

ZBIÓR  
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Pedagogika. Najnowsze badania  
naukowe.

Teoria, praktyka

Poznan

30.03.2015 - 31.03.2015

Część 2

СБОРНИК  
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Педагогика Актуальные научные  
исследования.

Теория, практика.

Познань

30.03.2015 - 31.03.2015

Часть 2

---

U.D.C. 37+082  
B.B.C. 94  
Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103  
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

### **Zbiór raportów naukowych.**

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Pedagogika. Najnowsze badania naukowe. Teoria, praktyka„, (30.03.2015 - 31.03.2015) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. - 124 str.

ISBN: 978-83-65207-09-8 (t.2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 30.03.2015 - 31.03.2015 roku. Poznan.

Część 2.

**U.D.C. 37+082**  
**B.B.C. 94**

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkiem jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2015

ISBN: 978-83-65207-09-8 (t.2)

"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKSCJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Семчук С.І. ....	6
КОМП'ЮТЕРНІ ІГРИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ДНЗ	
2. Кизима І.І. ....	14
СПЕЦИФІКА ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ КАСКАДНИХ ТРЕНІНГІВ У ЛЬВІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ)	
3. Шанц Е.А. ....	18
К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ	
4. Дудка І.Г. ....	25
ВИВЧЕННЯ ЛАНДШАФТІВ У ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОМУ ПОХОДІ З УЧНЯМИ	
5. Лазаренко Т. В. ....	31
УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ МІЖСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	
6. Лещенко Г.А. ....	41
АНАЛІЗ СТАНУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ	
7. Ostafychuk O.D. ....	48
AUTHENTIC MATERIALS AS ALTERNATIVE WAY OF TEACHING: VIDEO MATERIALS	
8. Підварко Т.О. ....	51
РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
9. Скварок М.Ю. ....	55
ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ	
10. Соцький К. О. ....	61
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ	

11. Кубієвич К. С.....	65
МЕТОДИКА ЗАУЧУВАННЯ НАПАМ'ЯТЬ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
12. Артеменко И.Ю. ....	68
ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ИЗМЕРЕНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК	
13. Кузякина Н.А. ....	72
ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	
14. Chyrchuck S. ....	77
CONCEPTUAL MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE INTERIOR DESIGNERS	
15. Дубінець І. В. ....	86
ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАН- НЯ В МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОМУ РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ- ПІАНІСТІВ	
16. Шевчук О.С., Шевчук С.П. ....	90
ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ДЕР- ЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ	
17. Ткачова Н.П.....	97
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА З КОДАЯ ТА ЙОГО РОЛЬ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ	
18. Шабайкович Е. А., Поточняк О. П. ....	101
ДИСКУРС СУЧАСНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ	
19. Велущак М.Я. ....	104
ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ США	
20. Новоселова В.О., Куклина А.И. ....	108
PROFESSIONALLY-ORIENTED EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL HIGHER SCHOOLS	

21. Саварин Т. В. .... 110  
МЕТОД СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАННЯ  
СТУДЕНТІВ
22. Трифонова О.С. .... 112  
ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНО-МОВ-  
ЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА
23. Ворона І. І. .... 116  
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ  
НА ЗАНЯТТЯХ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ
24. Скворцова С.О. .... 119  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТ-  
НОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ: НОРМАТИВНА І ВАРІАТИВНА  
СКЛАДОВІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТ-  
КОВИХ КЛАСІВ



Семчук С.І.

кандидат педагогічних наук,  
доцент, докторант кафедри дошкільної  
педагогіки і психології

Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини

## КОМП'ЮТЕРНІ ІГРИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ДНЗ

***Анотація.** У статті розглядається проблема становлення особистості дитини в умовах комп'ютеризації системи дошкільної освіти. Розкрито аспекти особистісних якостей молодого покоління, які формуються під впливом комп'ютерних ігор.*

**Ключові слова:** комп'ютерні ігри, дитина дошкільного віку.

Сьогоднішня практика засвідчує, що дошкільний навчальний заклад застосовує комп'ютерні ігри у спеціально обладнаному комп'ютерно-ігровому комплексі, завдяки чому їх можна поєднувати з іншими видами занять. Застосування комп'ютерної техніки робить заняття цікавим і по-справжньому сучасним.

Комп'ютер уводячи дитину у певну ігрову ситуацію та надаючи дидактичну допомогу у вигляді навчального матеріалу з ілюстраціями та графіками дозволяє істотно покращити навчально-виховний процес та якісно змінити контроль за діяльністю дітей. Новизна роботи з комп'ютером сама по собі сприяє підвищенню інтересу до навчання, а можливість регулювати навчальні завдання за ступенем складності позитивно позначаються на мотивації.

Мета статті зумовлена необхідністю висвітлення особливостей впливу комп'ютерних ігор на процес становлення особистості дитини-дошкільника.

Дослідження (Л. Венгера, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, М. Подд'якова, В. Беспалько, Л. Божовича, Д. Эльконіна) засвідчують, що у дитини до п'яти років повністю розвивається символічна функція наочно-образного мислення. Це є основним показником рівня розумового розвитку малюка.

Як засвідчують фахівці з дошкільної педагогіки (К. Моторін, С. Первін, М. Холодна, С. Шапкин та ін.) про можливість оволодіння комп'ютером дітьми дошкільному віці. На цьому етапі комп'ютер виступає особливим інтелектуальним засобом для вирішення завдань різноманітних видів діяльності.

Освоєння комп'ютерних засобів навчання формує в дітей передумови теоретичного мислення, здатність свідомо обирати способи діяльності, спрямовані на розв'язання завдання, а також особистісні якості, здатність працювати в індивідуальному темпі. Дитина, яка оволоділа елементарною комп'ютерною технологією, краще за інших здатна розмірковувати, розв'язувати задачі у внутрішньому плані, почуватися компетентною [17].

Дослідження зарубіжних і вітчизняних вчених (Н. Бабкина, І. Васильєва, Ю. Горвиць, Б. Хантер та ін.) свідчать, що використання комп'ютера в дошкільному

віці можливе і необхідне, воно сприяє підвищенню інтересу до навчання, його ефективності, розвиває дитину всебічно [2; 3; 4; 5].

Комп'ютерні ігри не замінюють, а доповнюють усі традиційні форми ігор і занять в педагогічному процесі ДНЗ. Дітей залучають до набуття початкових навичок роботи з комп'ютерними технологіями та оперуванням знаковими формами мислення, якщо вони органічно включені у гру. На нашу думку, поняття навчальної комп'ютерної гри можна визначити, як такий програмний засіб, що надає можливість спрямувати діяльність дитини на досягнення певної дидактичної мети у ігровій формі. Особливістю комп'ютерних ігор є те, що в якості одного із гравців виступає комп'ютерна програма. Мета навчальної гри має подвійний зміст: ігровий – одержання дитиною винагороди; навчальний – придбання знань, умінь і навичок за допомогою діяльності за заданими правилами.

