклад, передова стаття, яка характеризується аналітизмом та узагальненістю при викладенні фактів, прихованою імперативністю і директивністю) підтипів текстів публіцистичного стилю. На користь газетних статей свідчить і їх невеликий обсяг, актуальність проблематики, відображення сучасного стану німецької мови, можливість оперативної заміни статей більш актуальними тощо, що сприятиме і мотивації студентів до навчання.

Лінгвосоціокультурний компонент включає насамперед [3, с. 92–93]:

- фоновий матеріал, тобто відомості, відомі жителям країни і, як правило, невідомі представникам інших країн (*Angela Merkel (CDU) hält eine Lockerung der Russland-Sanktionen für verfrüht, die Vizekanzler Sigmar Gabriel (SPD) angeregt hat* [8]), а також фонові лексика, що відрізняється лексичними фонами від лексики рідної мови, а рівень лексичного поняття при цьому співпадає [4, с. 44] (*Der 37 Jahre alte Nürtinger konnte sich am vergangenen Wochenende durch Platz sechs beim South America Championship in Argentinien für den prestigeträchtigen Wettbewerb in Kona qualifizieren*) [14];

- еквівалентну лексику – слова, значення яких є подібними чи однаковими в різних мовах (*Das erste Auto, das erste Telefon, die erste Elektrolokomotive – alles in Deutschland konstruiert* [9]);

- безеквівалентну лексику – слова, що виражають поняття, відсутні в інших мовах, а також слова, які не мають еквівалентів в інших мовах (*Am 1. Dezember feiert Berg am Laim den Beginn der Adventszeit* [15]);

- техніко-комунікативні кліше – мовленнєві одиниці, які вживаються в публіцистичних текстах (*Über den Befund herrscht Einigkeit: Viele Menschen haben Übergewicht* [13]);

- фразеологізми, в основі яких лежать історичні, культурні, політико-економічні факти, пов'язані з країною, мова якої вивчається (*Die "Blaue Umweltzone" soll in 18 der 50 Stadtteile der Ruhrgebietsstadt gelten* [7]);

- афоризми, крилаті вирази (*Die schwimmen "wie Fische im Wasser" (Mao); sie tauchen auf und unter* [10]).

Такий матеріал допомагає краще розуміти тексти, подану в них імпліцитну інформацію, особливості соціуму, трактувати отриману інформацію. Під час навчання потрібно також враховувати особливості побудови німецькомовних статей, їх оформлення, які відрізняються від україномовних статей.

У структурі мовного компонента виділяємо лексичний і граматичний матеріал. Стосовно граматичного матеріалу, то до III курсу передбачено, що студенти повинні оволодіти основними граматичними явищами, тому в процесі читання варто зосереджуватися на структурах, які спричиняють найбільші труднощі у майбутніх філологів. Як вище зазначалося, зазвичай, це: наявність артиклів, які визначають категорії означеності/неозначеності; вживання активного і пасивного станів, дійсного й умовного способів, інфінітивних конструкцій; вживання давньоминулого часу Plusquamperfekt. Щодо лексичного матеріалу, то до нього відносимо як лексичні одиниці загальної тематики, так і спеціальну термінологію, властиву німецькомовним публіцистичним текстам.

Навчальний компонент містить стратегії, під якими розуміємо комбінації інтелектуальних прийомів і зусиль, що застосовуються студентами для розуміння, запам'ятовування і використання знань про систему мови, формування мовленнєвих навичок та вмінь [2, с. 326]. С. Ю. Ніколаєва [5, с. 97] визначає стратегії: навчальні (метакогнітивні і когнітивні); використання німецької мови у читанні; комунікативні (компенсаторні, соціальні, афективні). С. Г. Вавіліна [1, с. 25] додає до цього переліку стратегії підбору і критичного вивчення медіатекстів.

Метакогнітивні стратегії, якими студенти повинні оволодіти, забезпечують належну самоорганізацію навчання. До них відносяться: планування власних дій; постановка та усвідомлення цілей читання, врахування важливості отриманої інформації для досягнення мети, оцінювання якості тексту, визначення важливих ідей у тексті, визначення можливостей

використання тексту в майбутньому, ведення записів прочитаного, перегляд тексту перед його читанням, перегляд тексту після його прочитання, перечитування окремих уривків, використання читання з різною швидкістю залежно від мети читання і тексту, промовляння окремих слів уголос чи читання окремих уривків уголос для кращого розуміння, постановка питань до тексту, заміна навчальних стратегій за необхідності, визначення труднощів, використання додаткових ресурсів, реакція на текст (написання анотації, створення графічної схеми, переказ) [1, с. 89; 3, с. 589–590].

Когнітивні стратегії забезпечують контроль ті регулювання когнітивних процесів декодування, вилучення і тлумачення інформації з тексту [1, с. 85]. Серед цих стратегій у процесі читання публіцистичних текстів І. П. Задорожна виділяє: аналіз тексту, інформації; переклад; узагальнення прочитаного; аналіз попередніх знань з навчального предмета, порівняння отриманих знань з попередніми; визначення важливих фактів у тексті; концентрація уваги на головному чи на фактах, які цікавлять читача залежно від мети; зосередження уваги на структурі тексту; виявлення смислових віх і ключових слів, необхідних для розуміння основного смислу тексту; прогнозування змісту тексту; постановка запитань до тексту; визначення основної і другорядної інформації; візуалізація (уявлення подій, що відбуваються в тексті); читання першого рядка кожного абзацу для розуміння тексту; аналіз нових знань, отриманих в результаті читання; аналіз паралінгвістичних засобів тексту (малюнки, схеми, таблиці) [3, с. 589–590].

Стратегії використання німецької мови у читанні ми конкретизували з урахуванням джерел [3; 5]: активізація лінгвосоціокультурних і лінгвістичних знань; ідентифікація отриманої лінгвістичної інформації; пошук опор.

Комунікативні стратегії у читанні публіцистичних текстів передбачають компенсаторні, соціальні та афективні стратегії [5; 11; 12]: ігнорування незнайомих слів, незрозумілих речень, уривків; здогад про значення незнайомих слів за контекстом, будовою слова тощо; багаторазове перечитування незрозумілих фрагментів тексту; обговорення тексту з іншими студентами; вибір текстів відповідно до власних інтересів.

Стратегії підбору і критичного сприйняття публіцистичних текстів передбачають: виявлення засобів маніпулювання думкою читача; встановлення зв'язку між інформацією з тексту з фоновими знаннями; порівняння з інформацією за темою, поданою іншими ЗМІ.

Далі розглянемо процесуальний аспект змісту формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

До мовленнєвого компонента процесуального аспекту відносимо вміння пошукового, переглядового та ознайомлювального читання і вправи для їх формування на основі засвоєних знань. У ході ознайомлювального читання студентам необхідно навчитися розуміти основну лінію змісту публіцистичного тексту; переглядове читання спрямоване на отримання загального уявлення про зміст тексту газетної чи журнальної статті; вивчаюче читання – це точне розуміння всієї інформації публіцистичного тексту [5, с. 134].

На основі аналізу літератури [1; 3] ми виокремили такі вміння читання публіцистичних текстів, які потрібно формувати в студентів III курсу:

– ознайомлювальне читання: розуміти загальний зміст та основні деталі оригінальних публіцистичних текстів, швидко визначати зміст та доцільність детальнішого перегляду новин, статей;

– переглядове читання: ідентифікувати тему, зміст і значущість повідомлень, статей із широкого спектра тем і визначити чи варто їх читати уважніше; знаходити та розуміти необхідну інформацію в оригінальних (у т. ч. складних у мовному і змістовому аспекті) публіцистичних текстах за умови, що тема знайома читачеві; виділяти та розуміти погляди та оціночні судження в оригінальних (у т. ч. складних у мовному і змістовому аспекті) текстах;

– вивчаюче читання: встановлювати логічний/хронологічний зв'язок фактів і подій; прогнозувати зміст тексту на основі заголовка, понять, термінів, реалій; розрізняти факти, ідеї та погляди в оригінальних текстах, виражені експліцитно та імпліцитно; розпізнавати авторське ставлення, позицію чи емоції, виражені експліцитно та імпліцитно; розуміти різноманітні засоби міжфразового зв'язку; простежувати розвиток аргументації в текстах; розуміти соціальне підґрунтя, виражене імпліцитно; робити висновки щодо мовних засобів автора.

Лінгвосоціокультурний компонент – це навички і вміння оперувати лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування на основі засвоєних знань.

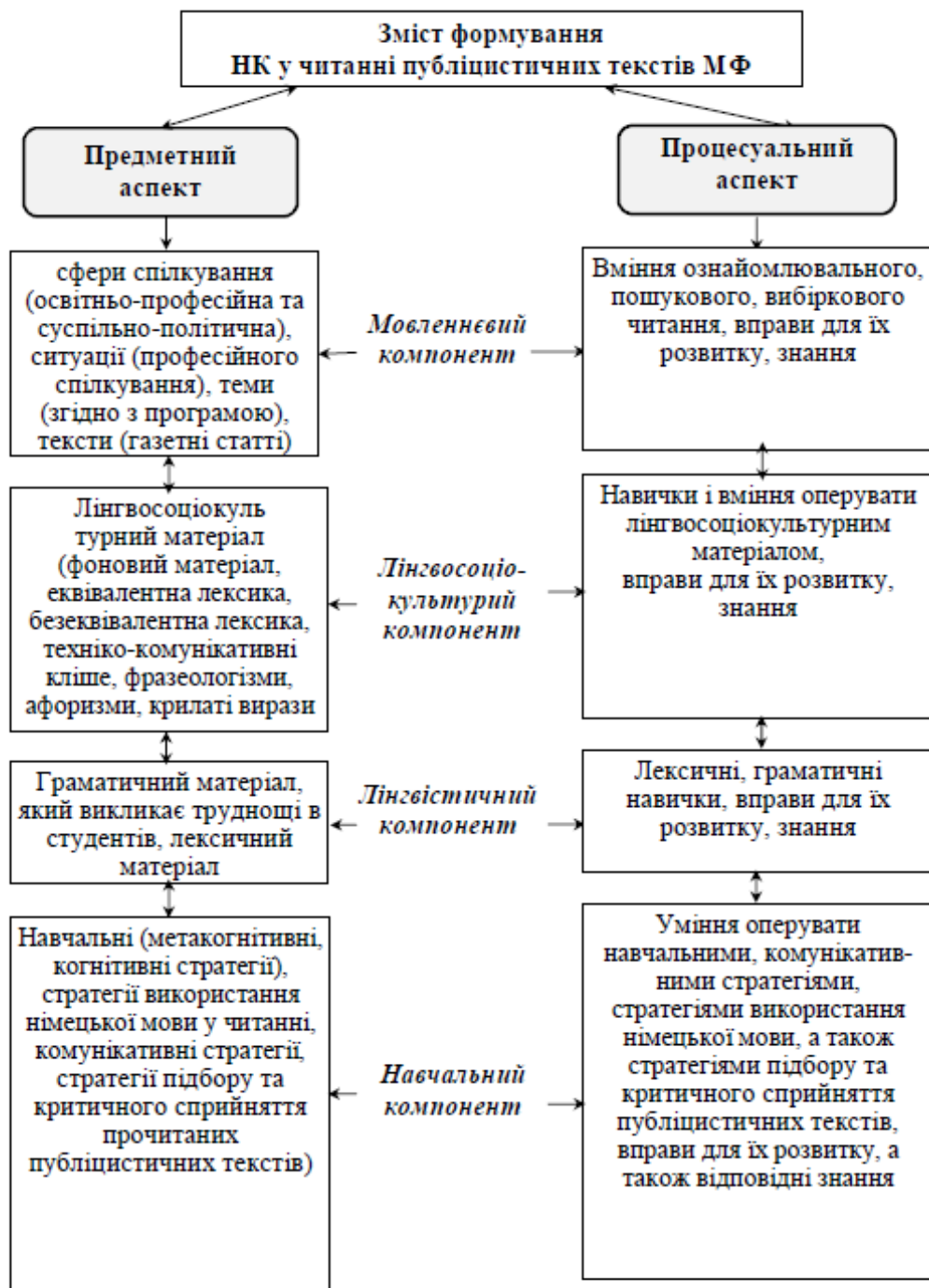


Рис. 1. Компоненти змісту формування у МФ НК в читанні публіцистичних текстів. МФ – майбутні філологи; НК – німецькомовна компетентність

Структура мовного компонента передбачає наявність навичок оперування мовним і мовленнєвим матеріалом та вправи для їх формування на основі засвоєних знань: встановлення смислових зв'язків між словами; співвіднесення значення слів із контекстом речення; прогнозування вживання слів; прогнозування вживання синтаксичних структур; встановлення засобів синтаксичного зв'язку [1, с. 28–29].

Навчальний компонент процесуального аспекту включає вміння використовувати пошукові системи інтернету для знаходження необхідної інформації, оперувати навчальними,

комунікативними стратегіями та стратегіями підбору і критичного сприйняття публіцистичних текстів, вправи для їх розвитку, а також відповідні знання.

Схематично зміст формування німецькомовної компетентності у читанні публіцистичних текстів майбутніх філологів зображено на рис. 1.

Отже, нами конкретизовано практичну, розвивальну, освітню, виховну та професійно-орієнтовану цілі формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів, визначено предметний і процесуальний аспекти змісту, які включають компоненти мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, мовний і навчальний.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні шляхів реалізації всіх окреслених компонентів змісту в процесі формування німецькомовної компетентності у читанні публіцистичних текстів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вавіліна С. Г. Методика навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англійських піар-текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Г. Вавіліна. – К., 2016. – 212 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 770 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
6. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universität und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.
7. Ex-Radprofi Schumacher schafft Ironman-Qualifikation // Süddeutsche Zeitung, November 6, 2018. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.sueddeutsche.de/news/sport/triathlon-berlin-ex-radprofi-schumacher-schafft-ironman-qualifikation-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-181206-99-119310>
8. Gabriel droht Russland mit weiteren Sanktionen / F. A. Z, Mai 25, 2016. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/sigmar-gabriel-droht-putin-mit-weiteren-sanktionen-12945078.html>.
9. Jauer M. Was kann der deutsche Ingenieur? / M. Jauer. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.zeit.de/2018/41/ingenieure-autoindustrie-motoren-dieselskandal-ansehen>.
10. Joffe J. Die Schwäche der Weltenzündler / J. Joffe. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.zeit.de/2016/01/weltpolitik-islamischer-staat-russland-imperialismus-zukunft>.
11. Oxford R. L. Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning / Rebecca L. Oxford // Language Learning Strategies in Independent Settings. – Cromwell Press Ltd., 2008. – P. 41–63.
12. Oxford R. L. Language Learning Strategies / Rebecca L. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.
13. Tissen G. Heute schon gesüßt? / G. Tissen. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.zeit.de/2016/15/zucker-steuer-ernaehrung-uebergewicht>.
14. Was jetzt auf Dieselfahrer in Essen zukommt // Spiegel, November 16, 2018. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/auto/aktuell/fahrverbote-essen-was-man-als-diesel-fahrer-wissen-muss-a-1238893.html>.
15. Weihnachtsbaum der Bürger // Süddeutsche Zeitung, November 29, 2017. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/berg-am-laim-weihnachtsbaum-der-buerger-1.4232746>.

REFERENCES

1. Vavilina S. H. Metodyka navchannya maybutnikh zhurnalistiv profesiyno oriyentovanoho chytannya na osnovi anhlomovnykh piar-tekstiv. Dys. kand. ped. nauk [Method of teaching future journalists professionally oriented reading on the basis of English-language PR texts]. Kyiv, 2016. 212 p.
2. Zahalnojeuropejski Rekomendatsii z movnoji osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Evaluation]; nauk. red. ukr. vyd-nya S. Yu. Nikolayeva. Kyiv: Lenvit Publ., 2003. 273 p. (Ukr. ed.: Sherstyuk O. M.)

3. Zadorozhna I. P. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsiyi samostiynoyi roboty maybutnikh uchyteliv z ovolodinnya anhlomovnoyu komunikatyvnoyu kompetentsiyeyu. Dys, dokt. ped. nauk [Theoretical and methodical principles of organization of independent work of future teachers on mastering English-language communicative competence]. Kyiv, 2012. 770 p.
4. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, ped. i linhvist. un-tiv / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka ta in.; za zah. red. S. Yu. Nikolayevoi. [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students. classic, ped. and a linguist. universities]. Kyiv, Lenvit Publ., 2013. 590 p.
5. Nikolayeva S. Yu. Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu [Objectives of teaching foreign languages in terms of competency approach]. Inozemni movy, 2010. Vol. 2, pp. 11–17.
6. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universität und pädagogischen Hochschulen. Kyiv. Lenvit Publ., 2004. 256 p.
7. Ex-Radprofi Schumacher schafft Ironman-Qualifikation / Süddeutsche Zeitung. Available at: <https://www.sueddeutsche.de/news/sport/triathlon---berlin-ex-radprofi-schumacher-schafft-ironman-qualifikation-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-181206-99-119310>. (accessed 06.11.2018)
8. Gabriel droht Russland mit weiteren Sanktionen / F.A.Z. Available at: <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/sigmar-gabriel-droht-putin-mit-weiteren-sanktionen-12945078.html>. (accessed 25.05.2016)
9. Jauer M. Was kann der deutsche Ingenieur? / Die Zeit. Available at: <https://www.zeit.de/2018/41/ingenieure-autoindustrie-motoren-dieselskandal-ansehen>. (accessed 04.10.2018)
10. Joffe J. Die Schwäche der Weltenzündler / Die Zeit. Available at: <https://www.zeit.de/2016/01/weltpolitik-islamischer-staat-russland-imperialismus-zukunft>. (accessed 16.01.2016)
11. Oxford R. L. Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning / Rebecca L. Oxford // Language Learning Strategies in Independent Settings. – Cromwell Press Ltd., 2008. – P. 41–63.
12. Oxford R. L. Language Learning Strategies / Rebecca. L. Oxford. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.
13. Tissen G. Heute schon gesüßt? Die Zeit. Available at: <https://www.zeit.de/2016/15/zucker-steuern-ernaehrung-uebergewicht>. (accessed 31.04.2016)
14. Was jetzt auf Dieselfahrer in Essen zukommt / Spiegel. Available at: <http://www.spiegel.de/auto/aktuell/fahrverbote-essen-was-man-als-diesel-fahrer-wissen-muss-a-1238893.html>. (accessed 16.11.2017)
15. Weihnachtsbaum der Bürger / Süddeutsche Zeitung. Available at: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/berg-am-laim-weihnachtsbaum-der-buerger-1.4232746>. (accessed 29.11.2017)

Стаття надійшла в редакцію 27.10.2018 р.

УДК 378.091.3:81'243:811:111

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.16

МАР'ЯНА БУРАК

dzvinkatema@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-2692-7325

аспірантка

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНЕ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Обґрунтовано доцільність взаємопов'язаного формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності. Визначено, що методологічною основою взаємопов'язаного формування зазначених компетентностей є комунікативно-діяльнісний, соціокогнітивний та інтегрований підходи. З

урахуванням результатів опитування студентів і викладачів закладів вищої освіти України запропоновано сучасні сервіси та програми для навчання студентів професійно орієнтованого говоріння (YouTube, Google Hangouts, Google Classroom, Skype). Проаналізовано доцільність використання веб-квестів для формування цільових компетентностей. Визначено три етапи взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови: вступний (за необхідності), де передбачено ознайомлення студентів із сервісом чи програмою, з якими вони працюватимуть на підготовчому та/або основному етапах; підготовчий, на якому студенти у процесі самостійної роботи знайомляться з навчальним матеріалом, запропонованим через певний сервіс (наприклад, Moodle); основний, спрямований на розвиток умінь монологічного та діалогічного мовлення. Вказано, що паралельно з формуванням компетентності в говорінні на підготовчому та основному етапах здійснюється цілеспрямований розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності. Запропоновано систему вправ, яка співвідноситься з визначеними етапами і містить сім груп вправ. У статті наведено приклади вправ із використанням веб-квестів. Зазначено, що результати експериментальної перевірки системи вправ свідчать про її ефективність.

Ключові слова: професійно орієнтована компетентність в говорінні, інформаційно-комунікаційна компетентність, майбутні викладачі, англійська мова, етапи, система вправ.

МАР'ЯНА БУРАК

аспірантка

Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь ул. Максима Кривоноса, 2

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ГОВОРЕНИИ И ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Обосновано целесообразность интегрированного формирования у будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной компетентности в говорении и информационно-коммуникационной компетентности. Определено, что методологической основой интегрированного формирования указанных компетентностей являются коммуникативно-деятельностный, социокогнитивный, интегрированный подходы. С учетом результатов опроса студентов и преподавателей вузов Украины предложены современные сервисы и программы для обучения студентов профессионально ориентированного говорения (YouTube, Google Hangouts, Google Classroom, Skype). Дан анализ целесообразности использования веб-квестов для формирования целевых компетентностей. Выделены три этапа интегрированного формирования профессионально ориентированной компетентности в говорении и информационно-коммуникационной компетентности будущих преподавателей английского языка: вступительный (при необходимости), на котором предусмотрено ознакомление студентов с сервисом или программой, с которыми они будут работать на подготовительном и / или основном этапах; подготовительный, на котором студенты в процессе самостоятельной работы знакомятся с учебным материалом, предложенным через определенный сервис (например, Moodle); основной, направленный на развитие умений монологической и диалогической речи. Параллельно с формированием компетентности в говорении на подготовительном и основном этапах осуществляется целенаправленное развитие информационно-коммуникационной компетентности. Предложено систему упражнений, которая соотносится с выделенными этапами и содержит семь групп упражнений. Приведены примеры упражнений с использованием веб-квестов. Отмечено, что результаты экспериментальной проверки системы упражнений свидетельствуют о ее эффективности.

Ключевые слова: профессионально ориентированная компетентность в говорении, информационно-коммуникационная компетентность, будущие преподаватели, английский язык, этапы, система упражнений.

MARIANA BURAK

postgraduate student

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maxyma Kryvonosa Str., Ternopil

INTEGRATED FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED SPEAKING COMPETENCE AND INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE UNIVERSITY TEACHERS OF ENGLISH

The feasibility of integrated formation of professionally oriented speaking competence and information-communicative competence of future English teachers has been grounded in the article. Communicative, sociocognitive, integrated approaches have been determined as the methodological foundation of the formation of the above mentioned competences. The analysis of existing services and programs showed that for teaching speaking of future English teachers the following ones can be used – YouTube, Google Hangouts, Google Classroom, Skype. The feasibility of using WebQuests for forming the target competences has been proved. It has been concluded that the most effective are the WebQuests that 1) presuppose information search and its analysis, 2) are aimed at solving the problem by collecting and analyzing information; 3) include role play which helps to solve the problem set. Three stages of integrated formation of professionally oriented speaking competence and information-communicative competence of future English teachers (introductory (if necessary) aimed at teaching students to work with the service or program which will be used at the next stages; preparatory, which presupposes introduction of new information via some service (for example, Moodle); basic, aimed at developing skills in dialogues and monologues) have been determined. Information-communicative competence is purposefully formed simultaneously with the formation of professionally oriented speaking competence. The suggested system of exercises corresponds to the determined stages and consists of seven groups of exercises aimed at developing reading, listening, writing skills, creating verbal signposts and using them in speaking, producing a correctly and logically structured argumentative utterance, developing monological and dialogical skills. The examples of exercises have been given in the article. The effectiveness of the suggested system of exercises has been proved experimentally. Further research should focus on the integrated formation of professionally oriented writing competence and information-communicative competence of future English teachers.

Keywords: professionally oriented speaking competence, information-communicative competence, future teachers, the English language, stages, system of exercises.

В сучасних реаліях України зростають вимоги до фахової підготовки викладачів іноземних мов, котрі на високому рівні володіють професійно орієнтованою англомовною комунікативною компетентністю, а отже, здатні не лише ефективно реалізувати міжкультурне спілкування, будучи медіаторами культур, а й методично коректно організувати навчальний процес зі студентами із залученням ефективних інформаційно-комунікаційних технологій.

Одним із компонентів англомовної комунікативної компетентності є компетентність в говорінні, яка забезпечує ефективне усне спілкування з урахуванням мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм, ситуації, намірів тощо [6, с. 6].

Різні аспекти проблеми формування іншомовної компетентності в говорінні досліджено в працях Л. Бондар, О. Дацків, Л. Гайдукової, Л. Максименко, В. Пашук, Н. Склярєнко, І. Федорової, В. Черниш, О. Ярошенко, А. Бернс, Р. Хьюз, С. Торнбері та ін.

Ефективне виконання викладачем іноземних мов своїх професійних обов'язків вимагає відповідного рівня володіння інформаційно-комунікаційною компетентністю, яка передбачає здатність використовувати сучасні ІКТ як у професійній діяльності, так і в процесі самонавчання та самовдосконалення.

Питання формування інформаційно-комунікаційної компетентності науково обґрунтовано у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Бикова, Р. Гуревич, М. Кадемія, С. Литвинової, Н. Морзе, О. Овчарук, Є. Полат, О. Спіріна, Р. Гріффітс, Н. Султан ін.) та інших українських і зарубіжних вчених.

Потреба у підготовці кваліфікованих викладачів іноземних мов, вимоги нинішнього суспільства, стрімкий розвиток ІКТ, що створюють нові можливості як для навчання, так і для мотивації студентів, а також зацікавленість молоді у сучасних технологіях навчання і комунікації зумовлюють доцільність створення методики взаємопов'язаного формування у майбутніх викладачів англійської мови компетентності в професійно орієнтованому говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності. Важливим компонентом методики є система вправ, яка враховує логіку оволодіння певними навичками та вміннями, передбачає обґрунтовану послідовність організації вправ для досягнення певних навчальних цілей. У процесі розробки системи вправ потрібно визначити етапи взаємопов'язаного формування окреслених компетентностей.

Мета статті – обґрунтувати етапи та систему вправ для взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні і інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови.

У студентів – майбутніх учителів іноземних мов, стверджує В. Черниш, формування іншомовної компетентності в говорінні має бути орієнтоване на майбутню професійну діяльність [6, с. 6]. Вважаємо, що в умовах навчання в магістратурі формування іншомовної компетентності в говорінні теж повинно бути професійно орієнтованим.

На основі сучасних досліджень [2; 6] професійно орієнтовану компетентність в говорінні майбутніх викладачів англійської мови трактуємо як здатність адекватно до ситуації спілкування здійснювати відбір вербальних і невербальних засобів комунікації під час реалізації професійних завдань та з урахуванням мотивів, якостей і вмінь успішно організовувати власну усномовленнєву англомовну діяльність в умовах професійного спілкування.

Вчені визначають інформаційно-комунікаційну компетентність як уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно і відповідально застосовувати відповідні ресурси та засоби, практикувати безпечну поведінку в інтернеті, використовувати сучасні цифрові технології для досягнення поставлених завдань [3, с. 7].

У контексті нашої теми вважаємо, що інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх викладачів англійської мови – це здатність ефективно використовувати ІКТ в процесі фахової діяльності, відбираючи та наповнюючи їх з урахуванням ситуації, індивідуальних особливостей студентів та їх інтересів, а також застосовувати ці технології для особистого професійного розвитку.

Методологічною основою взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в професійно орієнтованому говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови слугують передусім комунікативно-діяльнісний, соціокогнітивний, інтегрований підходи.

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає оволодіння професійно-орієнтованим говорінням під час активної мисленнєвої та мовленнєвої діяльності у типових ситуаціях професійного спілкування викладачів англійської мови. Тут ІКТ можуть бути засобом моделювання реальних ситуацій фахового спілкування, які спонукатимуть майбутніх викладачів до активної усномовленнєвої взаємодії, виконання ними безпосередніх професійних обов'язків. Таким чином, процес навчання передбачатиме вмотивоване спілкування, максимально наближене за метою, змістом, формами та засобами до реальних професійних ситуацій.

Відповідно до положень соціокогнітивного підходу оволодіння професійно орієнтованою компетентністю в говорінні відбувається у соціальному середовищі, що уможлиблює формування у студентів певних моделей комунікативної поведінки, в т. ч. в ситуаціях професійного спілкування. При цьому доцільно враховувати стать, рівень освіченості, особливості мислення, зацікавленості студентів [4, с. 8]. Запропоновані завдання (включаючи рольові ігри та симуляції) з використанням ІКТ повинні сприяти створенню ситуативної комунікативної мотивації студентів, концентрації їхньої уваги, активізації пам'яті, що вплине безпосередньо на успішне виконання завдань.

Інтегрований підхід передбачає: 1) взаємозв'язок між цілями формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності, визначення інтегрованого змісту, ефективних методів і прийомів, засобів, які би забезпечували формування визначених компетентностей (рис. 1); 2) формування зазначених компетентностей інтегровано з іншими компетентностями, зокрема, в читанні, аудіюванні і письмі.

Реалізація міжпредметних зв'язків здатна певною мірою інтенсифікувати процес навчання.

Зупинимось детальніше на засобах, які забезпечуватимуть створення інформаційно-комунікаційного середовища, розвиток внутрішньої мотивації навчання, залучення ефективних технологій, можливості для розвитку самостійності і творчості студентів, а отже, сприятимуть оволодінню компетентністю в говорінні та інформаційно-комунікаційною компетентністю.

При відборі ресурсів ми зосереджуватимемось насамперед на тих, що мають потенціал для розвитку вмінь говоріння самих студентів, та, з огляду на професійну складову, навчання ними говоріння інших.

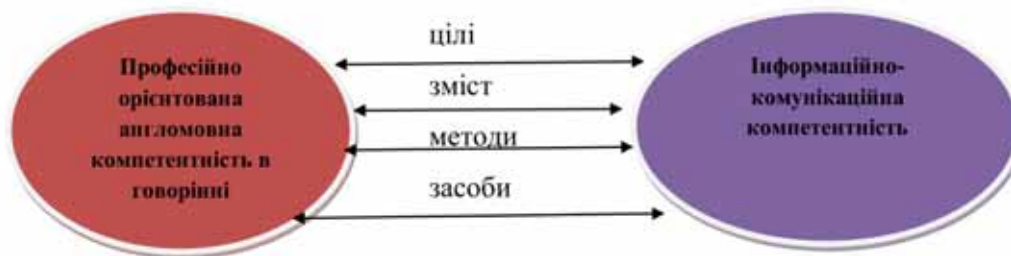


Рис. 1. Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності.

У таблиці 1 подано характеристику сервісів, програм, які було відібрано на основі їх аналізу, власного досвіду, результатів анкетування 60 студентів і 20 викладачів українських закладів вищої освіти для формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні. Вони можуть також використовуватись для інтегрованого навчання інших видів мовленнєвої діяльності. Робота із зазначеними сервісами сприятиме формуванню в студентів інформаційно-комунікаційної компетентності.

Таблиця 1

Сервіси, програми для формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні

Сервіс	Характеристика	Види мовленнєвої діяльності			
		говоріння	читання	аудіювання	письмо
<i>YouTube</i>	відеохостинг, що дозволяє розміщувати відеоматеріали	+	-	+	(+)
<i>Google Hangouts</i>	миттєвий обмін повідомленнями, файлами Google-диска, проведення відеоконференцій (синхронізуються на різних пристроях) за участі від двох до десяти учасників одночасно	+	(+)	+	(+)
<i>Google Classroom</i>	швидке поширення файлів між учасниками (наприклад, викладачем і студентами), завдань для студентів	+	+	+	+
<i>Skype</i>	програма для здійснення голосових викликів, проведення конференцій, надсилання миттєвих повідомлень, файлів	+	(+)	+	(+)

Знак (+) означає певні можливості для розвитку даного виду мовленнєвої діяльності, однак він не є основним при використанні сервісу чи програми.

До ефективних засобів формування цільових компетентностей відносимо веб-квест, який, зазвичай, розміщений на сайті, містить професійно спрямоване проектне завдання, розроблене з урахуванням результатів дослідження певної проблеми у професійній сфері, має чітку послідовність (вступ, завдання, можливі джерела інформації, процедура виконання, оцінювання, висновки), виконується із використанням інформаційних ресурсів інтернету та спрямований на результат, що презентується та аналізується в процесі ділової гри [5, с. 87].

З урахуванням типології веб-квестів [5, с. 88] вважаємо, що актуальними у вирішенні проблем нашого дослідження є веб-квести, які: 1) передбачають збір та аналіз інформації з певного питання; 2) спрямовані на вирішення заданої проблеми шляхом збору та аналізу інформації; 3) включають рольові та ділові ігри для спільного вирішення певної проблеми.

Компетентність у говорінні передбачає оволодіння монологічним та діалогічним мовленням. На основі аналізу сучасних досліджень щодо навчання майбутніх викладачів [1, с. 91; 7, с. 76] виокремлюємо два етапи формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні: підготовчий та основний. На підготовчому етапі студенти в процесі самостійної роботи знайомляться з навчальним матеріалом, запропонованим через певний сервіс (наприклад, Google Classroom чи Moodle), виконуючи умовно-комунікативні та комунікативні рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні вправи. На основному етапі здійснюється розвиток професійно орієнтованої компетентності в говорінні шляхом виконання умовно-комунікативних та комунікативних продуктивних вправ. За необхідності в навчальному процесі реалізується і вступний етап, на якому викладач знайомить студентів із сервісом чи програмою, з якими вони працюватимуть на підготовчому та/або основному етапах. Паралельно із формуванням компетентності в говорінні на підготовчому та основному етапах цілеспрямовано розвиваються інформаційно-комунікаційної компетентності.

Етапи та система вправ для взаємопов'язаного формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності зображені на рис. 2.

Для унаочнення запропонованої системи наведемо приклади окремих груп вправ, розроблені нами із використанням матеріалів з інтернету (<http://zunal.com>).



Рис. 2. Система вправ для взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови.

Приклад 1 (Група 2).

Цілі: розвивати вміння читання, вміння пошуку інформації в інтернеті.

Інструкція: You are a university teacher and you are asked to participate in a seminar and discuss the feasibility of implementing WebQuests in teaching. In pairs browse some websites to get the idea of what a WebQuest is. Answer the following questions:

1. What is a WebQuest?
2. What is its structure?
3. How can it be used in class?

Приклад 2 (Група 3).

Цілі: розвивати вміння письма, вміння пошуку інформації в інтернеті та її аналізу.

Інструкція: Browse any three WebQuests. Analyze them and fill in the worksheet below.

	Title	Learners' age	Language proficiency	Aims	Procedure	Strengths	Weaknesses
Web-quest 1							
Web-quest 2							
Web-quest 3							

Приклад 3 (Група 3).

Цілі: розвивати вміння письма, говоріння, пошуку інформації, її аналізу, вміння адаптовувати навчальний матеріал до рівня і потреб аудиторії, використовувати Google Hangouts.