Комп'ютерні ігри та вправи необхідно розглядати як особливий засіб, що стимулює творчу активність дітей. Вони цікаві та доступні, а закладені в них ігрові завдання містять не тільки навчальний матеріал, способи та засоби для його вирішення, а ще мотив та мету, що стимулюють дитину. Дошкільник, працюючи за комп'ютером, має реальну можливість бачити на екрані результат своєї роботи.

Комп'ютерні ігри допомагають дітям краще засвоювати матеріал, виявляють прогалини у знаннях та усувають їх, забезпечують досягнення дітьми певного рівня інтелектуального розвитку; у дітей розвиваються позитивні емоційні реакції, що сприяє корекції і розвитку психічних процесів;

заняття з використанням комп'ютерних програм, розвивальних ігор стимулюють у дітей цікавість і прагнення досягати поставленої мети.

Разом з тим необхідно пам'ятати, що дитина граючись потрапляє в різні уявні ситуації, однак її емоції – реальні. Далеко не всі комп'ютерні ігри спроможні вирішити освітні завдання. Візьмемо, наприклад ігри, де головним завданням є швидке натискання клавіш, такі ігри дають розвиток сенсорики та деяких параметрів уваги, але разом з тим стимулюють підвищення у дитини рівня тривожності, бажання сховатися від дійсності в уявному світі. Тому дуже важливо підбирати ігри, які б за змістом розвивали дитину.

Правила комп'ютерних ігор схожі за правилами до традиційних ігор, проте мають принципові відмінності:

- комп'ютерні ігри будуються за принципом поступового ускладнення ігрових та дидактичних завдань;
- «етапність», закладена в програмі, часто не дозволяє перейти на наступний рівень без виконання завдань попереднього рівня;
- в одних іграх можна за допомогою «меню» довільно дозувати рівень складності завдання. В інших «адаптивних» іграх програма сама підлаштовується під дитину і пропонує їй нові завдання з врахуванням її попередніх відповідей: складніші, якщо завдання виконується успішно, чи простіші – коли навпаки;
- деяким комп'ютерним іграм притаманний елемент випадковості, новизна, раптовість, несподіваність. Можуть раптово виникати нові персонажі, нові ситуації, явища і взаємозв'язки.

Дитина входить у сюжет ігор, засвоює правила, відповідно діє і прагне досягнення результатів. Крім того, практично у всіх іграх є свої герої, яким потрібно до-

помогти виконати завдання. Таким чином, комп'ютер допомагає розвивати не тільки інтелектуальні здібності дитини, але й виховувати вольові якості, такі як самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість, спонукає дитину до співпереживання, допомоги героям ігор тощо, збагачуючи тим самим його ставлення до довкілля.

Фахівці з Великобританії, що працюють за проектом освітніх програм Teachers Investigating Educational Multimedia, провели дослідження, спостерігаючи за процесом навчанням і розвитком більше як 700 дітей, на заняттях з використанням ІКТ і виявили, що комп'ютерні ігри можуть посилено сприяти розвитку як логічного, так і інших видів мислення. Це стосується, насамперед, ігор, де потрібно будувати міста і створювати співтовариства людей, як, наприклад, в іграх SimCity, Championship Manager чи Roller Coaster Tycoon. У змістовній частині гри конструюються конфліктні ситуації, що розраховані на певну вікову групу, де учасники цього процесу повинні не тільки досягти конкретної позитивної результативності на рівні особистих навчальних цілей, але й своїми успіхами опосередковано впливати на інших дітей, що діють в аналогічних ситуаціях.

Крім набуття комунікативних навичок, набуття початкових знань зі світу точних наук, тут вирішується головне завдання – кожним учасником розв'язується проблема суперечностей раціональної стратегії поведінки й здійснення оцінки спроектованих результатів, таким чином створюється фундамент для розвитку логічного мислення. У спільних іграх, де діти грають парами чи невеликими групами, також розвиваються навички спілкування й уміння вирішувати проблеми. Крім того, удосконалюються навички читання й усної лічби, підвищується грамотність дошкільника.

Уряд Великобританії визнає за доцільне впровадження процесу інтеграції комп'ютерних ігор у освітні навчальні плани. Йдеться про ігри з моделюванням стратегічного планування і логічних завдань, у яких діти повинні знаходити оптимальний варіант розв'язання певної ситуації. Такі ігри, на думку англійських фахівців, розвивають мотиваційну сферу пізнання та формують готовність дитини до шкільного навчання.

Результати комплексних міждисциплінарних досліджень стали науковою основою для створення Асоціацією «Комп'ютер і дитинство» (КІД) при участі НДІ дошкільного виховання АПН Росії, зараз центра «Дошкільного дитинства» імені О. Запорожця, більш 200 комп'ютерних програм, які умовно можна розділити на три групи:

- 1) навчальні програми, що сприяють засвоєнню дітьми букв, розвивають навички читання, елементарні математичні уявлення тощо;
- 2) розвивальні програми, що сприяють пізнавальному розвитку дошкільників і спонукають дітей до самостійних творчих ігор;
- 3) діагностичні ігри, що застосовуються для виявлення в дітей рівня розвитку розумових здібностей, пам'яті, уваги і ін.

Ю. Горвиць, вивчає проблеми використання комп'ютерних ігор у навчанні, і вважає, що кожна комп'ютерна програма незалежно від її змістовного наповнення й типології повинна відповідати певним вимогам, а саме: оптимальному забезпеченню взаємодії оператора з комп'ютером; досягненню мети і функцій навчання; адаптації до індивідуальних особливостей суб'єктів навчання; проблемному поданню матеріалу (завдань); спрямованості на інтенсивне керування процесом пізнання.



Окрім того, при застосуванні КТ у навчально-виховному процесі в дошкільному навчальному закладі необхідно враховувати такі фактори: ступінь відповідності інформаційного і технологічного забезпечення навчальному плану; позитивність впливу мотиваційних орієнтацій на формування в дітей знань, умінь та навичок більш високого рівня ніж при традиційному навчанні; варіативність індивідуалізованих і диференційованих навчальних завдань; доповнення та вдосконалення навчального плану за рахунок використання інноваційних методик; інтенсивність використання творчих методів.