Інструкція: Choose a WebQuest which you would like to use in your class. Write what you would like to change in its tasks, procedure etc. to adapt to students' needs. Send the adapted version to your groupmate. Discuss with him / her the WebQuest via Google Hangouts.

Приклад 4 (Група 4).

Цілі: розвивати вміння створювати вербальні опори і використовувати їх у процесі мовлення.

Інструкція: You are going to speak about WebQuests. Brainstorm as many associations with the subject of the report as possible. Think of the main ideas which you would like to share. Note each idea with not more than three words.

Приклад 5 (Група 6).

Цілі: розвивати вміння монологічного мовлення, інформаційно-комунікаційні вміння.

Інструкція: Speak whether you recommend to implement WebQuests in L2 classes. Consider the strengths and weaknesses of using WebQuests, the roles of teachers and students, necessary tools. Use some visualization to emphasize the important ideas (e. g., Power Point, video etc.).

Оптимальність і змістове наповнення вправ коригувалась нами в процесі експериментального навчання, що проходило у 2018–2019 н. р. серед магістрантів англійського відділення Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. За результатами анкетування запропонована система вправ отримала схвальні відгуки 95 % учасників експерименту. Всі опитані відзначили підвищення рівня сформованості в них професійно орієнтованої компетентності в говорінні. 89 % респондентів вказали на істотне покращення в них інформаційно-комунікаційної компетентності, 17 % – на існування певних труднощів у використанні запропонованих ІКТ. Середній коефіцієнт навченості в експериментальній групі після проведення експериментального навчання становив 0,82, що підтверджує ефективність запропонованої методики.

Таким чином, у результаті дослідження виокремлено три етапи взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови. Розроблена і запропонована система навчальних вправ співвідноситься з визначеними етапами.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики взаємопов'язаного формування у майбутніх викладачів інформаційно-комунікаційної компетентності і професійно орієнтованої компетентності в письмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дідух О.О. Методика навчання ведення дебатов майбутніх викладачів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. О. Дідух. – К., 2016. – 259 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті: посібник / В. Ю. Биков, О. В. Овчарук та ін. – К.: Педагогічна думка, 2017. – 160 с.
4. Семеряк І.З. Соціокогнітивний підхід до формування стратегій іншомовного професійного орієнтованого спілкування майбутніх програмістів з використанням інтернету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. З. Семеряк. – Тернопіль, 2016. – 19 с.
5. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / за ред. С. Ю. Ніколаєвої; тех. ред. І. Ф. Соболевої. – К.: Ленвіт, 2015. – 444 с.
6. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно-орієнтованої англійської компетенції в говорінні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В. В. Черниш. – К., 2015. – 46 с.
7. Ярошенко О. В. Формування англійської професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Ярошенко. – К., 2015. – 260 с.

REFERENCES

1. Diduh O. O. Metodyka navchannja vedennja debatuv majbutnih vykladachiv anglijskoi movy. Dys, kand. ped. nauk [Methodology of teaching debates to English university teacher trainees. Cand. ped. sci. diss]. Kyiv, 2016. 259 p.
2. Metodyka navchannja inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, ped. i lnhvist. un-tiv. O. B. Biych ta in.; za zah. red. S. Yu. Nikolayevoi [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students, classic, ped. and a linguist. universities]. Kyiv, Lenvit Publ., 2013. 590 p.
3. Ocinjuvannja informacijno-komunikacijnoi kompetentnosti uchniv ta pedagogiv v umovah jevointegracijnyh procesiv v osviti: posibnyk. Bykov V. Ju., Ovcharuk O. V., ta inshi [Assessment of information and communication competence of students and teachers in the conditions of European integration processes in education]. Kyiv, Pedagogichna dumka Publ., 2017. 160 p.
4. Semerjak I. Z. Sociokognityvnyj pidhid do formuvannja strategij inshomovnoho profesijnogo orijentovanogo spilkuvannja majbutnih programistiv z vykorystannjam internet. Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk na zdobuttya stupenja kand. ped. nauk: 13.00.02 [Theory and methods of teaching (Germanic languages)]. Ternopil, 2016. 19 p.
5. Suchasni tehnologii navchannja inozemnykh mov i kultur u zagalnoosvitnih i vyshhyh navchalnyh zakladah: Kolektyvna monografija / za red. S. Ju. Nikolajevoi [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures at secondary and higher educational institutions]. Kyiv: Lenvit Publ., 2015. 444 p.
6. Chernysh V. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannja u majbutnih uchyteliv profesijno-orijentovanoi anglomovnoi kompetencii v govornini. Dys, dokt. ped. nauk [Theoretical and methodological foundations of forming prospective teachers' professionally oriented speaking competence. Dr. ped. sci. diss]. Kyiv, 2015. 615 p.
7. Jaroshenko O. V. Formuvannja anglomovnoi profecijno orijentovanoi kompetentnosti v dialogichnomu movlenni majbutnih vykladachiv na osnovi kejc-metodu. Dys, kand. ped. nauk [Developing professionally oriented competence in English interaction using case study method. Cand. Ped. sci. diss]. Kyiv, 2015. 250 p.

Стаття надійшла в редакцію 27.10.2018 р.

ІРИНА НАЗАРЕНКО

ORCID iD 0000-0002-7919-7939

nazirin257@ukr.net

аспірантка

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, проспект Перемоги, 37

КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Розглянуто сучасний стан навчання англійської мови майбутніх фахівців технічних спеціальностей тагалом та інженерів програмного забезпечення зокрема. Окреслено основні іншомовні потреби майбутніх фахівців з програмування, у т. ч. здатність вести перемовини з замовниками програмного забезпечення, колегами-програмістами і кінцевими користувачами програмних продуктів, виступати з доповідями на конференціях. Відзначено, що тенденцією сьогодення у навчанні англійської мови майбутніх інженерів програмного забезпечення є врахування компетентнісного підходу, який означає практичну спрямованість навчання у вузі. У зв'язку з цим розглянуто погляди науковців на визначення професійної іншомовної комунікативної компетентності, здійснено аналіз її складників. Зазначено, що більшість науковців визначають компетентності лінгвістичну (або мовну), соціолінгвістичну (або лінгвосоціокультурну), професійну (або предметну), а також стратегічну (навчально-стратегічну). Представлено визначення поняття «професійно орієнтована англomовна компетентність в говорінні у майбутніх інженерів програмного забезпечення». Виокремлено складники цієї компетентності. Розглянуто і наведено приклади формування у майбутніх інженерів програмного забезпечення лінгвістичної, соціокультурної, предметної, психологічної і навчально-стратегічної компетентностей.

Ключові слова: професійна іншомовна комунікативна компетентність, професійно орієнтована англomовна компетентність в говорінні, майбутні інженери програмного забезпечення.

ІРИНА НАЗАРЕНКО

аспірантка

Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»
г. Киев, проспект Победы, 37

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ГОВОРЕНИИ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Рассматривается современное состояние обучения английскому языку специалистов технических специальностей в общем и будущих инженеров программного обеспечения в частности. Описаны основные потребности будущих инженеров программного обеспечения в иностранном языке, в том числе способность вести переговоры с заказчиками программного обеспечения, коллегами-программистами и конечными пользователями программных продуктов, выступать с докладами на конференциях. Отмечено, что современной тенденцией в обучении английскому языку будущих инженеров программного обеспечения есть учет компетентностного подхода, который обозначает практическую направленность обучения в вузе. В связи с этим рассмотрены точки зрения ученых на определение профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности, проанализированы ее компоненты. Указано, что большинство ученых выделяют компетентности лингвистическую (или языковую), социолингвистическую (или лингвосоциокультурную), профессиональную (или предметную), а также стратегическую (учебно-стратегическую). Представлено определение понятия «профессионально-ориентированная англоязычная компетентность в говорении у будущих инженеров программного обеспечения». Выделены компоненты этой компетентности. Рассмотрены примеры

формирования у будущих инженеров программного обеспечения лингвистической, социокультурной, предметной, психологической и учебно-стратегической компетентностей.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, профессионально ориентированная англоязычная компетентность в говорении, будущие инженеры программного обеспечения.

IRYNA NAZARENKO

post-graduate
National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
37 av. Peremohy, Kyiv

COMPONENTS OF PROFESSIONAL ENGLISH SPEAKING LANGUAGE COMPETENCE FOR FUTURE SOFTWARE ENGINEERS

The article deals with the present state of the English language teaching of technical students. The author states some of the principal differences between the language learning processes at technical universities to compare them with the ones in other types of universities. In particular, the lack of learning hours is mentioned. The author draws special attention to teaching speaking in English of future software engineers. The article describes future software engineers' needs for the English language including their ability to carry on negotiations with software clients, to lead discussions with colleagues and software users, to give presentations at the conferences. It is noticed that the present tendency in teaching English of future software engineers is represented in competence approach which, in its turn, means practically-centered learning. The main purpose of this approach is to make students gain a set of competences, which will allow them to fulfill professional tasks using foreign language. In this connection, the article draws attention to several points of view of different scientists on the definition of professional English language competence; its components are being discussed. It is stated that the majority of scientists agree on pointing out linguistic (language) competence, sociolinguistic (linguosociocultural) competence, professional (or subject matter) competence and strategic (educational strategic) competence. The author provides her own definition of «professional English language speaking competence of future software engineers». The author highlights the following components of professional English language speaking competence of future software engineers: linguistic competence, sociolinguistic competence, subject matter competence, psychological competence and strategic competence. Some examples of linguistic, sociolinguistic, subject matter, psychological and strategic (educational strategic) competences are described by the author. It is specified that linguistic competence is formed as the integrity of phonetic, lexical and grammatical aspects. It is noted that students of technical universities don't have the course of phonetics. Lexical aspect is rather significant for future software engineers namely because of the knowledge of terms. The use of grammar can be described as the use of generally Simple tenses in Active or Passive Voice, while Participial and Gerundial Constructions are also numerous.

Keywords: professional English language competence, professional English language speaking competence, future software engineers.

Нині існує потреба у кваліфікованих фахівцях зі створення програмного забезпечення майже для усіх сфер суспільної діяльності. Наші фахівці з програмування успішно співпрацюють з низкою зарубіжних компаній, спільно розробляють проекти, обмінюються професійно важливою інформацією, зокрема і англійською мовою. Тож володіння англійською мовою для цієї категорії фахівців є запорукою їх професійного зростання.

Професійно спрямоване навчання іноземної мови має свою специфіку. Цей предмет, як правило, не є профільюючим для студентів немовних спеціальностей, тож кількість аудиторних годин для його вивчення обмежена. Нині пошуки способів збільшити ефективність оволодіння студентами технічних спеціальностей іншомовним мовленням тривають, адже професійно спрямоване навчання іноземної мови спрямоване на те, щоб допомогти студентам навчитися адекватно діяти в ситуаціях природного професійного спілкування. З огляду на це, вважаємо, що зазначена тема є актуальною.

Працюючи над пошуком ефективних шляхів професійно орієнтованого навчання іноземної мови, дискусії вчених точилися навколо основного питання: володіти професійно спрямованим обсягом мовних знань чи володіти мовою заради спілкування. Більшість науковців схиляється до другого, зазначаючи, що вивчення мови не повинно замикатися лише

на контексті спеціальності і не може компенсувати відсутність знань та умінь соціально-гуманітарного характеру.

Недоліки існуючих до цього поглядів на професійно орієнтоване навчання іноземної мови висунули на передній план компетентнісний підхід. Перехід до нього у навчанні означає переорієнтацію із процесу на результат освіти, тож такий підхід означає посилення практичної спрямованості освіти, за умови збереження її фундаментальності. Таким чином, навчання іноземної мови для професійного спілкування здійснюється для оволодіння студентами професійною іншомовною комунікативною компетентністю.

Метою статті є розглянути існуючі погляди науковців на визначення компонентів професійної іншомовної комунікативної компетентності і визначити компоненти змісту професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх інженерів програмного забезпечення.

Основою розробки компонентів змісту професійної іншомовної комунікативної компетентності стали Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, де визначено основні складники іншомовної комунікативної компетентності, серед яких такі компетентності: лінгвістична (лексична, граматична та орфографічна), соціолінгвістична (правила спілкування в певних соціальних групах) і прагматична (дискурсивна та функціональна компетенції) [1].

Питанням визначення компонентного складу іншомовної комунікативної компетентності присвячені роботи багатьох науковців. Аналіз методичної літератури щодо проблеми визначення компонентного складу професійної іншомовної комунікативної компетентності (Н. Ф. Бориско, Л. А. Єрмакова, О. Б. Тарнапольський, С. П. Кожушко та ін.) свідчить, що ця тема є предметом дискусій.

Наведемо в таблиці та проаналізуємо існуючі погляди на формування професійної іншомовної комунікативної компетентності. Зазначимо, що в таблиці наводиться термін «компетентність», хоча в деяких із цих класифікацій раніше використовувався термін «компетенція».

Таблиця 1

Класифікації компонентного складу професійної іншомовної комунікативної компетентності

Автор	Назва класифікації	Складники класифікації
Бориско Н. Ф.	Компоненти іншомовної комунікативної компетентності	- мовленнєва компетентність - лінгвосоціокультурна компетентність - мовна компетентність - навчально-стратегічна компетентність
Єрмакова Л. А.	Компоненти професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (для технічних спеціальностей)	- лінгвістичний - предметний - формально логічний - лінгвосоціокультурний - паралінгвістичний
Тарнапольський О. Б.	Компоненти професійної англомовної комунікативної компетентності	- лінгвістична компетентність - предметна компетентність - соціолінгвістична - лінгвосоціокультурна компетентність (або психологічна компетентність)

Як видно з таблиці, більшість вчених вбачає необхідність у формуванні у студентів мовної компетентності, що включають фонетичні, лексичні та граматичні знання і вміння їх застосовувати у спілкуванні (у класифікації Н. Ф. Бориско [2, с. 91] це мовна і мовленнєва компетентності); соціокультурної або лінгвосоціокультурної компетентності (уміння враховувати соціальні і культурні норми спілкування) і предметної компетентності (відповідає за предмет мовлення). Науковці також виділяють стратегічну (навчально-стратегічну) компетентність, яка передбачає аналіз процесу оволодіння мовою, використання стратегій під час спілкування. Щодо формально-логічного (відповідає за логічний зв'язок під час

продуктування мовлення) та паралінгвістичного (відповідає за знання особливостей жестикуляції англomовного соціуму, збереження певної дистанції між комунікантами під час спілкування) компонентів вважаємо доцільним їх формування в межах лінгвістичної та соціолінгвістичної компетентностей відповідно, оскільки формально-логічні зв'язки виражені мовними засобами, а паралінгвістичні знання варто надавати в процесі формування у майбутніх програмістів соціокультурної компетентності. Дискурсивна компетентність відповідає за здатність розуміти і досягати зв'язності у сприйнятті та породженні висловлювань, передбачає можливість залучення комуніканта до спілкування. Відносимо її до аспектів в психологічному і навчально-стратегічному компонентах.

До професійної іншомовної комунікативної компетентності, на відміну від іншомовної комунікативної компетентності, входять компоненти, що відтворюють специфіку навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування». Під професійною орієнтованою англomовною компетентністю в говорінні майбутніх інженерів програмного забезпечення розуміємо здатність таких фахівців здійснювати ефективну комунікацію англійською мовою в ситуаціях професійного спілкування з іноземними колегами-програмістами, замовниками і користувачами програмного забезпечення з метою обміну професійно значущою інформацією в усній формі.

Враховуючи погляди науковців, а також зважаючи на специфіку обраної спеціальності, вважаємо, що під час формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в говорінні у майбутніх інженерів програмного забезпечення доцільно виокремити наступні компоненти: лінгвістичний, соціолінгвістичний, предметний, психологічний і навчально-стратегічний. Розглянемо їх детальніше.

Лінгвістичний компонент – важлива передумова успішного формування професійно орієнтованої англomовної компетентності у говорінні в майбутніх інженерів програмного забезпечення, адже він відповідає за наявність мовних знань і мовленнєвих навичок у студентів, достатніх для здійснення іншомовної комунікативної діяльності. Мовні знання передбачають знання студентами фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу на достатньому рівні. Навички мовлення включають фонетичні, лексичні, граматичні навички, які є необхідні студентам для здійснення усної комунікації.

Фонетичний аспект відповідає за правильну вимову іноземною мовою, правильно сформовані інтонаційні навички, що важливо у здійсненні усного спілкування, представленні матеріалу й адекватному розумінні його слухачами. У процесі навчання майбутніх програмістів необхідним є рівень апроксимованої вимови, достатньої для висловлення думки. Вироблення правильної вимови та інтонаційного оформлення виноситься на самостійне опрацювання і значно залежить від вимови викладача.

Лексичний аспект відповідає за знання лексики у сфері програмування і інформаційних технологій. Переважну частину лексичного фонду в цій сфері становлять терміни, аббревіатури, назви мов програмування тощо. (Наприклад: protocol, data analysis, artificial intelligence, bug, data base, etc.). Отже, під час формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в говорінні у майбутніх інженерів програмного забезпечення важливим завданням є застосування ефективних прийомів засвоєння студентами лексичної складової як передумови здійснення професійної англomовної комунікації.