Проблема використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання в дошкільних навчальних закладах розглядається сучасними науковцями в двох напрямках:

1) впровадження у дидактику дошкільної освіти комп'ютерних технологій і педагогічних методів їх застосування; розробки структури занять, рекомендацій щодо санітарно-гігієнічних вимог, проблем безпеки з організації комп'ютерно-ігрового комплексу в дошкільних навчальних закладах;

2) всебічний розвиток дітей в комп'ютерно-розвивальному середовищі: оволодіння умінням вирішувати завдання конструктивної діяльності; формування просторових уявлень; розвиток логіко-математичних умінь; творчої активності інтелектуальний, естетичний розвиток дитини [1; 7; 8; 9; 10; 11; 14; 15; 16; 18; 19; 20].

Комп'ютерна гра — програмний засіб, що надає можливість спрямувати діяльність дитини на досягнення певної дидактичної мети у ігровій формі. Вони не ізольовані від педагогічного процесу дошкільного навчального закладу; пропонуються поряд із традиційними іграми і навчанням, не замінюючи звичайних ігор і занять, а доповнюють їх, входячи в їх структуру, збагачуючи педагогічний процес новими можливостями. В комп'ютерних іграх пропонуються ті елементи знань, які у звичайних умовах і за допомогою традиційних засобів дидактики зрозуміти або засвоїти важко чи неможливо [12].

Діти в процесі комп'ютерних ігор здебільшого оперують символами і знаками, отож особливе значення має психологічна та фізична готовність дітей. Передувати комп'ютерним іграм мають ігри зі звичайними іграшками і предметами-замінниками. Поетапне формування різних видів традиційних ігор створює базу для залучення дітей до комп'ютерних ігор. Отож, іграм на комп'ютері з будь-яким змістом передує діяльність дітей з опорою на реальний предмет чи реальні дії [12].

С. Новосьолова зазначає, що комп'ютерні ігри в дошкільному дитинстві мають особливу спрямованість. Вони не лише стимулюють індивідуальну діяльність дитини, її творчий потенціал, а є тим важливим засобом, що об'єднує дітей в цікавих колективних іграх, коли за одним комп'ютером грає двоє-троє вихованців [13].

Використання комп'ютера дошкільниками не ціль, а засіб виховання і розвитку творчих здібностей дитини, формування її особистості, збагачення інтелектуальної сфери в дошкільному віці. Комп'ютери в дошкільному навчальному закладі використовуються, насамперед, як засіб гри, як нова складна і керована самою дитиною іграшка за допомогою якої вона вирішує різноманітні ігрові завдання [15].

Відтак, комп'ютерні ігри допомагають дітям краще засвоювати знання; виявляють прогалини в певних видах колективної роботи; забезпечують досягнення дітьми певного рівня інтелектуального розвитку, який необхідний для подальшої навчальної діяльності в процесі комп'ютерної «діяльності»; сприяє корекції й роз-

витуку психічних процесів; стимулюють у дітей цікавість і прагнення досягти поставленої мети.

У порівнянні із традиційними формами навчання дошкільників комп'ютер має низку переваг:

- показ інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає в дітей величезний інтерес до діяльності з ним;

- комп'ютер несе в собі образний тип інформації, зрозумілий дошкільникам, які ще не вмють читати й писати. Рух, звук, мультиплікація надовго привертають увагу дитини;

- рішення проблемних завдань за допомогою комп'ютера, заохочення дитини при їхньому правильному рішенні є стимулом пізнавальної активності дітей;

- комп'ютер надає можливість індивідуалізації навчання.

Основних жанрів комп'ютерних ігор декілька, однак у кожному з них існують свої різновиди. Умовно всі комп'ютерні ігри можна класифікувати таким чином:

*Адентурні* (в перекладі з англійської – пригодницькі) Візуально вони оформлені як мультиплікаційний фільм, однак з інтерактивними властивостями – можливістю управляти перебігом подій. Для вирішення поставлених завдань необхідно володіти кмітливістю і розвиненим логічним мисленням [12].

*Стратегії*. Основна ціль стратегічних ігор: управління ресурсами, корисними копалинами, військами, енергією чи іншими подібними складовими (юнітами). При цьому часто необхідно здійснювати не тільки довготривале планування, а й слідкувати за означеною ситуацією. Стратегічні ігри розвивають у дітей посидючість, здатність планувати свої дії, тренують багатофакторне мислення [12].

*Аркадні*. Для такого жанру характерне поділ гри на рівні, коли нагородою і метою є право переходу до наступного епізоду, місії.. Аркадні ігри тренують окомір, увагу, швидкість реакції дошкільників рекомендують [12].

*Рольові*. В іграх цього жанру в розпорядженні геймера (гравця) є невеликий загін персонажів, кожен з яких виконує певну роль чи функцію. Задача героїв – спільними зусиллями дослідити віртуальний світ з метою виконання поставленої на початку гри мети (цілі) [12].

*3D-Action*. Коротко девіз цих ігор можна виразити словами «Зруйнуй!». Повністю тип ігор для розваг. Вони розвивають моторні функції, дещо гірше -пізнавальні, при цьому є сумнівними для розвитку мислення і розв'язання завдань морального виховання [12].

*Логічні*. Їх користь полягає в тому, що вони розвивають навички логічного мислення, особливо в дітей дошкільного віку. Здебільшого гра є одним завданням чи набором кількох головоломок, які повинен вирішити гравець. [12].

*Симулятори (імітатори)*. У цих іграх приділено увагу реалізму відповідних реакцій віртуального середовища, майже до найдрібнішого відображення технічних показників в авіасимуляторах чи характеристик гравців у спортивних симуляторах [12].

Комп'ютерні ігри, що використовуються в роботі з дітьми дошкільного віку умовно можна поділити на підгрупи:

- розвиваючі комп'ютерні ігри (спрямовані на формування загальних розумових здібностей, а також пам'яті, мислення, уваги);

– навчальні комп'ютерні ігри (які знайомлять дитину з початками математичних понять, дидактичних уявлень, з основами систематизації, класифікації, синтезу, аналізу понять, навчають грамоті, читанню);

– ігри – квести (де правила гри приховані і дитина повинна дійти до усвідомлення цілі і способу дій, тобто знайти ключ для розв'язання завдання);

– ігри – забави (без завдань для розвитку, проте дають можливість дитині порозважатись, здійснити пошукові дії і побачити результат у вигляді мультика);

– комп'ютерні діагностуючі ігри (допомагають виявити рівень знань, розвитку, здібностей або відхилень).

У комп'ютерних іграх діти виконують дослідницьку роботу. Педагогам потрібно підтримувати такі навички дослідження у дітей, а саме:

– уміння отримувати інформацію;

– правильно аналізувати та інтерпретувати інформацію;

– формулювати висновки та припущення;

– уміти будувати перевірочний експеримент;

– коригувати свої подальші дії [19; 20].