Правильне упорядкування і, відповідно, доречне вживання лексики під час мовлення регулюється граматичним аспектом лінгвістичного компонента змісту професійно орієнтованої англomовної компетентності в говорінні. Він відповідає за знання студентами граматичної системи англійської мови і володіння типовими граматичними конструкціями. Зазначимо, що у текстах фахівців з розробки програмного забезпечення прослідковується тенденція до вираження фактичної інформації, надання характеристики якості, характеристики програмного забезпечення, системи і процесу його розробки тощо. Характерними особливостями граматичного аспекту мовлення програмістів є вживання простих часових форм теперішнього, минулого та майбутнього часу в активному і пасивному станах, при чому частка пасивних конструкцій значна. Наведемо приклад використання активного і пасивного стану дієслів в Past Simple: The layered process that sent the message on its way was reversed at the receiving node. Поширеним є вживання герундіальних конструкцій і безособових форм дієслова.

Лінгвістичний компонент змісту передбачає володіння майбутніми інженерами програмного забезпечення уміннями використовувати всі ці знання у мовленні, зокрема в його усній формі (монологічній чи діалогічній). Під час відбору видів діалогу і монологу потрібно враховувати найпоширеніші ситуації спілкування майбутніх програмістів, їх комунікативні ролі і наміри. Програмісти можуть обговорювати деталі проекту з колегами-програмістами, замовниками програмного забезпечення, виступати з доповідями на конференціях.

Другим, на нашу думку, є соціолінгвістичний компонент (в деяких класифікаціях його називають лінгвосоціокультурним), що відповідає за здатність студента використовувати і перетворювати мовні одиниці відповідно до ситуацій спілкування. У навчанні майбутніх програмістів він передбачає отримання студентами знань про різні лінгвокультури, корпоративні культури в їх професійному контексті. Під час усного спілкування англійською мовою майбутні програмісти повинні вміти застосовувати міжкультурне розуміння, належним чином поводитись, знати правила взаємодії між людьми у ситуаціях професійного спілкування (розпізнавати жести співбесідника, спілкуватися очима, усвідомлювати значення фізичної дистанції, розуміти жестикуляцію у кожній ситуації).

Наступним ми виокремлюємо предметний компонент, який забезпечує змістовну сторону комунікації, що потребує професійних знань. Він відповідає за наявність у майбутніх програмістів спеціальних знань, необхідних для ефективного спілкування в межах професії. Стосовно майбутніх програмістів, то цей компонент відповідає за наявність у студентів знань про створення програмних продуктів, особливості програмування, різні мови програмування.

Наявність психологічного компонента у складі професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх інженерів програмного забезпечення пояснюється необхідністю формування навичок і вмінь адекватно оцінювати співрозмовників, впевнено позиціонувати себе серед комунікантів, розуміти роль психологічної готовності до усного іншомовного спілкування, адже ця форма мовлення психологічно є надзвичайно складною. Крім того, як показують результати досліджень психології програмування, усне спілкування програмістів становить для них складнощі, пов'язані з особливостями фахівців цього профілю. Робота програміста потребує високого рівня концентрації, «занурення» у світ коду, характеризується низьким рівнем соціальної взаємодії [3].

Ефективність навчальної діяльності повністю залежить від здатності навчатися, розуміння важливості і необхідності навчання, сформованості умінь вчитися, зокрема, здатності вольовими зусиллями концентрувати увагу на предметі навчання, вилучати важливе серед менш важливого, аналізувати інформацію, робити висновки, володіти способами запам'ятовування інформації тощо. Стосовно цього Н. Ф. Бориско виокремлює навчально-стратегічну компетентність як основу для розвитку всіх інших компетентностей [1, с. 91]. Загальновідомо, що усвідомлене ставлення до діяльності збільшує її ефективність. Тож цей компонент відповідає за здатність майбутніх інженерів програмного забезпечення до усвідомленого та ефективного самоуправління під час оволодіння англомовним спілкуванням, починаючи з постановки цілей до самоконтролю та оцінки результатів навчальної діяльності, а також володіння загальними когнітивними, соціальними і компенсаторними стратегіями навчання. Кожному когнітивному стилю студентів властиві певні стратегії, які «зручні» для нього. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти студентові стати більш гнучким у виборі стратегій і, як результат, ефективніше виконувати навчальне завдання.

Отже, у визначенні змісту професійної іншомовної комунікативної компетентності наковці прагнули з'ясувати проблему, а саме: майбутні фахівці повинні володіти професійно спрямованим обсягом мовних знань чи володіти мовою заради спілкування. Більшість вчених вважають другий варіант. Висунення визначального компетентнісного підходу зумовило орієнтацію на практичне володіння мовними навичками і вміннями.

Професійно спрямоване навчання англійської мови майбутніх інженерів програмного забезпечення покликане підготувати фахівців до вирішення складних комунікативних завдань в умовах професійної взаємодії. Воно має свою специфіку. До професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні у вказаних майбутніх фахівців відносимо лінгвістичний, соціолінгвістичний, предметний, психологічний і навчально-стратегічний компоненти, в межах яких потрібно здійснювати цю підготовку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Когут О. Особливості професійної спрямованості та світоглядних орієнтацій майбутніх програмістів / О. Когут. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua/article/507>.
4. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвіт, 2004. – 192 с.

REFERENCES

1. Zahalnoevropejski recomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsinuvannia / nauk. redactor ukr. vydannya S. Yu. Nikolaieva. – Kyiv: Lenvit, 2003. – 273 p.
2. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka / za zahaln. red. S. Yu. Nikolaievoi. [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit, 2013. – 590 p.
3. Kogut O. Osoblyvosti profesijnoi spryamovanosti ta svitoglyadnyh orientatsij majbutnih programistiv. [Elektronnij resurs] – Available at: <http://www.social-science.com.ua/article/507>.
4. Tarnopolskij O. B. Metodyka obuchenia anglijskomu jazyku dlia delovogo obshchenija: uchebnoje posobie / O. B. Tarnopolskij, S. P. Kozhushko. – Kyiv: Lenvit, 2004. – 192 p.

Стаття надійшла в редакцію 27.10.2018 р.

УДК 378.14.015.62

DOI 10:25128/2415-3605.18.3.18

LILIYA MORSKA

ORCID ID: 0000-0002-4916-383

liliya.morska@gmail.com,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

The University of Bielsko Biala (Poland)

Ivan Franko Lviv National University

1 Universytetska Str., Lviv

NATALIA SABAT

ORCID ID: 0000-0003-3613-330X

nata.sbt@ukr.net

Teacher

Ivan Franko Lviv National University

1 Universytetska Str., Lviv

THE ROLE OF PSYCHOLINGUISTIC SEGMENT IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE TRANSLATORS

The article reveals the essence of the psycholinguistic segment which systematizes the psychological mechanisms of translation, including general psychological mechanisms (perception, memory, comprehension), specific-activity mechanisms (level regulation of activity, attention, a proactive reflection of reality (probable forecasting), and specific mechanisms of translation activity (mechanisms of transcoding of external language codes into internal speech codes, mechanism of switching from one language to another, mechanisms of compression and decompression). The process of formation of modern translation theory in socio-historical and psycholinguistic aspects has been observed. It has been concluded that there is a distinct interrelation between language, speech and thinking. The leading parameters that are used as differentiation factors of categories expressed in the language form, are interpreted as universals of human thinking, that is, psycholinguistic universals. The peculiarities of the educational process of future translators have been analyzed. The main aspects of successful preparation of future translators have been substantiated. With respect to psycholinguistic segment in professional education of translators, there have been defined two types of components of preparation of a future translator: the psychological components include the components of the creative potential of the translator's personality, the psycholinguistic ones presuppose the characteristics of the target

text and its adequacy as a result of translation activity. The role of the psycholinguistic segment in the organization of the educational process of future translators in higher educational institutions has been shown and the model of creative potential realization of a translator has been projected and developed.

Keywords: *psycholinguistic segment, future translators, educational process, translation, abilities.*

ЛІЛІЯ МОРСЬКА

доктор педагогічних наук, професор

Технічно-гуманістична академія (Польща)

Львівський національний університет імені Івана Франка

м. Львів, вул. Університетська, 1

НАТАЛІЯ САБАТ

викладач кафедри англійської філології

Львівський національний університет імені Івана Франка

м. Львів, вул. Університетська, 1

РОЛЬ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО СЕГМЕНТА В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Розкрито сутність психолінгвістичного сегмента, який систематизує психологічні механізми процесу перекладу, до яких у дослідженні віднесено загальні психологічні (сприймання, пам'ять, розуміння), специфічні діяльнісні психологічні (рівень регуляції діяльності, увага, випереджаюче відображення дійсності (ймовірнісне прогнозування)) та специфічні (механізми перекодувань зовнішніх кодів мови у внутрішні коди мовлення, механізм переключення з однієї мови на іншу, механізми компресії і декомпресії) механізми діяльності перекладача. Простежено формування сучасної перекладацької теорії з точки зору соціо-історичного та психолінгвістичного підходів. Зроблено висновок про чітку взаємозалежність у процесі перекладу між мовою, мовленням і мисленням. Психолінгвістичний аспект дослідження перекладу дає змогу трактувати міжмовну комунікацію як мовленнєву мисленнєву діяльність майбутнього перекладача, із унікальною можливістю простежити й проаналізувати специфіку мозкових процесів під час цієї діяльності. Основні параметри, за якими різняться виражені в мовній формі категорії, можна трактувати як універсалії людського мислення, тобто психолінгвістичні універсалії. Переклад визначено як складний процес, що потребує багаторівневого аналізу семантичних полів, синтаксичних структур, культурних відмінностей носіїв двох мов, задіяних у мовленнєвій інтеракції. Проаналізовано особливості процесу підготовки майбутніх перекладачів до професійної діяльності. Обґрунтовано ключові аспекти успішної професійної підготовки. З урахуванням психолінгвістичного сегмента у професійній підготовці майбутніх перекладачів визначено два типи складових у цьому процесі: до психологічних належать складові творчого потенціалу особистості перекладача, а до психолінгвістичних – характеристики тексту перекладу та його адекватності як результату перекладацької діяльності. Визначено роль психолінгвістичного сегмента в організації навчального процесу, спрямованого на підготовку майбутніх перекладачів до професійної діяльності, спроектовано та розроблено модель реалізації творчого потенціалу майбутнього перекладача. Доведено, що для реалізації творчого потенціалу перекладача його творчі задатки відіграють важливу роль, тобто здібності перекладача є певним винятковим способом адаптації до світу предметів, соціального світу. Вказано, що творчі здібності як спосіб адаптації до фізичного світу уможливають збагачення фонду енциклопедичних знань перекладача.

Ключові слова: *психолінгвістичний сегмент, майбутні перекладачі, навчальний процес, переклад, здібності.*

ЛИЛИЯ МОРСКАЯ

доктор педагогических наук, профессор

Техническо-гуманистическая академия (Польша)

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

г. Львов, ул. Университетская, 1

НАТАЛИЯ САБАТ

преподаватель кафедры английской филологии

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

г. Львов, ул. Университетская, 1

**РОЛЬ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СЕГМЕНТА В ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Раскрыта сущность психолингвистического сегмента, который систематизирует психологические механизмы процесса перевода, к которым в исследовании отнесены общие психологические (восприятие, память, понимание), специфические деятельностные психологические (уровень регуляции деятельности, внимание, опережающее отражение действительности (вероятностное прогнозирование) и специфические (механизмы перекодировок внешних кодов во внутренние коды речи, механизм переключения с одного языка на другой, механизмы компрессии и декомпрессии) механизмы деятельности переводчика. Отслежено формирование современной переводческой теории с точки зрения социо-исторического и психолингвистического подходов. Сделан вывод о четкой взаимозависимости в процессе перевода между языком, речью и мышлением. Психолингвистический аспект исследования перевода позволяет трактовать межязыковую коммуникацию как речевую умственную деятельность будущего переводчика, с уникальной возможностью проследить и проанализировать специфику мозговых процессов во время этой деятельности. Ведущие параметры, по которым различаются выражены в языковой форме категории, можно толковать как универсалии человеческого мышления, то есть психолингвистические универсалии. Перевод понимается как сложный процесс, требующий многоуровневого анализа семантических полей, синтаксических структур, культурных различий носителей двух языков, задействованных в речевой интеракции. Проанализированы особенности процесса подготовки будущих переводчиков к профессиональной деятельности. Обосновано ключевые аспекты успешной профессиональной подготовки. С учетом психолингвистического сегмента в профессиональной подготовке будущих переводчиков определены два типа составляющих в этом процессе: к психологическим относятся составляющие творческого потенциала личности переводчика, а к психолингвистическим – характеристики текста перевода и его адекватности как результата переводческой деятельности. Определена роль психолингвистического сегмента в организации учебного процесса, направленного на подготовку будущих переводчиков к профессиональной деятельности, спроектировано и разработано модель реализации творческого потенциала будущего переводчика. Доказано, что для реализации творческого потенциала переводчика его творческие задатки играют важную роль, то есть способности переводчика являются определенным исключительным способом адаптации к миру предметов, к социальному миру. Отмечено, что творческие способности как способ адаптации к физическому миру обогащают фонд энциклопедических знаний переводчика.

Ключевые слова: психолингвистический сегмент, будущие переводчики, учебный процесс, перевод, способности.

As a result of political, economic and social changes of the end of the XX century – the beginning of the XXI century, there has been an intensive increase in the tendency towards the integration of Ukrainian education system into European educational world. This can be related to the awareness of home-based experience and the search for effective ways of reformation. The role of translation today is significant in terms of reorientation, that means that every foreign word created in our dialogue and spurred by a great many generations of Ukrainian translators, is achieving the value through the discovery of yet another psycho-energy communication channel and psycho-semiotic rapprochement between cultures. Thus, the organization of the educational process of future translators can not be investigated without a psycholinguistic segment. The psycho-linguistic approach to translation is getting to be shaped by anthropocentric character, since the principles of translation laid down at its foundation are based on the search for similarities, and not on the differences between the source and the target languages, common translation strategies that are typical of all or most translators. In the global sense, psycholinguistics of translation is a reliable outpost of the idea of translationability, actively spreading it.

Formation of translation competence in socio-political and economic life was the subject of scientific research studied by many scholars. These include: Alekseeva I. S., Barhudarova L. S., Brandes M. V., Vinogradova V. S., Ganicheva T. V., Kade V. N., Komissarova V. N., Latysheva L. K., Minjar-Beloruchiev R. K., Miram G. E., Korunets I. V., Svednikova V. V., Fedorova A. V., Khaleeva I. I., Cherednichenko O. I., Chernovaty L. M., Chuzhakina A. P. and others. The questions of the role of the psycholinguistic approach were of interest to such scholars as: Kliukanov I. E., Lotman Yu. M., Rosen V. M., Stepanov Yu. S. The topic of adequate reproduction in translation of the function or linguistic-ethical reaction of the native speakers of the original text was investigated in the studies by Karaban V. I., Latysheva L. K., Radchuk V. D., to name but a few. According to the authors,

translation studies at the present stage of development can not be based solely on the linguistic paradigm, the priority objects being now text and discourse in cognitive and pragmatic aspects. The systematization of the mechanisms of translation activity, proposed by V. I. Ermolovich [2, p. 49], is extremely important for understanding the psycholinguistic nature of translation. He identified three levels of translation activity mechanisms, namely:

- general psychological mechanisms - perception, memory, comprehension;
- specific-activity mechanisms – level regulation of activity, attention, a proactive reflection of reality (probable forecasting);
- specific mechanisms of translation activity - mechanisms of transcoding of external language codes into internal speech codes, mechanism of switching from one language to another, mechanisms of compression and decompression.

A thorough analysis of the psycholinguistic model of translation activity has been presented in the works by O. O. Leontiev. The scientist is convinced that the psycholinguistic model reflects the phenomena of speech-thinking activity in a somewhat simplified form so that to facilitate the study of this activity in the theoretical and experimental terms [4, p. 200]. It should be emphasized that these linguistic trends, considered as the most popular on the domestic scientific arena of today, initially repelled from psycholinguistics, obtaining their own design on its methodological basis.

The goal of the article is to investigate the role of the psycholinguistic segment in the organization of the learning process of future translators.

The methods of teaching a foreign language in the framework of the professional training of future translators is interconnectedly based on the general-didactic principles that reflect the specifics of educational activity focused on the formation of speech activity; psycho-linguistic principles, that is, initial statements that encourage the intra-disciplinary integration of students' knowledge and skills in lexicology and grammar, grammar and speech skills, lexicology and stylistics, oral and written speech, speech activity and the culture of speech. The psycholinguistic dimension of translation makes it possible to understand interlanguage communication as the speech activity of a future translator, with unique opportunity to look into his/her mind, to analyze the brain processes during this activity. According to psycholinguistics, it is now time to come to an understanding of the common idea, uniting all people: the research emphasis is gradually shifted, since nowadays scientists are increasingly interested in the question of language and cultural universals rather than the issue of linguistic and cultural relativity [2 p. 280].

Not less importance today is given to the psycholinguistic phenomenon of interrelation between language, speech and thinking. The leading parameters that are used as differentiation factors of categories expressed in the language form, can be interpreted as universals of human thinking, that is, psycholinguistic universals. Scientists focus on the values of psycholinguistic study of universals. Translation serves a complex process and requires multilevel analysis of semantic fields, syntactic structures, and cultural differences. Similar to any activity where the language participates, in translation there is always a creative novelty. In terms of psycholinguistics, the basic unit of language is an expression that has semantic completeness. Transmission of content is possible only with consideration of some of the factors discussed below. These include:

- genre-stylistic features of the text;
- the period of being written, which is due to socio-political and cultural peculiarities of a certain historical period;
- cultural and linguistic peculiarities of the nation, people.