Ситуації, в які потрапляє дитина під час комп'ютерної гри уявні, однак почуття, які переживає дитина, сприймає як реальні події. Отже, скеровуючи зміст гри, включаючи до її сюжету відповідні ролі, дорослий може програмувати відповідні пізнавальні та емоційно-ціннісні властивості дітей.

Для визначення розвивальної функції дитячих комп'ютерних ігор у різні вікові періоди дошкільного дитинства особливу цінність мають положення, висунуті психологом О. Запорожцем: якщо у дитини є стійка база практичного, реального, отриманого через різні органи почуттів досвіду, дитину можна поступово переводити до дій без постійного опертя на конкретний предмет (звук, запах...) до дій із символом і знаком, який його заміняє. Граючи, діти не просто механічно наслідують чи за зразком виконують окремі операції, вони вчаться ставити ігрову задачу і знаходити шляхи її реалізації в різних умовах.

Виділяються дві великі групи шляхів вирішення ігрових задач в залежності від дійсності, яку діти відтворюють: предметні й рольові способи.

Комп'ютерні програми мають перевагу порівняно з іншими формами ігор: в них рольові характеристики персонажів, результати і дії представлено більш розгорнуто, а інколи і трохи спотворено, що дозволяє дітям побачити те, що в житті швидкоплинне. Діти в динаміці спостерігають, як найменша зміна спільних зусиль впливає на результат.

Особлива роль належить вихователю при використанні комплексу «12 ігор»:

– підбирає ігри до заняття, дидактичний матеріал і індивідуальні завдання;

– допомагає дітям у процесі роботи за комп'ютером;

– оцінює їхні знання й розвиток.

Використовуючи комп'ютер на звичайному занятті, вихователь перекладає частину своєї роботи на комп'ютер, роблячи при цьому процес навчання більше цікавим і інтенсивним. При цьому комп'ютер не замінює вихователя, а тільки доповнює його. Підбір комп'ютерних ігор залежить насамперед від поточного навчального матеріалу й рівня підготовки дітей, що навчають.

Отже, впровадження комп'ютерних програм та ігор у практику дошкільної установи дає змогу поєднати інноваційні дидактичні функції комп'ютера з можливостями традиційних засобів навчання; збагатити і наповнити виховний та навчальний процес новими формами роботи; створити інноваційні методики, що сприятимуть більш ефективному засвоєнню знань дітьми дошкільного віку; створити навчальні, розвивальні комп'ютерні ігри та вправи.

### Література:

1. Бондаровская В.М. Вопросы эргономики в процессе взаимодействия ребенка с компьютером / В.М. Бондаровская // Проблемы компьютеризации дошкольного воспитания: Материалы научно-технического семинара. – Сер. 9. «Экономика и системы управления». – Вып. 2 (229). – М.: ЦНИИ «Электроника», 1989. – с.31-33.
2. Булгакова Н. Н. Знакомство с компьютером в детском саду / Н. Н. Булгакова // Информатика. – 2001. – № 18. – С. 16-17.
3. Глушкова Е.К. Компьютер в детском саду / Е. К. Глушкова, Л. А. Леонова // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С.44-46.
4. Горвиц Ю. М. Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? / Ю. М. Горвиц // Информатика и образование. – 1994. – № 3. – С. 63-73.
5. Горвиц Ю. М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц, Л. Д. Чайнова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.
6. Довідка «Paint».
7. Зварыгина Е.В. Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников / Е.В.Зварыгина// Информатика и образование. – 1990. – №6 – С. 94-104.
8. Кореганова О. І. Комп'ютер у дошкільному закладі / О.І. Кореганова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – №3. – С.40.
9. Лисенко Н.В. Педагогіка українського дошкільця / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирата. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – С.101-116.
10. Моторин В. Воспитательные возможности компьютерных игр / В. Моторин // Дошкольное воспитание. – 2000. – №11. – С.53-57.
11. Наенко Г. В. Курс Пользователя ПК / Г. В. Наенко, Т.Б. Волобуева – Донецк. – Поник, 1997. – 286 с.
12. Новик І.М. Проектування навчальних комп'ютерних ігор в освітньому процесі дошкільного навчального закладу / зб. наук. праць «Вісник психології і соціальної педагогіки». – Вип. 4. – Київського університету імені Бориса Грінченка. – 2010. – С. 34-36.
13. Новоселова С. Л. Психолого-педагогические аспекты обоснования использования компьютерно-игрового комплекса в системе дошкольного воспитания / С. Л. Новоселова // Проблемы компьютеризации дошкольного воспитания: Материалы научно-технического семинара. – Сер. 9. «Экономика и системы управления». – Вып. 2 (229). – М.: ЦНИИ «Электроника», 1989. – С.8-11.
14. Новоселова С. Л. Проблема информатизации дошкольного образования / С. Л. Новоселова// Информатика и образование. – 1990. – № 2. – С.93-96.
15. Осипова Т. Г «Компьютерные программы для детей дошкольного возраста» / Т. Г. Осипова // Детский сад от А до Я: науч.-метод. журнал для педагогов и родителей. – 2003. – №1. – С. 149-161.

16. Петку Ф.П. Компьютерные игры – особенности использования в дошкольном возрасте / Разнообразии форм воспитания и обучения дошкольников в психолого-педагогическом аспекте: Сб. науч. тр. / Ред.: Л. А. Парамонова (отв. ред.), Е. М. Гаспарова. – М.: Изд. АПН СССР. – 1990. – С.113-119.
17. Полька Н. Комп'ютер: санітарні вимоги / Н. Полька// Дошкільне виховання. – 1999. – №5. – С. 8.
18. Чайнова Л. Д. Компьютерные игры в дошкольном образовании / Л. Д. Чайнова// Техническая эстетика. – 1992. – №1. – С.19-21.
19. Чайнова Л. Д. Ассоциация КИД действует. По материалам межрегионального семинара по проблемам компьютеризации дошкольного воспитания/ Л. Д. Чайнова, Ю.М. Горвиц // Техническая эстетика. – 1992. – № 5. – С.24-25.
20. Чайнова Л.Д. Компьютеры для детей: психологические проблемы безопасности и комфорта /Л. Д. Чайнова, Ю. М. Горвиц //Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С.63-65.