All translators, even those of such formalized texts as weather forecasts, are constantly faced with new situations and are forced to solve unexpected problems. Psycho-linguistic skills acquired over the years and coming with experience must be formed at the beginning of education and preparation process. Taking into account the psycholinguistic peculiarities of translation of semantic units and the development of psycholinguistic abilities in students improves the level of understanding and translation of foreign scientific text. Translation earns the priority in psycholinguistic research, since the elements of bilingualism and brain, foreign language teaching, and translation activities are under specifically watchful eye of this science during its half-century history.

Translation as the process of cognitive processing of discourse has a more complicated structure, since it involves two languages, with activation of both at one and the same time. The

psycho-linguistic aspects of the study of translation process are related to a number of factors. On the one hand, translation is the process involving linguistic phenomena and linguistic facts. On the other hand, it is understood as an integrated cognitive process, which consists of psychological operations of perception, interpretation, understanding, and generation. The linguistic image of this process is necessarily accompanied by its psycho-linguistic description from the position of the translator himself. Specific features of the future translator's work - stylistic techniques, viewpoint settings, language skills. These features make it possible to organize such a complex and multi-faceted translation process [4, p. 91].

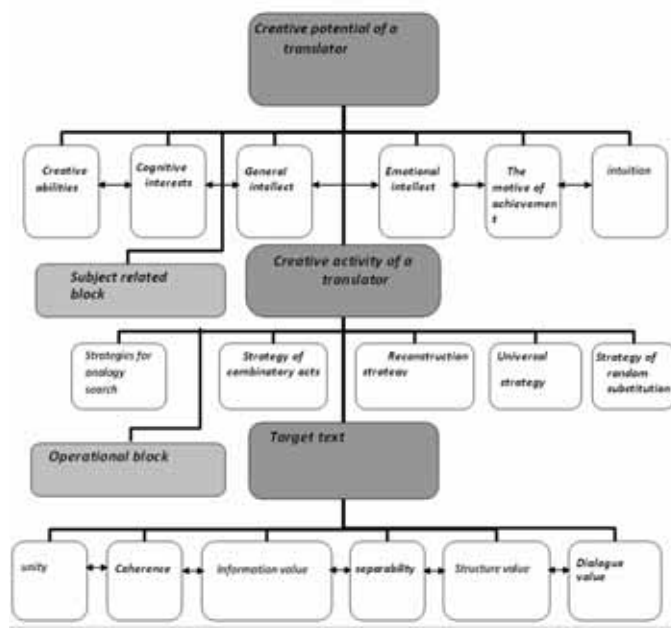
Such an advanced approach to the analysis of theoretical problems of translation has advantages in terms of practice, the development of universal methods of both oral and written translation, since it is the psycho-linguistic translation function that takes into account the way in which the original text (source text) is perceived and the text of the translation (target text) is created, and divides translation activity into written and oral translation. In addition, in most works devoted to translation, it is viewed in a static and narrow perspective – as a product (translation text).

Limitations of separately viewed linguistic and psychological approaches applied to the study of translation turned out to be their mutual critique and the inability to explain their own linguistic subjective peculiarities of translation, although each of them has significant contributions, of both theoretical and practical character. Students – future translators – use psycholinguistic means (phonetic, lexical-grammatical, stylistic) in accordance with the peculiarities of the communicative situation and the sphere (science, technology, politics, business, education, etc.). In addition, they exchange information in a foreign language together with the use of adequate kinetics (facial expressions, gestures, symbols, etc.). In the course of communication students identify the individual "portrait" of the interlocutors, which reflects national aesthetic, social, cultural, spiritual, age and other parameters, in order to prevent conflicts, as well as perceive information and respond adequately to it in terms of expressing emotions, feelings, intentions, dreams, etc. By means of the study of a foreign language through communication, future translators will know the world around from different perspectives, taking into account individual, social experience and knowledge of the country whose language is being studied [2, p. 281].

A large number of psycholinguistic studies emphasize the complexity and versatility of processes of perception and understanding of the text. Scientists focus on the interconnection of such processes. Because of this, perception and understanding are considered to be two sides of one phenomenon – the procedural side and the resultant side.

When interpreting the text, a future translator may make certain permissible transformations of text information. First of all, a person tries to distinguish the most significant elements of the text and separate them from the secondary ones by re-structuring a separate part of the text or combining text elements into larger semantic formations that adequately reflect the content of certain parts of the message. In addition, synonymous paraphrasing is possible during reading, which leads to the reconstruction of the entire structure of the text or its certain parts. The psycholinguistic model contains psychological and psycho-linguistic components [4, p. 85].

The psychological components include the components of the creative potential of the translator's personality, the psycholinguistic ones presuppose the characteristics of the target text and its adequacy as a result of translation activity. Figure 1 shows the psycholinguistic model for realization of the creative potential of a translator.



Picture. 1. Psycholinguistic model of the realization of the creative potential of a translator [4].

Thus, it is necessary to emphasize the fact that to realize the creative potential of a translator, his creative abilities play an important role. That is, the translator's ability is a peculiar, unique way of adapting to the world of subjects, to the social world. Creative abilities as a way of adapting to the physical world make it possible to enrich the stock of encyclopedic knowledge of the translator.

Creative abilities are an important prerequisite for the professional growth of a translator. They are based on the transformation of the need for dominance into the need for recognition. Such a predominance is an important stimulus for professional growth, the realization of oneself in target texts that can be realized only on the basis of creative abilities.

Consequently, the creative abilities as components of the psycholinguistic model represent a peculiar way of adapting the translator to the subject and social world, which is a guarantee of professional skills development.

That is why it is important for students, future translators, to deeply understand the content of the text and analyze it. In this context, the process of preparing future translators is aimed at shaping the students' ability to implement technologies, combining classical and innovative approaches to learning in the spectrum of personal vision. Analyzing the content of the source text, discussing stylistic features and semantic subtleties, the relevance of the use of linguistic means in certain situations of communication, the teacher uses the methods and terminology of lexicology, semasiology, grammar and other components of psycholinguistic disciplines.

Consequently, the psycholinguistic aspect convinces that the translator is an active person and collaborator of the text creation rather than its passive repeater. The understanding of translation, in which the translators and psycholinguists are unanimous, is that of a special kind of creative activity, communicative interaction of the individuality of the translator and the author's personality through the text. Theoretical and empirical knowledge of the general and specific patterns of translation process will contribute to a better understanding of the psycholinguistic aspects of communication in the text-translator format. Researchers are increasingly focusing on the values of the psycholinguistic study of universals, which now represent an interest in the phenomenon that occurs in different languages with a frequency that goes beyond the limits of randomness [1, p. 49].

ЛІТЕРАТУРА

1. Ермолович В. И. Проблемы изучения психологических аспектов перевода / В. И. Ермолович // Тетради переводчика: научно-теоретический сборник. – 2012. – Вып. 24. – С. 45–62.

2. Засєкін С. В. Емпіричне вивчення психолінгвістичних універсалій у перекладі / С. В. Засєкін // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – 2014. – Вип. 12. – С. 280–284.
3. Крылова-Грек Ю. М. Психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць іншомовних текстів: дис. ... канд. психол. наук. – К., 2014. – 178 с.
4. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. – 3-е изд / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2013. – 287 с.

REFERENCES

1. Yermolovich V. I. Problemy izucheniya psichologichieskich aspektov pierievoda / V. I. Yermolovich // Tietradi pierievodchika: nauchno-tieorietichieskii sbornik. – 2012. – Vyp. 24. – S. 45–62.
2. Zasiakin S. V. Empirychne vyvchennia psykholingvistychnykh universalii u perekladi / S. V. Zasiakin // Humanitarnyi visnyk Pereyaslav-Khmelnyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. H. Skovorody. – 2014. – Vyp. 12. – S. 280–284.
3. Krylova-Hrek Yu. M. Psykholingvistychni osoblyvosti perekladu semantychnykh odynts inshomovnykh tekstiv: Dys. kand. psyk. nauk. – К., 2014. – 178 s.
4. Lieontyev A. A. Jsnovy psikholingvistiki / A. A. Lieontyev. – 3-ye izd.. – М.: Smysl; SPb.: Lan, 2013. – 287 s.

Стаття надійшла в редакцію 21.10.2018 р.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 796.03(091)«20/30»

DOI 10.25128/2415-3605.18.3.19

ОЛЕГ ВИННИЧУК

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9709-7296>

vin_ol@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ОРГАНІЗАЦІЙНІ СТРУКТУРИ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО РУХУ В УКРАЇНІ (1920–1939 РР.)

З позиції критичного аналізу охарактеризовано розбудову організаційної структури системи фізичного виховання, яка формувалась на ідеологічній основі з орієнтацією молоді на масову військово-прикладну підготовку. Визначено й охарактеризовано специфіку становлення організаційної структури фізкультурно-спортивного руху в Україні. Показано роль державного апарату в розбудові системи фізичного виховання, зокрема, її узалежнення від ідеологічно-політичної доктрини. Здійснено історико-педагогічний аналіз поетапних рішень та постанов органів влади з точки зору формування структурної цілісності фізкультурно-спортивного руху. Акцентовано увагу на зусиллях та прагненнях радянського керівництва у використанні фізичної культури як засобу популяризації комуністичних ідей. Проаналізовано процес формування вертикалі управління у сфері спорту. Розглянуто процес зародження науково-методичної думки в галузі фізичного виховання.

Ключові слова: організаційна структура, фізичне виховання, фізкультурно-спортивного рух, військово-спортивна підготовка.

ОЛЕГ ВИННИЧУК

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ СТРУКТУРЫ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ДВИЖЕНИЯ В УКРАИНЕ (1920–1939 ГГ.)

С позиции критического анализа охарактеризовано развитие организационной структуры системы физического воспитания, которая формировалась на идеологической основе с ориентацией молодежи на массовую военно-прикладную подготовку. Определены и охарактеризованы специфику становления организационной структуры физкультурно-спортивного движения в советской Украине. Показана роль государственного аппарата в развитии системы физического воспитания, в частности, ее зависимость от идеологически политической доктрины. Осуществлен историко-педагогический анализ поэтапных решений и постановлений органов власти с точки зрения формирования структурной целостности физкультурно-спортивного движения. Акцентировано внимание на усилиях и стремлениях советского руководства в использовании физической культуры как средства популяризации коммунистических идей. Проанализирован процесс формирования вертикали управления в сфере спорта. Рассмотрен процесс зарождения научно-методической мысли в области физического воспитания.

Ключевые слова: организационная структура, физическое воспитание, физкультурно-спортивное движение, военно-спортивная подготовка.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil

ORGANIZATIONAL STRUCTURES OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS MOVEMENT IN UKRAINE (1920–1939)

From the standpoint of critical analysis, the development of the organizational structure of the system of physical education, which was formed on an ideological basis, with the orientation of young people to mass military-applied training, was characterized. The specificity of the formation of the organizational structure of physical culture and sports movement in Ukraine has been determined and characterized. The role of the state apparatus in the development of the system of physical education, in particular, its dependence on ideological and political doctrine is shown. The historical and pedagogical analysis of step-by-step decisions and decisions of the authorities in terms of forming the structural integrity of the physical culture and sports movement is carried out. The attention is focused on the efforts and aspirations of the Soviet leadership to use physical culture as a means of popularizing communist ideas. The process of formation of the vertical of management in the field of sports is analyzed, systems of formation of encouraging awards depending on gender and age of athletes. These honors include: the badge «Ready for work and defense», III, II, and I sports category, the title «Candidate to the master of sports», «Master of Sports», «Honored Master of Sports». It is noted that the introduction of sports classification contributed to the development of mass sports, the growth of sports achievements, increased the level of training work and increased the role of sports competitions in the system of physical education. It was found out that the physical culture and sports movement in 1920s-1930s has become an element of the organization of citizens for the realization of the tasks of industrialization of the country. Physical culture was used not only as a means of physical training of workers, but also for involving people in public and political activities. There is no doubt about the assertion that the militaristic paradigm dominates in the system of physical training of the masses, as evidenced by the introduction in educational institutions of educational programs focusing on the military training of youth and the introduction of the GPO complex. The process of the origin of scientific methodological thought in the field of physical education is considered.

Keywords: organizational structure, physical education, physical culture and sports movement, military-sports training.

Впродовж останнього десятиліття наукові зацікавлення в галузі історії світової та вітчизняної фізичної культури значно посилились. І це не випадково, адже незаперечним є розуміння тієї значної ролі, яку відіграє фізичне виховання у справі зміцнення здоров'я людини, розвитку її моральних та вольових якостей, підвищення працездатності, організації повноцінного дозвілля, загалом у продовженні тривалості життя. Знання історії є своєрідним підґрунтям для глибшого пізнання процесів фізкультурно-спортивного руху на сучасному етапі, пізнання його проблем та передбачень тенденцій розвитку.

Висвітлення становлення національної системи фізичного виховання в радянський період характеризується певними труднощами організаційно-методичного характеру. Насамперед це стосується об'єктивності різних тогочасних джерел. Свідомо використовуючи критичний аналіз стану фізичного виховання і спорту у вказаний період, нами зроблена спроба відтворити процес його становлення та розвитку в радянській Україні.

Питання становлення фізкультурного і спортивного руху в довоєнні роки в Україні розглядалися у дослідженнях А. Буценко, В. Бляха, А. Корольова, Г. Наталова, С. Привіса, Г. Шепеленко та інших науковців. В них характеризується організація фізкультурно-спортивного руху в окремих зарубіжних країнах, розглядаються тенденції та перспективи організації фізкультурно-спортивного руху в Україні, пропонуються шляхи підвищення ефективності його функціонування. Серед праць з проблем історичного розвитку фізичної культури і спорту в Україні в першій половині ХХ ст. необхідно відзначити праці М. Бунчука, А. Догмарова, В. Прядченка, Ю. Теппера, Є. Чернової та ін. Більшість із них були виконані згідно з тогочасною ідеологією, наукові пошуки учених були значно обмеженими, велика кількість першоджерельної інформації була недоступною навіть вузькому колу фахівців.

Заслужовують на увагу навчальні посібники і монографії українських дослідників, написані у період незалежності України (О. Винничук, Ю. Грот, Г. Малка, М. Олійник, Є. Приступа, М. Солопчук, С. Філь, О. Худолій, Б. Шиян та ін.). В них розглядаються питання світової та

вітчизняної історії фізичної культури і спорту, історії міжнародного спортивного й олімпійського руху, особливості сучасного етапу розвитку теорії і методики фізичного виховання тощо.

Цікавими є напрацювання та наукові розробки ряду авторів, серед яких – О. Вацеба, Г. Грибан, Є. Дорошенко, М. Кость, А. Кухтій, В. Мужичок, О. Півень, У. Проценко, Н. Соколова, І. Стражнікова та ін. Так, у дисертації А. Кухтія представлено матеріал про формування організаційних структур галузі фізичного виховання та спорту в УРСР, визначено передумови щодо їх формування, охарактеризовано вплив радянсько-партійних органів на організацію фізкультурно-спортивного руху в республіці [5].

У праці В. Мужичка [6] здійснено порівняльний аналіз законодавчої бази фізкультурно-спортивної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл Буковини, Галичини та Закарпаття, показана її специфіка, яка у міжвоєнний період зумовлювалась перебуванням у різних державно-політичних системах. З таких позицій автор характеризує програмове й методичне забезпечення фізкультурно-спортивної роботи в школах, зіставляє альтернативні державним проекти і розробки українських педагогів, що містили національні компоненти фізичного виховання учнів.

Дисертація Є. Дорошенка [3] відзначається доробком педагогів з теорії і практики фізичного виховання у загальноукраїнському контексті. Проаналізовано історичні, економічні, соціально-політичні передумови становлення та розвитку фізичного виховання на теренах України, розглядаються основні причини активізації руху педагогів, медиків, громадських діячів щодо фізичного виховання підростаючого покоління, встановлюється взаємозв'язок і взаємозалежність процесів розвитку фізичного виховання та популяризації різних видів спорту.

Узагальнюючі історико-педагогічні роботи, як і праці з теорії і методики фізичного виховання школярів, відображають спільні та особливі риси його розвитку в Західному та Східному регіонах України. Підстави для зіставлення підходів у його вивченні дають дослідження про розвиток фізичного виховання молоді в Україні у міжвоєнний період (Ю. Компанієць, О. Півень, О. Цибанюк). Попри різні суспільно-політичні умови та масштаби фізкультурно-спортивного руху, науковці зосереджують увагу на властивих йому процесах і явищах: мілітаризація і державна зарегламентованість, прогалини у підготовці педагогічних кадрів, виняткова роль громадського чинника у розвитку масової фізкультури, її ідейна спрямованість, яка в одному випадку проявлялася у формуванні національних, а в другому – радянських ідеалів. Зіставлення результатів цих досліджень спонукає до висновку, що фізичне виховання у Західному регіоні України було змістовнішим, більш розмаїтим, розвивалося під впливом західноєвропейського, внутрішнього міжетнічного й українського чинників [9].

Метою статті є аналіз процесу становлення національної системи фізичного виховання впродовж міжвоєнного періоду (1920–1939 рр.), розкриття змісту та форм фізкультурно-спортивного руху в Україні.

Становлення та розвиток фізкультурно-спортивного руху в Східній Україні відбувалося у специфічних умовах. Саме на початку 1920-х років розпочалася активна розбудова радянської системи фізичного виховання. Вперше в українській історії активну позицію в розбудові цієї системи займала влада в особі партійно-державного апарату. При цьому політика радянських органів будувалася на чіткій ідеологічній основі щодо виховання молоді, орієнтації на масову військово-прикладну підготовку.

Створення організаційних основ та органів керівництва фізкультурним рухом стало одним із завдань державного будівництва. Всі витрати, пов'язані з фізичною культурою і спортом, будівництвом спортивних споруд, підготовкою кадрів через сітку нових спеціальних навчальних та наукових закладів взяла на себе держава.

У всіх без винятку маніфестах, постановах, декретах радянської влади вказувалося на важливу роль фізичної культури і спорту в справі будівництва так званого соціалістичного суспільства. Вони розглядалися вагомим засобом оздоровлення населення, його всебічного розвитку, підготовки до праці і захисту здобутків революції, виховання в душі комунізму.

Політика комуністичної партії щодо фізичної культури і спорту визначалася передусім поставленими перед країною завданнями в господарській, військовій, ідеологічній і культурній сферах. У програмних документах, рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів, спеціальних постановах з питань фізичної культури і спорту партія визначала завдання радянського фізкультурного руху, незмінно утверджуючи його суспільно-політичний характер,

комуністичну спрямованість. Все це, як вважали партійні ідеологи, принципово відрізняло радянську систему фізичного виховання від усіх раніше існуючих систем.

У різних документах зазначалось, що в процесі формування соціалістичної системи фізичної культури партія викривала класову обмеженість буржуазних систем фізичного виховання, боролася проти проявів буржуазної ідеології, скеровувала фізкультурні організації країни на творче використання досягнень російської та світової педагогічної думки в галузі фізичного виховання і спорту. У підручниках, посібниках, статтях, методичних рекомендаціях та іншій науковій продукції радянського періоду обов'язковою умовою було вказувати на особливу роль більшовицьких лідерів у розвитку фізичної культури і спорту [2, с. 309].

На підприємствах, фабриках і заводах, в навчальних закладах почали організовувати спортивні гуртки, метою яких було озброїти трудящих необхідними знаннями і навичками гігієни, оздоровити населення, підготувати до захисту здобутків революції. Однак рівень фізкультурної та навчально-спортивної роботи в перші роки радянської влади був невисоким, а тому висувалось першочергове завдання: підготувати кваліфіковані кадри із пролетарської молоді.

Певну роль у посиленні військово-політичної та спортивної роботи в перші роки радянської влади зіграв комсомол. За його ініціативою в різних регіонах проводилися показові виступи, спортивні свята і паради, змагання (Київ, Одеса, Харків, та ін.) [2, с. 310]. В одному документі вказувалось: «Фізичне виховання підростаючого покоління є одним із елементів загальної системи комуністичного виховання, спрямованої на створення гармонійно розвиненої людини, творця-громадянина комуністичного суспільства. На даний час фізичне виховання переслідує також практичні цілі: 1) підготовку молоді до трудової діяльності, 2) підготовку до збройного захисту соціалістичної Батьківщини» [10, с. 263]. Ця постанова є першим в історії радянського фізкультурного руху документом, в якому визначені цілі і мета радянської системи фізичного виховання, її суспільно-політичний характер і комуністична спрямованість.

Не без іронії і певної долі скептицизму сприймаються сьогодні рапортування органів фізкультурного руху на кшталт: «Чисельність фізкультурників виросла в три рази порівнянно з 1914 роком, складаючи в кінці 1920 року 143 тисячі осіб (5 тисяч з них були жінки, які до революції не брали участі у спортивному житті). Більше 1,5 млн. осіб проходили допризовну військово-фізичну підготовку по лінії Всеобучу» [2, с. 310].

Водночас, необхідно вказати і на певні успіхи в спорті. Відбувалися чемпіонати з важкої атлетики, лижного спорту, плавання, боротьби. Регулярно проводились першості міст і товариські зустрічі з легкої атлетики, футболу, боксу, тенісу. Пожвавився розвиток водних видів спорту. Так, плавання, гребля і парусний спорт стали культивуватися в деяких приморських містах України, де в 1921 р. нараховувалось 18 водних клубів [10, с. 264].

Найбільш важливі проблеми, що виникли у сфері фізичної культури, необхідно було вирішувати на найвищому рівні. Жодна організація чи державний орган, які здійснювали фізкультурно-спортивну роботу, не мали на це повноважень. Розбіжності у поглядах щодо вирішення наявних проблем призвели до того, що у пошуки виходу із неординарної ситуації втрутився ЦК ВКП(б). Керівництво у сфері фізичної культури фактично здійснювалося Вищою радою фізичної культури та професійними спілками, що суперечило процесу централізації управління, властивого більшовицькому режиму. 16 жовтня 1929 р. ЦК ВКП(б) прийняв постанову «Про фізкультурний рух», де стан фізкультурної роботи визнавався незадовільним, а основний акцент робився на необхідності централізації керівництва фізкультурним рухом. У зв'язку з цим було вказано створити при президії ЦВК СРСР Всесоюзну раду фізичної культури з функціями і правами центрального державного органу. Постанова націлювала на проведення реорганізації рад фізичної культури у союзних республіках і надання їм статусу державних органів. Згідно з постановою відтепер державні органи і громадські організації фізкультурного профілю підпорядковувалися Всесоюзній раді фізичної культури. Таким чином, бачимо процес формування фізкультурної вертикалі влади [3, с. 57].

Ю. Тимошенко в зв'язку з цим зазначив: «Система державного управління сферою фізичної культури та спорту була винаходом більшовиків. Саме вони максимально централізували й «одержавили» її з метою надання необхідних векторів розвитку. Впродовж двадцятих років про спорт, як соціальне явище говорити важко. Найперше, через суттєве обмеження кількості змагань – вирішального моменту для спорту. Прагнення до перемоги відкидалася, піддавалися шельмуванню «чемпіонство» та «рекордсменство», як прояв

індивідуалізму і загроза колективізму. Відтак, не прослідковується ще один знаковий для спорту аспект – у ті роки фактично відсутня економічна складова цього явища. Альтернативи державному фінансуванню не існувало, що вельми звужувало можливості розвитку даного явища. Попри грошові надходження від населення у вигляді членських внесків, добровільно-примусових пожертв і т. п., вони не могли задовольнити потреб розбудови (оновлення) матеріально-технічної бази вказаної галузі. Спорт неможливий без відповідної інфраструктури, якої в ті роки істотно бракувало» [10, с. 264].

Значний внесок у розвиток фізичної культури і спорту зробили профспілки. На початку 1920-х років вони включилися в керівництво гуртками фізичної культури, виділили матеріальні засоби на її розвиток, фізкультурна робота стала важливою ланкою діяльності культвідділів. Профспілки брали активну участь в створенні гуртків фізичної культури при профспілкових клубах, поліпшенні спортивної роботи серед трудящих.

З метою координації та керівництва фізкультурно-спортивною діяльністю наприкінці 1929 р. був створений єдиний загальнопрофспілковий орган – Центральне бюро фізичної культури при Всеукраїнській раді професійних спілок. 10–15 листопада 1930 р. відбулася перша конференція профспілок з питань фізичної культури. За результатами обговорення злובоденних питань фізкультурного руху була прийнята ухвала про підпорядкування фізкультурної роботи виробництву. Клубно-територіальна система організації фізкультурної роботи замінювалася на виробничу. Замість гуртків запроваджувалися нова низова ланка – колективи фізичної культури. Таким чином, первинною ланкою фізкультурної роботи ставав колектив заводу (на великих підприємствах навіть окремі цехи), колгоспу, школи тощо. В притаманному більшовикам пропагандистському стилі було сформовано лозунг: «Кожен фізкультурник – ударник і кожен ударник – фізкультурник».

У 1937 рр. було створено Єдину спортивну класифікацію (ЕСК). Її положення передбачали для дорослих спортсменів III, II, I спортивні розряди і звання «Майстер спорту СРСР». Надалі ЕСК періодично переглядалась. 27 травня 1934 р. встановлено звання «Заслужений майстер спорту СРСР». Запровадження спортивної класифікації сприяло розвитку масового спорту, зростанню спортивних досягнень, загалом підвищило рівень навчально-тренувальної роботи і підняло роль спортивних змагань у системі фізичного виховання [5, с. 17].

Спортивне життя порівняно рівномірно розвивалося в умовах життєдіяльності міст України. Не існувало тривалого домінування якогось певного центру, як, наприклад, у Росії, де на одному рівні були Москва і Ленінград, а на іншому – всі решта. Навіть Харків, маючи інститут фізкультури, не мав гегемонії в українському спорті: традиційно сильним був баскетбол в Одесі, достойну конкуренцію складали київські важкоатлети та борці, вправних представників у водних видах спорту мали Одеса й Дніпропетровськ і т. д. На відміну від інших територій СРСР, в Україні не набув поширення хокей, натомість найбільшою популярністю, як і будь-де, користувався футбол. Попри це, УСРР стала єдиною республікою, в якій у середині 1920-х років реальну конкуренцію останньому деякий час складав гандбол [7, с. 15].

З початку 1930-х років більш організованою ставала науково-дослідна робота з фізичної культури і спорту. В Харкові було створено науково-дослідний інститут фізичної культури, у великих містах – науково-методичні кабінети. Розвиток науки створював передумови для впровадження в практику науково обґрунтованих методів навчання і тренування в окремих видах спорту. В спортивній літературі подавались методичні рекомендації з техніки, тактики і методики підготовки спортсменів. У ній узагальнювався передовий досвід проведення навчально-спортивної роботи, вказувалось на циклічність тренування, визначались основні її етапи: підготовчий, основний і перехідний. Спортивні тренування стали розглядати як різнобічний педагогічний процес [1, с. 12].

Прикметно, що в процесі студіювання історичних умов та специфіки розвитку фізичного виховання і спорту в УСРР їх періодизація подекуди накладалася на періодизацію історії України. Це пов'язано тим, що на деяких етапах історичного розвитку держави зміна внутрішньо- чи зовнішньополітичних пріоритетів призводила до дзеркальної зміни парадигми розвитку фізичної культури: 1921–1928 рр. – період нової економічної політики (НЕП), коли відносна свобода підприємництва і політичного плюралізму співпала з пошуком нових ціннісно-нормативних засад функціонування фізкультурно-спортивної сфери, а потім згортання НЕП і початок форсованої індустріалізації збігається з прагненням влади підмінити зміст фізкультурної роботи активністю в

економічній сфері. Водночас, поступова мілітаризація суспільства, що розгорнулася від початку 1930-х років, спричинила воєнізацію і фізичної культури [11, с. 37].

З 1920 р. до початку Другої світової війни український народ дорогою ціною розплатився за впровадження нових методів будівництва так званого соціалістичного суспільства. Розкуркулення і примусова колективізація у 1927–1932 рр. спричинили стихійний опір українського селянства. Внаслідок репресій в Україні лютував штучно створений більшовицькою владою голод, в результаті якого вимерли понад 8 млн. людей. Це була найбільша катастрофа України всю її історію, злочин, вчинений Москвою з метою зламати волю українців.

Після геноциду, застосованого до селянства в 1932–1933 рр. почався наступ на українську культуру. За свої трагічні наслідки етап культурного розвитку в Україні впродовж 1930-х років названо «розстріляним відродженням». Перша фаза цього протиукраїнського терору «постишевщина» (1935–1937 рр.), продовжена «сжовщиною» (1937–1938 рр.). Це був період ліквідації українзації, офіційно припиненої постановою ЦК КП(б)У 22 листопада 1933 р., та проведення русифікації усіх сфер українського життя. Боротьба проти української культури супроводжувалася фізичним нищенням найкращих представників.

Таким чином, певною заслугою радянської влади можна вважати те, що вона прагнула прищепити, а суспільною свідомістю була прийнята (через заклади загальної і спеціальної освіти) ідея необхідності розвитку системи фізичного виховання. Водночас партійно-державні інституції обмежили свій вплив на реалізацію цієї ідеї лише популістськими заходами. Матеріально-технічне забезпечення системи фізичного виховання всієї освітньої сфери впродовж досліджуваного періоду перебувало в незадовільному стані. Наслідки індустріалізації не позначилися на ній: спортивних залів у школах було обмаль і наявні вони тільки в містах; фізкультурні майданчики обладнувалися переважно завдяки ініціативі учнівських і педагогічних колективів та їх коштом. У вищих навчальних закладах ситуація була схожою.

Фізкультурно-спортивний рух в період 20–30-х років XX ст. перетворився на елемент організації громадян для реалізації завдань індустріалізації країни. Фізична культура використовувалася не лише як засіб фізичної підготовки робітників, а й для залучення людей до громадської та політичної діяльності. Не викликає сумнівів твердження про домінування мілітарної парадигми в системі фізичної підготовки мас, про що свідчить запровадження в навчальних закладах навчальних програм з орієнтацією на військову підготовку молоді й введення комплексу ГПО.

Фізична культура відігравала роль важливої складової державної політики, вважалась одним із засобів підвищення ефективності праці, політичного виховання та військової підготовки населення. Характерними ознаками, що визначали сутність фізкультурно-спортивного руху в УРСР, були: централізація керівництва, узалежнення від ідеологічно-політичної доктрини, «лжеприкладне» наповнення фізкультурно-масової роботи. Все вищевказане є своєрідним застереженням від спроб реанімування окремих організаційних елементів радянської системи фізичного виховання та необхідністю формування висновків із трагічних помилок минулого.

Вважаємо, що подальші дослідження варто спрямувати на вивчення особливостей становлення системи фізичного виховання в 20–30-ті роки XX ст., які характерні ідеологізацією всіх ланок життєдіяльності суспільства, та аналіз творчої діяльності організаторів фізкультурно-спортивного руху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вацеба О. Науково-методична думка в галузі фізичного виховання і спорту в Україні (20–30-ті роки XX ст.) / О. Вацеба. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 24 с.
2. Винничук О. Історико-педагогічні аспекти розвитку фізичної культури: навч. посібник для вищих пед. навч. закладів / О. Винничук. – Тернопіль: Астон, 2001. – 402 с.
3. Дорошенко Е. Теорія і практика фізичного виховання молоді у вітчизняній педагогіці другої половини XIX – початку XX століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. Ю. Дорошенко. – К., 2001. – 184 с.
4. Ковальчук Г. П. Організаційні основи фізичного виховання молоді в радянській Україні у 20-х роках XX століття / Г. П. Ковальчук // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 328–333.
5. Кухтій А. Організаційні основи розвитку фізкультурно-спортивного руху в Україні впродовж XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 24.00.02 / А. Кухтій. – Львів, 2002. – 20 с.
6. Мужичок В. О. Педагогічні засади організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх школах Західної України (1919–1939 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. О. Мужичок. – Тернопіль, 2011. – 20 с.

7. Півень О. П. Розвиток фізичного виховання молоді в Україні (1917–1930 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. П. Півень. – Харків, 2004. – 20 с.
8. Соколова Н. Розвиток системи фізичного виховання в навчальних закладах України у 30-х роках ХХ ст. / Н. Д. Соколова // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2012. – № 4. – С. 46–51.
9. Стражнікова І. В. Вивчення історично-педагогічних аспектів фізичного виховання учнівської молоді в Західному регіоні України вітчизняними дослідниками в кінці ХХ – на початку ХХІ століття / І. В. Стражнікова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2015. – № 1. – С. 8–13.
10. Тимошенко Ю. О. Історичні умови та специфіка розвитку спорту й фізичного виховання в радянській Україні в 20–40 рр. ХХ ст. / Ю. О. Тимошенко // Наукові записки: збірник наукових праць. – К: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 120. – С. 261–269.
11. Тимошенко Ю. Спортивне життя в радянській Україні в 1920-ті роки / Ю. Тимошенко // Питання історії України. Збірник наукових праць кафедри історії України Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича. – 2012. – Т. 15. – С. 36–41.

REFERENCES

1. Vatseba O. Naukovo-metodychna dumka v haluzi fizychnoho vykhovannya i sportu v Ukraini (20–30-ti roky XX st.) [Scientific and methodological opinion in the field of physical training and sports in Ukraine (20–30th of the XX century)] / O. Vatsseba. – L'viv: Vyd. tsentr LNU im. I. Franka, 2002. – 24 s.
2. Vynnychuk O. Istoryko-pedahohichni aspekty rozvytku fizychnoi kultury [Historical and pedagogical aspects in the development of physical training]: navch. posibnyk dlia vyshchych ped. navch. zakladiv / O. Vynnychuk. – Ternopil: Aston, 2001. – 402 s.
3. Doroshenko E. Teoriya i praktyka fizychnoho vykhovannya molodi u vitchyzniani pedahohici druhoi polovyny XIX–pochatku XX stolitta [Theory and practical experience in physical training of youth in native pedagogics of the second half of XIX – the beginning of XX centuries]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / E. YU. Doroshenko. – K., 2001. – 184 ark.
4. Kovalchuk H. P. Orhanizatsiyni osnovy fizychnoho vykhovannya molodi v radyanskiy Ukraini u 20-kh rokakh XX stolitta [Organizational basis of physical training of youth in Soviet Ukraine in the 20th of the XX century] / H. P. Kovalchuk // Pedahohichnuy diskurs. – 2013. – Vyp. 15. – S. 328–333.
5. Kukhtiy A. Orhanizatsiyni osnovy rozvytku fizkulturno-sportyvnoho rukhu v Ukraini vprodovzh XX stolitta [Organizational basis of the development of physical training and sports movement in Ukraine during the XX century]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 24.00.02 / A. Kykhtiy. – Lviv, 2002. – 20 s.
6. Muzhychok V. O. Pedahohichni zasady orhanizatsiyi fizkulturno-sportyvnoyi roboty v zahalnoosvitnikh shkolakh Zakhidnoyi Ukrainy (1919–1939 rr.) [Pedagogical principles for organizing physical training and sports work in secondary schools of Western Ukraine (1919–1939)]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / V. O. Muzhychok. – Ternopil, 2011. – 20 s.
7. Piven O. P. Rozvytok fizychnoho vykhovannya molodi v Ukraini (1917–1930 rr.) [Development of physical training of youth in Ukraine (1917–1930)]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / O. P. Piven. – Kharkiv, 2004. – 20 s.
8. Sokolova N. Rozvytok systemy fizychnoho vykhovannya v navchalnykh zakladakh Ukrainy u 30-kh rokakh XX st. [Development of physical training system in educational institutions of Ukraine in the 30th of the XX century] / N. D. Sokolova // Fizychno vykhovannya, sport i kultura zdorovya u suchasnomu suspilstvi. – 2012. – No. 4. – S. 46–51.
9. Strazhnikova I. V. Vuvchennya istorychno-pedahohichnykh aspektiv fizychnoho vykhovannya uchnivskoyi molodi v zakhidnomu rehioni Ukrainy vitchyznianymy doslidnykamy v kintsi XX – na pochatku XXI stolitta [Studying historical and pedagogical aspects of physical training of pupils' youth in Western Ukraine by native researchers of the late XX and early XXI centuries] / I. V. Strazhnikova // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seriya: Pedahohika. – 2015. – No. 1. – S. 8–13.
10. Tymoshenko Yu. O. Istorychni umovy ta spetsyfika rozvytku sportu y fizychnoho vykhovannya v radyanskiy Ukraini v 20–40 rr. XX st. [Historical conditions and the specifics of sports and physical training development in Soviet Ukraine in 20–40th of the XX century] / Yu. O. Tymoshenko // Naukovi zapysky: zbirnyk naukovykh prats. – K: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2014. – Vyp. 120. – S. 261–269.
11. Tymoshenko Yu. Sportyvne zhyttia v radyanskiy Ukraini v 1920-ti roky [Sport life in Soviet Ukraine in 1920th] / Yu. Tymoshenko // Pytannya istoriyi Ukrainy. Zbirnyk naukovykh prats kafedry istoriyi Ukrainy Chernivetskoho natsionalnoho universytetu im. Yu. Fedkovycha. – 2012. – T. 15. – S. 36–41.