## СПЕЦИФІКА ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ КАСКАДНИХ ТРЕНІНГІВ У ЛЬВІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ)

Гендерна рівність є показником гендерної культури нації. Тому викликом часу є формування гендерної обізнаності педагогів як особливої системи гендерних знань і практик. Гендерний підхід у освітній парадигмі школи є тим методологічним інструментом аналізу діяльності освітніх закладів, який ґрунтується на врахуванні „фактору статі”, що сприяє розширенню культуротворчого ментального простору всіх учасників педагогічної взаємодії. Важливими складовими гендерних перетворень є подолання стереотипів та просвітницька робота в школі. Інтеграція гендерного підходу в педагогічний простір школи передбачає забезпечення рівного доступу обох статей до якісної освіти, усунення формальних та неформальних бар’єрів на шляху до гендерної рівності. Освіта визначається основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства і держави, метою якої «...є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових, і фізичних здібностей, виховання високим моральних якостей, формування громадян здатних до свідомого вибору...» [1]. Саме освіта, як один із найважливіших соціальних інститутів, що виконують функції передачі та поширення знань, умінь, цінностей і норм від одного покоління до іншого через інтеграцію гендерних підходів у навчальний процес, спроможна закласти основи для становлення суспільної гендерної культури [2].

Школа завжди була і залишається провідним чинником гендерної соціалізації. Саме сучасна школа через навчально-виховний процес і педагогічну взаємодію активно реалізує статеворольову парадигму соціалізації дітей та молоді. Школі належить «заслуга» проведення ідей про природну рольову обмеженість жінок, формування комплексів професійної неповноцінності і соціальної депривації дівчат тощо. Змістом навчального матеріалу, виховання в процесі спілкування вчителя й учня є орієнтиром розвитку гендерної свідомості хлопців і дівчат.

Тому одним із шляхів модернізації освіти в Україні має бути внесення кардинальних змін в освітній процес та орієнтація на андрогінність особистості як ідеал гендерного навчання та виховання дитини й можливість її самореалізації в умовах розбудови громадянського суспільства. Визначну роль у цьому процесі мають зіграти педагогічні працівники шкіл в яких сучасна дитина отримує уроки соціалізації.

Враховуючи, що теорія гендерних питань акумулює різні ідеї соціально-гуманітарних наук, це дозволяє говорити про міждисциплінарність гендерного підходу, зорієнтованого на поглиблення змісту навчальних дисциплін гуманітарного та суспільного спрямування, і включення гендерного компонента до предметної сфери інших шкільних курсів та процесу виховання школярів в урочний та позаурочний час.

3 грудня 2010 року в Львівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти почалися тренінги за каскадним методом з підвищення гендерної чутливості педагогічних працівників, які проводились за ініціативою Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні, яка є спільним проектом Європейського Союзу та Програми розвитку ООН. Національним партнером проекту було Міністерство освіти, науки, молоді і спорту України. Метою проекту є підтримка державних інституцій та громадянського суспільства у забезпеченні гендерної рівності в Україні, підтримка рівності між жінками та чоловіками у різних сферах життя, підвищення статусу жінок в Україні як крок назустріч досягненню сталого людського розвитку відповідно до міжнародних, конституційних та внутрішніх зобов'язань, а також у рамках урядових програм діяльності.

Проведення каскадних тренінгів за темою «Гендерний вимір в освіті» має за мету:

- формування гендерної компетенції педагогічних працівників для проведення ефективної навчально-виховної роботи із школярами з позицій гендерної рівності;
- подолання стереотипних уявлень педагогів про роль чоловіків і жінок у суспільному житті;
- надання науково-методичної допомоги у проведенні Уроку гендерної рівності та інформаційно-просвітницької роботи серед учнів та їх батьків.

В тренінгах взяли участь педагогічні працівники м. Львова і Львівської області різних категорій і напрямів, а саме: вчителі «Основ здоров'я», педагогічні організатори, вчителі початкових класів, вихователі ДНЗ, практичні психологи та соціальні педагоги.

Перед початком роботи з групою тренери ознайомили з категорією учасників і прагнули задовольнити інтереси і запити педагогів, тобто адаптувати зміст окремих вправ та теоретичну інформацію до потреб конкретної групи педагогічних працівників. Перші висновки можна було зробити вже після кількох проведених тренінгів, а саме:

- учасники та учасниці мають різний рівень початкової інформації з теми;
- педагогічних працівників не знають, що таке «гендер» (майже всі, чули це поняття, але розуміють його як рівноправ'я жінок і чоловіків);
- дехто з учителів сприймає гендерну тематику досить войовничо, намагаючись довести, що гендерні проблеми є надуманими, що вони нав'язні із Заходу, і, взагалі, гендерна політика призведе до демографічної кризи державі;
- найбільшу зацікавленість педагоги виявили щодо підходів до подолання гендерних стереотипів у навчально-виховній роботі, зокрема: у проведенні уроків та виховних годин, позакласної роботи, роботи з батьками.

Практична робота з педагогічними працівниками під час тренінгів, аналіз вихідного діагностування наштовхнули до необхідності проведення соціологічного опитування. Було опитано 158 респондентів, серед яких були керівники гуртків, вчителі початкових класів, вихователі груп продовженого дня. 76% респондентів були учасниками і учасницями каскадних тренінгів. Респонденти представляли м. Львів та Львівську область. Серед них 64% вчителів були віком від 30 до 55 років. 67% респондентів мають педагогічний стаж понад 10 років.

На питання щодо визначення гендерної нерівності відповіді були такими. Гендерна нерівність:

- формується в результаті насадження гендерних стереотипів з дитячих років – 69%.
- виконує позитивну функцію, оскільки сприяє нормальному функціонуванню сім'ї, де чітко розподілені ролі для чоловіків і жінок, — 18%;
- зумовлена конфліктом між панівною групою (чоловіками) і залежною групою (жінками) — 8%;
- закладена в структуру сучасного суспільства, яке виключає свободу сексуального вибору і використовує жінок, їх підлегле становище для забезпечення гнучкості ринку — 5%;

Гендер як феномен проявляється, на думку педагогів у: (педагоги вибирали декілька варіантів відповідей)

- сімейних відносинах – 63%;
- розподілу праці та заробітної плати – 55%;
- вихованні та спілкуванні дітей – 47%;
- емоційному стані то прояві особистісних відносин – 23%;
- стилі одягу – 19%;
- типах мислення та логіки – 18%;
- політичній кар'єрі – 14%;
- стилі мовленнєвої культури – 11%;
- відношенні до матеріальних цінностей – 6%.

Педагоги відповіли, що найбільший вплив на гендерну соціалізацію має сім'я, в якій дитина виховується, так вказали більшість опитаних них, а саме 75%. Важливим компонентом гендерної соціалізації особистості є освіта, яка включає в себе систематичне навчання та просвіту і з цим погодилось більшість опитаних – 56%. Значну роль вчителі відводять засобам масової інформації – 67%. А даліше відповіді розділились наступним чином:

- державні інститути – 38%;
- Інтернет – 45%;
- громадські організації – 18%;
- книжки та література – 23%;
- церква – 16%.