Стаття надійшла в редакцію 03.10.2018 р.

ВАЛЕНТИНА БІЛИК

orcid.org/0000-0002-6860-7728

valya-bilyk@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

м. Київ, вул. Пирогова, 9

ОБГРУНТУВАННЯ ШЛЯХІВ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовано провідну роль природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у реформуванні системи психологічної освіти та задоволенні потреб ринку праці у різнобічно розвинених, ерудованих, творчих, громадянсько зрілих, здатних до новаторської діяльності, самовдосконалення і саморозвитку фахівцях. Уточнено зміст поняття «природничо-наукова підготовка майбутніх психологів». За результатами анкетування студентів визначено, що майбутні психологи, незалежно від року навчання у ЗВО, не володіють глибоким розумінням значущості природничо-наукової підготовки та мають недостатній рівень мотивації щодо вивчення природничо-наукових дисциплін. Акцентовано увагу на основних чинниках, які заважають покращенню якості природничо-наукової підготовки таких студентів: невизначеність професійної спрямованості природничих дисциплін; неактуальність предмета вивчення; відсутність у навчальному матеріалі результатів сучасних наукових досліджень; недостатність необхідної навчально-методичної літератури; застарілість методики викладання природничих дисциплін; обмаль вільного часу. Окреслено шляхи оптимізації природничо-наукової підготовки у ЗВО, серед яких: вивчення закордонного досвіду; оновлення змісту природничих дисциплін; покращення методичного та матеріально-технічного забезпечення процесу природничо-наукової підготовки; встановлення взаємозалежності між природничо-науковою та професійною підготовкою майбутніх психологів; впровадження інтерактивних технологій навчання; розроблення електронних інформаційних ресурсів.

Ключові слова: природничо-наукова підготовка, майбутні психологи, шляхи оптимізації природничо-наукової підготовки, заклад вищої освіти.

ВАЛЕНТИНА БИЛЫК

кандидат педагогических наук, доцент

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова

г. Киев, ул. Пирогова, 9

ОБОСНОВАНИЕ ПУТЕЙ ОПТИМИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обоснованно ведущую роль естественно-научной подготовки будущих психологов в реформировании системы психологического образования и удовлетворении потребностей рынка труда во разносторонне развитых, эрудированных, социально зрелых, творческих, способных к новаторской деятельности, самосовершенствованию и саморазвитию специалистов. Уточнено содержание понятия «естественно-научная подготовка будущих психологов». По результатам анкетирования студентов определено, что будущие психологи, независимо от года обучения в учреждениях высшего образования, не владеют глубоким пониманием значимости естественно-научной подготовки и имеют недостаточный уровень мотивации к изучению естественно-научных дисциплин. Акцентируется внимание на основных факторах, которые мешают улучшению качества естественно-научной подготовки таких студентов: неопределенность профессиональной направленности естественных дисциплин; неактуальность предмета изучения; отсутствие в учебном материале результатов современных научных исследований; недостаточность необходимой учебно-методической литературы; устаревшие методики преподавания естественных дисциплин; мало свободного времени. Определены пути оптимизации естественно-научной подготовки в учреждениях высшего образования, среди которых: изучение зарубежного опыта; обновление содержания естественных дисциплин; улучшение

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

методического и материально-технического обеспечения процесса естественно-научной подготовки; установление взаимозависимости между естественно-научной и профессиональной подготовкой будущих психологов; внедрение интерактивных технологий обучения; разработка электронных информационных ресурсов.

Ключевые слова: естественно-научная подготовка, будущие психологи, пути оптимизации естественно-научной подготовки, учреждения высшего образования.

VALENTYNA BILYK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
National Pedagogical Dragomanov University
9 Pyrohova Str., Kyiv

WAYS TO OPTIMIZE NATURAL AND SCIENTIFIC TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The leading role of natural and scientific training of future psychologists in reforming the system of psychological education was substantiated. It was noted that the urgency of optimization of natural and scientific training, on the one hand, is due to the processes of national education integration into the European educational space and global changes in the labor market, which create the demand in a fully developed, creative, capable for innovative activity, self-developed specialists, and on the other hand, it is the basis for professional competencies formation, the justification for professional activities, and thus guarantee high competitiveness on both national and world markets. Guided by such statements and little attention in scientific and pedagogical literature to the problems of future psychologist natural and scientific training, the purpose of the article was outlined. It is in defining and substantiating options for future psychologist natural and scientific training optimization in national higher education institutions. Using theoretical and empirical methods of research, namely analysis of scientific and methodological literature, comparison, generalization, mathematical calculation of the results of a pedagogical experiment and qualitative pedagogical analysis of quantitative statistical parameters, the task of the study was fulfilled. The content of the concept «natural and scientific training of future psychologists» was specified. According to the results of the survey, it was determined that students psychologists, regardless the year of study in higher education institutions, do not have a deep understanding of significance of science education and have insufficient level of motivation to study science. Attention was focused on the main factors that impede the improvement of quality of natural and scientific training of future psychologists, among which are: lack of professional orientation science disciplines, irrelevance of the subject of study, absence of the results of modern scientific research in educational material, lack of necessary educational and methodological literature, outdated methods of teaching sciences, lack of free time. The following ways to optimize the natural and scientific training in higher education institutions as studying foreign experience; updating of the content of science; improvement of methodological and logistical support of the process of natural and scientific training; establishment of interdependence between sciences and professional training of future psychologists; introduction of interactive learning technologies; development of electronic information resources were outlined.

Keywords: natural and scientific training, future psychologists, ways for natural and scientific training optimization, higher educational institutions.

Реформування системи підготовки майбутніх психологів в Україні зумовлено, з одного боку, процесами інтеграції вітчизняної освіти з європейським освітнім простором, а з іншого – глобальними змінами на ринку праці, які диктують потребу у різнобічно розвинених, ерудованих, творчих, здатних до новаторської діяльності, самовдосконалення та саморозвитку фахівців.

Аналіз літературних джерел показав, що науковці (А. Антонєць [1], Г. Білецька [2], С. Свиридова [3] та ін.), акцентуючи увагу на функціях природничо-наукової підготовки, слушно, на нашу думку, відзначають її поліфункціональність. Погоджуємося з думкою А. Антонєць щодо позитивного впливу природничо-наукової підготовки на «формування прогностичних умінь майбутніх фахівців; формування умінь проводити експеримент, пояснювати й оформляти його результати, будувати теоретичні моделі; оволодіння загальними ідеями й принципами природничо-наукових знань; усвідомлення методів наукового пізнання; формування умінь розглядати явища й процеси у взаємозв'язку, формування здатності до усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків; розвиток рефлексивного мислення, творчої активності, здатності до інтуїтивного мислення» [1, с. 82].

У зв'язку з цим Г. Білецька наголошує, що природничо-наукова підготовка «сприяє формуванню природничо-наукового світогляду, який є невід'ємною частиною загальнолюдської культури, дає людині уявлення про світ, у якому вона живе, про її місце і роль у цьому світі; забезпечує формування природничо-наукової компетентності; є основою для засвоєння дисциплін циклу професійної і практичної підготовки й оволодіння майбутньою професією; впливає на формування професійних якостей майбутнього фахівця, рівень його мобільності, конкурентоспроможності і затребуваності на ринку праці; формує поняття наукової методології та логіки сучасного дослідження, сприяє становленню таких особистісних якостей випускника, як креативність і критичність мислення» [2, с. 63].

Природничо-наукова підготовка як обов'язкова складова у системі професійної освіти вагомо впливає на становлення особистості та професійні якості майбутнього фахівця, його конкурентоспроможність та затребуваність на сучасному ринку праці, сприяє формуванню в нього дослідницьких і освітніх компетентностей.

Визначаючи роль і місце природничо-наукової підготовки у професійній підготовці майбутніх фахівців, С. Свиридова стверджує, що така підготовка є засобом, який «забезпечує розвиток абстрактного мислення, творчої уяви, самостійності, пізнавальних здібностей студента, розширення його інтелектуальних можливостей, просторового уявлення, творчої активності, вона зазначає науковець, сприяє формуванню усвідомлення важливості природничо-наукових знань для майбутньої професійної діяльності; посиленню міжпредметних зв'язків природничо-наукової та професійної підготовки; більш гармонічній адаптації майбутніх фахівців до соціальних, економічних, технологічних і природних чинників життя; створенню умов розвитку професійно-значущих якостей особистості; успішному здійсненню безперервної освіти впродовж життя; підвищенню професійної мобільності фахівців [3, с. 64–65]. Цілком справедливим, на нашу думку, є твердження С. Свиридової і про те, що «одним із першочергових завдань, що постали перед викладачами, є досягнення того, щоб кожний студент під час вивчення природничо-наукових дисциплін чітко усвідомлював значущість та необхідність засвоєння змісту навчального матеріалу, тобто потрібно створити мотиваційну основу навчально-пізнавальної діяльності майбутнього фахівця» [3, с. 62].

На значущості мотиваційної основи природничо-наукової підготовки майбутніх психологів наполягають і зарубіжні вчені Е. Аудісіо, М. Террадез, Р. Скаглія [4] та ін. Зокрема, на їхню думку, відсутність мотивації студентів-психологів до вивчення природничо-наукових дисциплін є причиною низького рівня їхньої природничо-наукової підготовки [4, с. 227].

Незважаючи на те, що у контексті модернізації системи національної освіти особливої актуальності набуває природничо-наукова підготовка майбутніх фахівців, у науково-педагогічній літературі щодо проблем підготовки майбутніх психологів їй приділяється ще недостатньо уваги.

Отже, з урахуванням вище сказаного, та того факту, що для майбутніх психологів вивчення природничо-наукових дисциплін має не лише важливе загальнонаукове та загальноосвітнє значення, а й є підґрунтям для формування професійних компетентностей, обґрунтування професійних дій, а від так, гарантом конкурентоспроможності на вітчизняному та світовому ринках праці, вважаємо за доцільне дослідити сучасний стан, визначити та обґрунтувати шляхи оптимізації природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО України.

Метою статті є визначення шляхів оптимізації природничо-наукової підготовки майбутніх психологів в українських ЗВО.

Відповідно до поставленої мети окреслюємо завдання дослідження: визначити стан розуміння майбутніми психологами значущості природничо-наукової підготовки в професійному становленні та майбутній професійній діяльності; дослідити стан мотивації студентів до вивчення природничо-наукових дисциплін; з'ясувати основні чинники, які заважають покращенню якості природничо-наукової підготовки майбутніх психологів; визначити шляхи оптимізації природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО.

Вважаємо, що одним із відповідальних етапів дослідження є вибір методів його реалізації. Обираючи методи дослідження, ми насамперед оцінювали ступінь їхньої необхідності, об'єктивності, надійності та валідності. Тому було використано комплекс методів, а саме: теоретичні: аналіз наукової та науково-методичної літератури – для з'ясування

стану вивченості досліджуваної проблеми; компаративний аналіз, порівняння та узагальнення – для систематизації результатів дослідження, формулювання висновків і визначення напрямів подальших наукових розвідок. Емпірична частина дослідження проводилася з використанням спеціально розроблених нами анкет для студентів і практикуючих психологів. З метою аналізу даних експериментального дослідження та обґрунтування вірогідності отриманих результатів використано статистичні методи: математична обробка результатів педагогічного експерименту, якісний педагогічний аналіз кількісних статистичних параметрів.

Загальновідомо, що виклад матеріалу будь-якого дослідження потребує уточнення понять, які становлять його предмет.

Отже, на основі аналізу наукової літератури, власного досвіду викладацької діяльності та досліджень інших вчених, вважаємо за доцільне природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у закладах вищої освіти розглядати як таку організацію навчально-виховного процесу, відповідно до якої відбувається формування природничо-наукової картини світу та цілісної системи професійно спрямованих природничо-наукових компетентностей, що стануть підґрунтям для оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями і навичками та дозволить якісно вирішувати завдання майбутньої професійної діяльності.

З метою виявлення у студентів-психологів наявності розуміння значущості природничо-наукової підготовки та мотивації до вивчення природничо-наукових дисциплін, а також встановлення проблем, пов'язаних з покращенням якості реалізації такої підготовки у ЗВО України, нами проведено анкетування 540 студентів різних курсів, які навчаються за спеціальністю 053 – Психологія. Анкетування студентів проводилося на базі НПУ імені М. П. Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Аналіз відповідей студентів на запитання стосовно розуміння значущості природничо-наукової підготовки показав, що серед студентів I курсу тільки 9 % повністю підтримують її доцільність, 16 % першокурсників лише частково поділяють думку щодо необхідності здійснення такої підготовки, ще 7 % респондентів обрали варіант відповіді «важко відповісти» і, на жаль, 68 % майбутніх психологів не бачать необхідності у вивченні дисциплін природничо-наукового циклу. Відповіді студентів II і III курсів дещо відрізняються від відповідей першокурсників, однак відсоток тих, хто повністю підтримує необхідність природничо-наукової підготовки у ЗВО і на старших курсах залишається низьким (11 та 14 % відповідно повністю підтримують доцільність природничо-наукової підготовки, часткову підтримку висловлюють 18 % студентів II курсу та 21 % студентів III курсу, 63 % студентів психологів другого та 62 % третього років навчання не розуміють необхідності вивчення природничо-наукових дисциплін, а 8 % студентів II курсу та 3 % студентів III курсу взагалі не змогли визначитися з відповіддю на поставлене запитання).

Тоді, як проведене анкетування практикуючих психологів щодо значущості природничо-наукової підготовки у ЗВО дає можливість констатувати, що 93 % психологів-практиків повністю підтримують доцільність її здійснення, 4 % респондентів вважають, що її потрібно здійснювати у невеликому обсязі, 2 % опитаних не змогли визначитися з відповіддю й обрали варіант «важко відповісти» і лише 1 % опитаних психологів заперечують необхідність вивчення дисциплін природничо-наукового циклу.

Анкета для студентів також містила групу запитань, які були зорієнтовані на виявлення мотивації до вивчення природничо-наукових дисциплін. Висновки не втішні. Переважна більшість студентів-психологів I курсу не вважають природничо-наукові дисципліни необхідними для вивчення професійно орієнтованих дисциплін (72 %), значущими для особистісного розвитку (58 %) і не уявляють собі, як отримані в процесі їх вивчення знання та вміння можуть бути реалізовані у майбутній фаховій діяльності (87 %). Відповіді студентів II курсу мало чим відрізняються від результатів першокурсників, зокрема, вони не вважають природничо-наукові дисципліни необхідними для вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (69 %), значущими для особистісного розвитку (57 %), і не уявляють собі, як отримані в процесі їх вивчення знання й вміння можуть бути реалізовані у професійної діяльності (84 %). Показники тестування третьокursників хоч і відповідали більш високим цифровим значенням (не вважають природничо-наукові дисципліни необхідними для вивчення

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

професійно орієнтованих дисциплін 46 % студентів III курсу, значущими для особистісного розвитку – 53 % і не уявляють собі, як отримані в процесі їх вивчення знання і вміння можуть бути реалізовані у професійній діяльності, – 71 % опитаних), однак є недостатніми, щоб результати вважати задовільними.

Щодо встановлення причин які заважають покращувати якість природничо-наукової підготовки, студенти називають: відсутність професійної спрямованості природничо-наукової підготовки (46 %), неактуальність предмета вивчення (17 %), відсутність у навчальному матеріалі результатів сучасних наукових досліджень (15 %), відсутність необхідної навчально-методичної літератури (11 %), застарілі методики викладання навчальних дисциплін (6 %), обмаль вільного часу (5 %) (рис. 1).

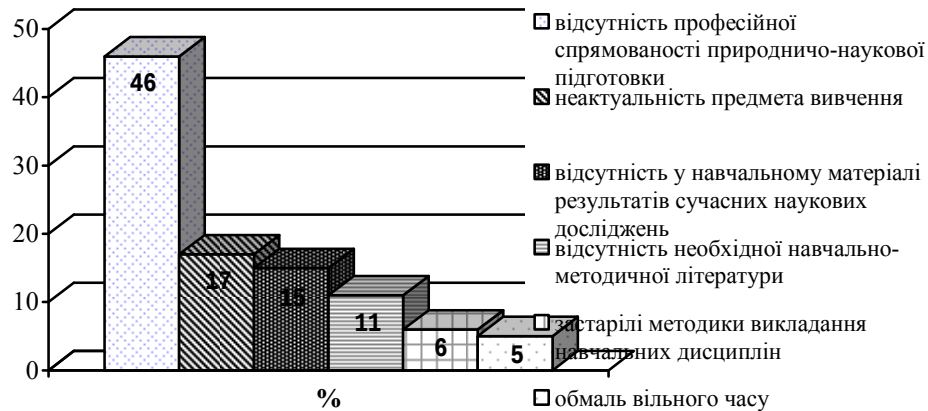


Рис. 1. Чинники, які заважають покращенню якості природничо-наукової підготовки майбутніх психологів.

Отже, зважаючи на результати анкетування, що свідчать про недостатнє розуміння майбутніми психологами значущості природничо-наукової підготовки, низьку мотивацію студентів-психологів до вивчення природничо-наукових дисциплін, та враховуючи виявлені чинники, які заважають покращенню якості природничо-наукової підготовки майбутніх психологів, вважаємо, що її оптимізація в українських ЗВО повинна здійснюватися за наступними напрямками: вивчення досвіду реалізації природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО розвинених країнах світу; оновлення змісту природничо-наукової підготовки майбутніх психологів з урахуванням результатів сучасних досліджень; покращення методичного та матеріально-технічного забезпечення процесу природничо-наукової підготовки; встановлення взаємозалежності між природничо-науковою та професійною підготовкою майбутніх психологів; впровадження новітніх інтерактивних технологій навчання: інтерактивні лекції, «мозковий штурм», ігрові технології, тренінги; впровадження інформаційних ресурсів дистанційної форми навчання, електронних підручників, посібників тощо (рис. 2).

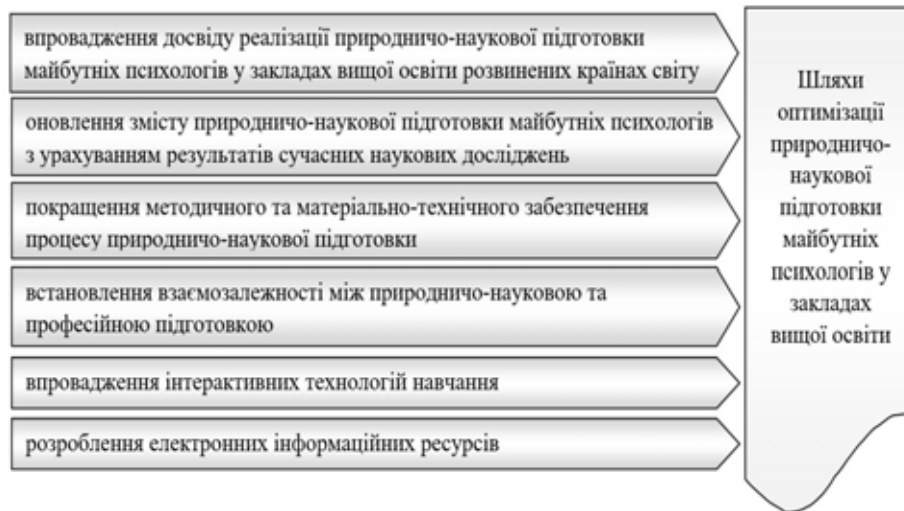


Рис. 2. Шляхи оптимізації природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО.

Представлене дослідження передбачає необхідність пошуку шляхів реалізації запропонованих ідей оптимізації природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонєць А. В. Роль дисциплін природничо-наукового циклу в процесі формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів в аграрних ВНЗ / А. В. Антонєць // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – 2008. – Issue № 30. – С. 79-82.
2. Білецька Г. Природничо-наукова підготовка майбутніх екологів: сутність та стан проблеми у педагогічних дослідженнях / Г. Білецька // Вища освіта України. – 2014. – №. 1. – С. 60–65.
3. Свиридова С. В. Роль природничо-наукових дисциплін у процесі професійної підготовки фахівців сфери туризму / С. В. Свиридова // Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Частина I. – 2011. – № 14 (225). – С. 61-66.
4. Terradez M., Scaglia R. y Audisio E. Huella mnémica y huella sináptica: aportes para la vinculación entre psicología y biología / M. Terradez, R. Scaglia y E. Audisio // V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires. – Buenos Aires, 2013. – P. 227–230.

REFERENCES

1. Antonets A. V. Rol dystsyplin pryrodnycho-naukovoho tsyклу v protsesi formuvannya prohnostychnykh umin maybutnikh menedzheriv v ahrarnykh VNZ [The role of natural sciences disciplines in the process of formation of future managers prognostic skills in agrarian universities], Didactics of mathematics: Problems and Investigations, 2008, Issue No. 30, pp. 79–82.
2. Biletska H. Pryrodnycho-naukova pidhotovka maybutnikh ekolohiv: sutnist ta stan problemy u pedahohichnykh doslidzhennyakh [Natural and scientific training of future ecologists: the essence and state of the problem in pedagogical researches]. Higher Education of Ukraine, 2014, No. 1, pp. 60-65.
3. Svyrydova S. V. Rol pryrodnycho-naukovykh dystsyplin u protsesi profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv sfery turyzmu [Role of natural sciences disciplines in the process of professional training of specialists in the field of tourism]. Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Lugansk. Series: Pedagogical Sciences. Part I, 2011, No. 14 (225), pp. 61-66.
4. Terradez M., Scaglia R. y Audisio E. Huella mnémica y huella sináptica: aportes para la vinculación entre psicología y biología. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2013, pp. 227–230.

Стаття надійшла в редакцію 01.11.2018 р.

ЗМІСТ

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	6
<i>МАРІЯ БОЙКО Інституційна модель системи управління якістю освітньої діяльності в педагогічному університеті</i>	<i>6</i>
<i>ЮЛІЯ КОРОТКОВА Активізація академічної мобільності студентів закладів вищої освіти як засіб підвищення їхньої конкурентоспроможності: вітчизняний і грецький досвід.....</i>	<i>15</i>
ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ	22
<i>ДЕМИДОВА МАРИНА, ЛОУ ЯНЬМЕЙ Навчальна самопідготовка студентів у проєкції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні</i>	<i>22</i>
<i>ГАЛИНА ТКАЧУК Аналіз та особливості впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти</i>	<i>28</i>
ПЕДАГОГІЧНА НАУКА У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ВИМІРІ.....	37
<i>НАТАЛІЯ ЛУПАК Комунікація як феномен взаємодії у контексті нової парадигми освіти</i>	<i>37</i>
<i>ОЛЕНА РЕБРОВА, ГАННА РЕБРОВА Феноменологія міждисциплінарності та умови її застосування в підготовці майбутніх учителів художніх та гуманітарних дисциплін</i>	<i>47</i>
ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА.....	57
<i>НАТАЛІЯ БАТЮК, ОЛЬГА МІКУЛІНСЬКА Методика діагностики рівня сформованості проєктних умінь студентів-хореографів.....</i>	<i>57</i>
<i>МАРИНА ДЕМИДОВА, ЧЕНЬ ЧЕНЬ Особливості творчого музикування як способу самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва у сучасному артпросторі</i>	<i>66</i>
<i>ІРИНА ПАЦАЛЮК Інноваційні підходи до формування педагогічних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі самостійної роботи під час навчальних практик</i>	<i>72</i>
<i>ЛЮДМИЛА БІЛОУСОВА, НАТАЛІЯ ЖИТЕНЬОВА Компоненти готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування технологій візуалізації у предметно-професійній діяльності.....</i>	<i>80</i>
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА	88
<i>ВОЛОДИМИР КРАВЕЦЬ Зміст, форми і технології статевого виховання школярів у зарубіжних країнах</i>	<i>88</i>
<i>ЗІНОВІЙ СТЕЛЬМАЦУК Нелінійний підхід у формуванні духовних цінностей школярів засобами музичного фольклору.....</i>	<i>97</i>
<i>НАТАЛІЯ ШАТАЙЛО Структурні компоненти формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва</i>	<i>103</i>
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	111
<i>ЖАННА НИКІФОРЧУК Психолінгвістичні особливості англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх релігієзнавців.....</i>	<i>111</i>
<i>ІРИНА ФЕРЕНЧУК-ПОНТКОВСЬКА Зміст формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.....</i>	<i>118</i>

ЗМІСТ

<i>МАР'ЯНА БУРАК</i> Взаємопов'язане формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови	127
<i>ІРИНА НАЗАРЕНКО</i> Компонентний склад професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх інженерів програмного забезпечення.....	135
<i>ЛІЛІЯ МОРСЬКА, НАТАЛІЯ САБАТ</i> Роль психолінгвістичного сегмента в організації навчального процесу майбутніх перекладачів	140
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	147
<i>ОЛЕГ ВИННИЧУК</i> Організаційні структури фізкультурно-спортивного руху в Україні (1920–1939 рр.).....	147
<i>ВАЛЕНТИНА БІЛИК</i> Обґрунтування шляхів оптимізації природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.....	154
ЗМІСТ	160
CONTENTS	162

CONTENTS

MAINTAINING QUALITY OF EDUCATION AND EDUCATIONAL ACTIVITY.....	6
<i>MARIA BOJKO Institutional Model of Education Quality Management System at the Pedagogical University.....</i>	<i>7</i>
<i>YULIA KOROTKOVA Activation of Academic Mobility of Students of Higher Education Institutions as A Means of Enhancing Their Competitiveness: Home And Greek Experience.....</i>	<i>16</i>
INNOVATIVE MODELS OF DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATIONAL SYSTEMS	22
<i>DEMIDOVA MARINA, LOU YANMEI Educational Self Tuition of Students in Projection of the Development of System of Higher Pedagogical Education</i>	<i>23</i>
<i>HALYNA TKACHUK the Analysis And Features of Implementation of Blended Learning Models into Educational Process at a Higher Educational Institution.....</i>	<i>29</i>
PEDAGOGICAL SCIENCE IN INTERDISCIPLINARY SPACE	37
<i>NATALIIA LUPAK Communication as phenomenon of interaction in the context of new education paradigm</i>	<i>38</i>
<i>OLENA REBROVA, HANNA REBROVA Phenomenology of Interdisciplinarity and its Application Conditions in Training Prospective Teachers of Art and Humanities.....</i>	<i>49</i>
EDUCATOR'S PROFESSIONAL IDENTITY AND PROFICIENCY	57
<i>NATALIIA BATIUK, OLHA MIKULINSKA Methods of Diagnosing the Level of Choreography Students' Project Skills Development.....</i>	<i>58</i>
<i>DEMIDOVA MARINA, CHEN CHEN Features of Creative Music-Making as a Way of Future Musical Art Teachers' Self-Expression in Modern Art</i>	<i>67</i>
<i>IRYNA PATSALIUK Innovative Approaches to the Formation of Pedagogical Competences of Future Fine Arts Teachers in the Process of Self-Directed Work During Educational Practices</i>	<i>73</i>
<i>LYUDMYLA BILOUSOVA, NATALIA ZHYTIENIOVA Components of Readiness of Pre-Service Science and Mathematics Teachers to Visualization Technologies Implementation into the Subject and Professional Activity</i>	<i>82</i>
MODERN PROBLEMS OF NURTURING A PUPIL'S PERSONALITY.....	88
<i>VOLODYMYR KRAVETS Content, Forms and Technologies of Students' Sexual Education in Foreign Countries</i>	<i>89</i>
<i>ZINOVIIY STELMASHCHUK Nonlinear Approach in Forming Spiritual Values of Schoolchildren by Means of Music Folklore</i>	<i>98</i>
<i>NATALIIA SHATAILO Structural Components of Forming Junior Teenagers' Skills of Image Formation in the Music Lessons.....</i>	<i>105</i>
LINGUODIDACTICS.....	110
<i>ZHANNA NYKIFORCHUK Psycolinguistic Peculiarities of English-Language Professionally Oriented Reading Competence of Future Religious Scholars</i>	<i>111</i>
<i>IRYNA FERENCHUK-PIONTKOVSKA Content of the Formation of Prospective Philologists' German Language Competence in Reading Publicistic Texts</i>	<i>118</i>
<i>MARIANA BURAK Integrated Formation of Professionally Oriented Speaking Competence and Information-Communicative Competence of Future</i>	

<i>University Teachers of English</i>	128
<i>IRYNA NAZARENKO Components of Professional English Speaking Language Competence For Future Software Engineers</i>	135
<i>LILIYA MORSKA, NATALIA SABAT The Role of Psycholinguistic Segment in the Organization of the Educational Process of Future Translators</i>	139
DISCUSSING A PROBLEM	147
<i>OLEH WYNNYCHUK Organizational Structures of Physical Culture and Sports Movement in Ukraine (1920–1939)</i>	148
<i>VALENTYNA BILYK Ways to Optimize Natural and Scientific Training of Future Psychologists in Higher Education Institutions</i>	155
ЗМІСТ	160
CONTENTS	162

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Редакція збірника приймає до друку наукові статті українською, російською або англійською мовами загальними обсягом 13–17 сторінок (шрифтом Times New Roman 14, інтервал – 1,5 см; сторінки нумеруються), що раніше не публікувалися. Стаття проходить процедуру подвійного конфіденційного рецензування («double blind peer review»). Остаточне рішення про допуск статті до друку приймає редакційна колегія. У разі відхилення статті автор має можливість ознайомитися з текстом рецензії та редакторською правкою. Періодичність виходу журналу: тричі на рік.

Стаття оформляється за таким порядком:

- індекс УДК, вирівняно зліва;
- ID ORCID;
- ім'я та прізвище автора (авторів), вирівняно справа;
- електронна пошта, вирівняно справа;
- науковий ступінь та вчене звання автора, вирівняно справа;
- місце роботи (назва навчального закладу в Н. в.), вирівняно справа;
- службова адреса, вирівняно справа;
- назва статті, вирівняно центром;
- анотація мовою статті (1500–1700 знаків);
- ключові слова (4–6 слів);
- російською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, анотація і ключові слова (коли стаття написана українською мовою). Якщо стаття написана російською, то ця її частина оформляється українською;
- англійською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, розширена (2200–2700 знаків) анотація (повинна включати актуальність, мету, методи та результати дослідження) і ключові слова. Якщо стаття написана англійською, то ця її частина оформляється українською;
- основний текст статті (у тексті має бути сформульована мета);
- список літератури;
- транслітерований список літератури за таким взірцем:

REFERENCES

Kharlamova T. L. *Motivatsionnye osnovy effektivnoy raboty predpriyatiya* [Motivational basis for the effective work of an enterprise]. *Ekonomika i upravlenie*, 2006, Vol. 3, pp. 100–102.

Lavrishcheva E. E. *Voprosy otsenki urovnya informatizatsii predpriyatii* [On assessment of the level of enterprises informatization], *Izvestiya vuzov. Severo-kavkazskiy region Tekhnicheskie nauki*, 2006, Vol. 7, pp. 85–91.

- дата подання статті в редакцію.

У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.

Окремим документом надсилається довідка про автора, де подаються наступні відомості: прізвище, ім'я і по батькові, електронна адреса, номер моб. телефону, місто і номер відділення Нової пошти (для відправки збірника).

Електронний варіант статті та відомості про автора можна надсилати на електронну пошту lida287@gmail.com або після реєстрації на нашому офіційному сайті <http://nzp.tnpu.edu.ua>.

INFORMATION FOR AUTHORS

The scientific articles in Ukrainian, Russian and English (13–17 pages, Times New Roman 14, spacing – 1, 5 cm, numbered pages) are taken. The article goes through the process of «double blind peer review». The final decision on admission of articles for publication accepts the editorial board. In case of rejection of the article the author has the ability to read the editorial review. Frequency: three times a year.

Text of the article is made according to the following:

- UDC indexation;
- the name and surname of the author(s);
- e-mail address;
- scientific degree, academic status;
- place of work;
- address of the institution;
- the article title in bold letters;
- the abstract (1500–1700 letters) in the language of the article and keywords (4–6 words)
- the name and surname of the author(s), scientific degree, academic status, place of work and the address of the institution, title, abstract and keywords translated into Russian and English (if the article is written in Ukrainian). If the article is written in Russian, this part is provided in Ukrainian and English if in English – Ukrainian and Russian, respectively.
- the text of the article (the text of the article should include the objective formulated in one sentence);
- references;
- the date of sending an article to the editorial board is indicated at the end.

The electronic version of the article can be sent by e-mail lida287@gmail.com or on our official website <http://nzp.tnpu.edu.ua>.



Здано до складання 02.10.2018. Підписано до друку 27.10.2018. Формат 60 x 84/8. Папір друкарський.
 Умовних друкованих аркушів — 15,45. Обліково-видавничих аркушів — 20,5.
 Замовлення № 99. Тираж 300 прим. Безкоштовно.
 Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Commissioned in preparation 02.10.2018 Signed in print 27.10.2018. Format 60 x 84/8. Printing paper.
Order No. 83. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027