Стратегії функціонування гендерних стереотипів також виявились неоднаковими. Паритетна стратегія, головна характеристика якої – твердження, що жінкам та чоловікам в однаковій мірі притаманні певні якості, присутня в 21% відповідей. Частина педагогів підтримує маскуліну доміную – 32%, головна характеристика якої – чоловіки основні носії сильних якостей, таких як прийняття рішень у складних життєвих ситуаціях, професіоналізм, підприємницький хист, стратегічне бачення і наполегливість. Фемінінній домінанті віддали голоси 47% педагогів. Найменш за все чоловіки приділяють чуйність та ніжність.

Таким чином було зроблено **висновки**:

- Учасники та учасниці тренінгів формально компетентні в питанні гендеру та його особливих характеристик;
- Педагоги впевнені, що гендерні відносини закладаються з дитячого віку (75%).
- Педагоги вважають, що гендер супроводжує всі компоненти існування сучасних людей. Ті, хто взяв участь у тренінгах, менше помилялися в осмисленні різниці біологічною та соціальною статтю гендерні відмінності природні та



більше проявляються на макрорівні та в сімейних відносинах і питаннях виховання дітей. Менше на особистісному рівні (стиль і мовленнєвої культури).

- Головною відмінністю у гендерних відносинах виступає стиль поведінки, що пов'язано насамперед з різницею в емоційному стані та прояві особистісних емоцій.
- Респонденти вважають, що нерівні можливості існують у розподілі праці та заробітній платі, здійсненні політичної кар'єри.
- Каналами формування гендерних стереотипів виступають класичні інституції (освіта, ЗМІ, сім'я). Набувають силу як новітні канали (Інтернет), так і неокласичні (церква).
- Чоловіки готові поступитися своїми гендерними пріоритетами, наприклад, не вважають справедливим, що начальником має бути саме чоловік, але вони не хочуть щоб сучасна жінка набувала маскулітних якостей.
- Педагоги погоджуються, що потрібно впроваджувати спецкурси з гендерної проблематики, розробляти навчальні програми з питань гендеру для навчальних закладів.

Впровадження гендерного підходу в педагогічну освіту слід розуміти як розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної дитини, вивільнення мислення педагогів від статево-рольових стереотипів. Справжня рівність не передбачає нівелювання статі, але враховує в освітньому процесі специфіку життєвих інтересів та психологічних відмінностей дівчат і хлопців, а також далеку від ідеальної гендерну ситуацію в українському суспільстві.

Усвідомлення педагогами специфіки особистісної позиції у сфері гендерної поведінки стане передумовою самореалізації дітей та молоді в освоєнні будь-яких сфер людської життєдіяльності в період навчання, приверне увагу громадськості до проблем рівності статей, однакових вимог та очікувань з боку батьків та педагогів щодо поведінки хлопчиків і дівчаток, надання їм рівних прав і можливостей особистісного розвитку, незважаючи на їх статево-приналежність.

Тому, гендерне виховання потрібно впроваджувати шляхом налагодження: відповідної профорієнтаційної роботи серед хлопців та дівчат, плідної співпраці батьків і школи та регулярного підвищення гендерної кваліфікації педагогів. Повинна бути тісна співпраця шкіл із вищими навчальними закладами та психолого-педагогічними службами. Усе це має безумовне значення гармонійного і повноцінного розвитку як особистості, так і всього суспільства.

### Список використаних джерел

1. Про освіту: Закону України від 23.05.1991// ВВР України № 1060-XII із змінами від 11 червня 2008 (електронний ресурс. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/print1321473369741789>
2. Цокур О., Іванова І. Гендерна педагогіка – нова освітня технологія [Електронний ресурс] / Освіта. ua / О. Цокур, І. Іванова. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/upbring/1657>
3. Гендерна освіта та наука в Україні: Тези наукової конф. молодих вчених [Всеукраїнський гендерний освітній форум] (Київ, 17-18 лютого 2010 р.)/ Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні.— К.: ПРООН, 2010. — 285 с.

**Шанц Е.А.**

к.п.н., доцент

ГОУ ВПО ХМАО-ЮГРЫ

«Сургутский государственный педагогический университет»

## **К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ**

Приобщение человека к трудовой деятельности начинается в годы дошкольного детства, для того, чтобы дети осознали важность и необходимость своей работы для окружающих людей, им нужно раскрыть ее значение. В дошкольной педагогике и психологии нет однозначного мнения по поводу выделения трудовой деятельности как самостоятельной деятельности ребенка в силу специфичности конечного продукта.

Психологи утверждают, что трудового воспитания нет и быть не может, т.к. труд – это «физические и умственные способности (усилия) людей, которые могут быть употреблены на производство товаров и услуг» (В.А. Петровский). Ребенок 5 – 6 лет еще «не созрел» до участия в данном процессе, и не

Так же, В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова и др. утверждают, что рано говорить о трудовой деятельности дошкольника как об особом самостоятельном виде деятельности.

Исследования педагогов и психологов (А.С. Макаренко, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, В.Г. Нечаевой) убеждают в том, что к 5 – ти годам ребенок может отличать труд, как серьезное дело, от игры, он психологически готов к систематическому участию в простейших видах трудовой деятельности.

Трудами таких исследователей, как Я.З. Неверович, Д.Б. Эльконин, В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, Д.В. Сергеева, А.А. Люблинская и др. заложены основы отечественной теории трудового воспитания. Её суть сводится к тому, что в дошкольный период детства можно и нужно формировать общие компоненты трудовых действий (умение планировать, действовать целесообразно, заранее представлять результаты своих действий); труд – это основа самореализации личности, пробуждение в ней творческого начала. В силу возрастных особенностей ребенок не может трудиться профессионально, создавая материальные и духовные ценности. Труд – не самоцель, а его значение – в воспитательном воздействии на личность ребенка.

На протяжении длительного периода формирования феодальных отношений и образования многонационального Российского государства в развитии общественного и семейного воспитания выделяется ряд этапов, которые отмечены своеобразием педагогических идей, содержания, форм и методов трудового воспитания подрастающего поколения.

Соответственно данным этапам нами проанализирован ход создания объективных условий для разработки вопросов формирования первоначальных основ активности, самостоятельности, инициативности в трудовой деятельности детей дошкольного возраста.

У древних восточных славян в условиях первобытнообщинного строя воспитание детей было общественным и направлялось, прежде всего, на подготовку

подрастающего поколения к труду земледельцев, охотников, скотоводов. Традиции, обычаи и обряды, непосредственная трудовая деятельность детей совместно со взрослыми формировали социально значимые качества, среди которых трудовые навыки и умения, трудолюбие находились на одном из первых мест.

При утверждении феодальных отношений морально – этические нормы приобрели классовый характер. Господствующий класс относился к труду, особенно физическому, с презрением, рассматривая его как удел простого народа. Однако труд оставался жизненной потребностью для большинства населения.

Идеи о первоначальном воспитании и обучении малолетних детей были составной частью общепедагогических взглядов деятелей древнерусского просвещения. В памятниках древнерусской письменности высоко оценивалась роль трудового воспитания с самого раннего детства в общем процессе формирования личности, в них указывалось, что необходимо определить деятельность детей лучшими правилами. На наш взгляд, интересным памятником древнерусской литературы и педагогической мысли конца XI в. является «Поучение князя Владимира Мономаха детям», в котором он призывает детей быть трудолюбивыми и человеколюбивыми. Владимир Мономах уделял большое внимание развитию у детей инициативы и самостоятельности. По убеждению князя, земной мир – мир сложной действительности, где успех жизни зависит от настойчивости и работоспособности, которые формируются под влиянием воспитания. Труд он ставит в обязанность всякому человеку, где бы он не находился. Дети должны все сами делать для себя и не затруднять других.

По «Домострою» следует обучать детей ремеслу, с ранних лет прививать им трудовые навыки, воспитывать настойчивость, аккуратность, самостоятельность.

Большой вклад в разработку идей трудового воспитания внес русский ученый М.В. Ломоносов. Труд он рассматривал как центральное звено в формировании человека. Труд не только подготавливает человека к жизни, по его мнению, он как ничто другое способствует развитию его умственных сил и нравственности.

Подлинно демократические взгляды на воспитание всех детей народа выдвинул родоначальник революционно – демократического направления в общественной жизни России А.Н. Радищев. Важным условием формирования «истинных сынов Отечества», разностороннего развития личности Радищев, наряду с физическим, духовным и нравственным воспитанием, считал воспитание трудовое. Его статья «Рассуждение о труде и праздности» – первое сочинение, рассматривающее труд и воспитание в труде каждого человека неизменным условием воспитания гражданина. А.Н.Радищев был первым, кто воспитание трудолюбия рассматривал как нравственную потребность.

Значительный шаг вперед в разработке проблемы трудового воспитания сделали такие представители, как Н.Г. Чернышевский, Д.И. Писарев и др. В ряде своих работ («Основания политической экономики», «Суеверие и правила логики») Н.Г. Чернышевский рассматривал роль труда в жизни общества и человека, показал естественную необходимость для человека трудиться. Он убедительно доказал, что сам по себе труд – это деятельность, приятная для человека. Развивая идеи трудового воспитания, высказанные его предшественниками, Д.И. Писарев внес и свой вклад в разработку этих вопросов. Он видел социальную роль труда: в труде формируются отношения между людьми, формируется и сам человек. Рационально организован-

ная трудовая деятельность детей, по его мнению, способствует разностороннему воспитанию. Д.И. Писарев подчеркивал, что потребность в труде может сформировать лишь труд свободный и творческий. Он считал, что очень важно сформировать положительное отношение к труду в детском возрасте, т.к. именно в это время труд можно сделать потребностью или наоборот, тяжким бременем.

Выдающийся вклад в разработку проблем трудового воспитания внес великий русский педагог К.Д. Ушинский. Создатель научной педагогики в России и подлинно народной школы, К.Д. Ушинский в общей системе воспитания отводил большое место труду. Статья «Труд в его психическом и воспитательном значении» по своему глубокому философскому содержанию являлась методологической основой для разрешения многих важнейших вопросов трудового воспитания. Труд – отличительное качество человека, отмечал автор статьи. Задача трудового воспитания – не только внушить уважение и любовь к труду, но и сформировать привычку трудиться. Свободный, общественно значимый, творческий труд способствует развитию всей личности человека, считал К.Д. Ушинский.

Немаловажную роль в развитии педагогической теории и практики сыграл Л.Н. Толстой. Воспитание детей он считал одной из самых важных задач общества. Особое место в его теории отведено трудовому воспитанию. Л.Н. Толстой настаивал на необходимости воспитания у детей с раннего возраста любви и привычки к трудовой деятельности. Он считал, что привычка к праздной жизни для человека хуже всех бедствий жизни. Поэтому в высшей степени важно, чтобы дети приучались еще с ранних лет работать.

Значительный вклад в теорию дошкольного воспитания внесла Е.Н.Водозова. Освещая вопросы трудового воспитания, она советовала как можно раньше приучать детей к посильной трудовой деятельности, воспитывать в детях деятельную любовь к людям труда. Это должно быть чуть ли не главной задачей воспитания, считала Е.Н. Водозова. Ею было разработано содержание детской трудовой деятельности в природе (выращивание цветов, овощей, уход за животными) и некоторые виды самообслуживающего труда.

С первых дней создания советской системы дошкольного воспитания Н.К. Крупская рассматривала трудовую деятельность маленьких детей как одно из средств всестороннего развития личности, давала ценные разъяснения о своеобразии детской трудовой деятельности, о сущности коллективного труда детей, о содержании трудовой деятельности и методике руководства. Своеобразие детского труда Н.К. Крупская видела в том, что он должен быть интересным для детей. Подражая труду взрослых, дошкольники неоднократно повторяют движения, играют с материалом, часто меняют цели. Но под влиянием воспитания целенаправленность в трудовой деятельности детей старшего возраста становится преобладающей над интересом к процессу труда. Активность, по мнению Н.К. Крупской, является одним из условий формирования нового человека. Значимым для нашего исследования является ее положение о том, что источник активности надо искать в социальных условиях жизни ребенка, что реализация активности невозможна без включения дошкольника в деятельность по преобразованию окружающей действительности.

В своих работах А.С. Макаренко неоднократно писал, что правильное воспитание невозможно себе представить как нетрудовое. Важное значение, по его

мнению, приобретает воспитание в детях чувства трудового долга, рабочей совести, основанных на сознании общественной полезности и необходимости труда. В трудах А.С. Макаренко можно выделить три группы проблем трудового воспитания:

1. Проблемы содержания и стимулов трудовой деятельности воспитанников;
2. Проблемы организации трудовых коллективов детей, подростков;
3. Проблемы трудовой дисциплины и педагогического воздействия в условиях общественно полезной и трудовой деятельности дошкольников.

Взгляды Н.К. Крупской и А.С. Макаренко на трудовое воспитание продолжал развивать В.А. Сухомлинский. Он разработал принципы трудового воспитания, и одним из них считал «раннее включение в производительный труд». Трудовая деятельность детей дошкольного возраста является первоначальным этапом трудового воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, исторический анализ идей «трудового воспитания»; опыт народной педагогики, основная цель которой – подготовка ребенка к «мирской жизни», а нравственная гарантия благополучия – добросовестный труд с малых лет; отечественной педагогики (М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская и др.) убеждает, что более целесообразной и конструктивной является концепция труда как природосообразного и естественного средства развития личности. Дошкольник с присущей ему «страстью к взрослению» стремится к активной деятельности, и чем она полнее и разнообразнее, тем успешнее идет развитие индивидуальности ребенка.

Период с 1938 г. по 1958 г. характеризуется тем, что в дошкольной педагогике с учетом особенностей детей дошкольного возраста разрабатывались основы всестороннего развития личности ребенка.

С конца 30 – х годов в исследованиях рассматривается прямо противоположное направление в разработке и реализации проблемы формирования трудовой активности дошкольника. В практике наблюдается излишняя опека детей, освобождение их от трудовых усилий, недооценка собственно трудовой деятельности детей, игнорирование активности и творчества детей в труде. Основными причинами, обусловившими такое направление в теории и практике дошкольного воспитания, явились: стремление избежать прошлых ошибок, вербальный характер обучения в школе, впоследствии распространенный и в системе дошкольного воспитания, в чем мы убедились в процессе анализа директивных документов по дошкольному воспитанию и опыта работы детских учреждений.

В «Руководствах воспитателя детского сада» (1938, 1945, 1953 гг.) внимание воспитателей не нацеливалось на формирование активности в трудовой деятельности и даже на постановку соответствующего трудового воспитания как самостоятельного направления в работе с детьми. Вместе с тем, передовые воспитатели (И.А. Балабанович, В.А. Полежаева, А.И. Чанова и др.) искали пути и методы, развивающие у детей самостоятельность и положительное эмоциональное отношение к труду и его результатам. Они убедились в необходимости установления взаимосвязи организации посильной трудовой деятельности детей и ознакомления их с трудом взрослых, упражнения детей в самостоятельном осуществлении трудовых процессов, поддержания радости от полученных результатов труда, показа красоты труда людей на основе представлений и знаний. Особенно большой опыт организации

детской трудовой деятельности накоплен в годы Великой Отечественной войны в некоторых дошкольных учреждениях, имевших подсобные хозяйства, где дети привлекались к уходу за растениями, животными, что способствовало развитию у них «исполнительской» активности. Однако в массовых дошкольных учреждениях осуществлялось трудовое воспитание только как знакомство с трудом взрослых, носившее познавательный характер.

В начале 50 – х г. провели исследование (Е.И. Радина, Н.Н. Голосницкая, К.П. Смирнова и др.), в котором внимание акцентировалось на воспитании у детей общественной направленности трудовой деятельности, давались ценные указания по раскрытию общественной пользы труда, обеспечению его коллективного характера, по воспитанию ответственности и уважения к труду взрослых. Некоторые практические работники Н.В.Королева, Г.Ю.Голлендер пришли к выводу, что наряду с ознакомлением с трудом взрослых не менее важным средством воспитания является собственно трудовая деятельность детей, без которой невозможно реализовать задачу по воспитанию активности дошкольника в труде.

Начиная с 1953 г., была проведена серия исследований (З.Н. Борисова, Н.Г. Лоран, Г.Н. Лескова, Я.З. Неверович, Л.А. Порембская), в которой трудовая деятельность рассматривалась как средство воспитания самостоятельности, ответственности, активности (инициативы), общественно полезных мотивов у детей. Основными средствами реализации поставленных задач, по мнению этих авторов, является прежде всего собственно трудовая деятельность детей и ознакомление с окружающим во взаимосвязи. Теперь собственно трудовая деятельность детей признается как средство трудового воспитания.

Анализ теории и практики дошкольного воспитания в 1938 – 1958 гг. показал недостаточное внимание к вопросу собственно трудовой деятельности детей как важному средству формирования личности ребенка, хотя к концу данного этапа намечалась позитивная тенденция к частичному разрешению проблемы. Данный период мы условно называем периодом «спада» или «игнорирования» проблемы формирования основ активности в трудовой деятельности у дошкольника.

Период с 1958 г. по 1986 г. характеризуется бурным развитием научной педагогической мысли. Широкое использование системного подхода к изучению личности дошкольника явилось отличительной чертой исследований по трудовому воспитанию. Разработанная тематика научных работ была объединена такими глобальными проблемами, как изучение трудовой деятельности дошкольника (Н.Ф. Лебедева, З.Д. Ромашкова, Н.В. Сосова), разработка педагогических условий организации трудовой деятельности детей, обеспечивающих формирование положительного отношения к нему (Р.Б. Финкельштейн, Р.А. Яковлева). Проведено значительное количество исследований, показавших возможности различных видов (хозяйственно – бытового, ручного, труда в природе) и форм организации детской трудовой деятельности (трудовых поручений, дежурств, коллективного труда, совместной трудовой деятельности со взрослыми) в воспитании трудолюбия, общественных мотивов труда, самостоятельности, целенаправленности, инициативы, готовности к труду (Р.С. Буре, Г.Н. Година, К.А. Климова, Д.Е. Образцова, Д.В. Сергеева, А.Г. Тулегенова и др.). Тем самым акцентируется внимание на значении собственно трудовой деятельности в формировании мотивационно – волевой сферы дошкольника.

Важный вклад в разработку проблемы трудового воспитания внесен Л.П. Ионовой, обосновавшей необходимость формирования обобщенных трудовых умений у детей старшего дошкольного возраста и раскрывшей педагогические условия их становления. Исследование В.И. Логиновой по вопросу о системном подходе содержит теоретические и экспериментальные данные о его реализации в обеспечении оптимальных условий для проявления трудовой активности у детей дошкольного возраста. Названные авторы ставят и решают проблему собственно трудовой готовности дошкольника, на основе которой возможно проявление сложного комплексного качества личности – трудовой активности.

Анализ исследований, выполненных в лаборатории нравственно – трудового воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, а также на кафедрах дошкольной педагогики многих институтов нашей страны, позволил сделать вывод о большом внимании, уделяемом разработке вопроса формирования трудовой деятельности дошкольника (Е.И. Корзакова, В.И. Логинова, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева и др.). Однако проблема воспитания общественной направленности труда, инициативы детей в трудовой деятельности, готовности к труду не ставилась.

Таким образом, к 80 – м годам созданы объективные условия для постановки и реализации проблемы формирования социально активной личности в трудовой деятельности.

Проблема трудовой деятельности активно изучалась в 80-90 гг. как в нашей стране, так и зарубежом. Особое внимание уделялось особенностям детской трудовой деятельности.

Последние годы, к сожалению, мало обращают внимания на трудовое воспитание дошкольников.

Действующая до начала 90 – х годов единая для всех дошкольных учреждений программа воспитания и обучения в детском саду под редакцией М.А. Васильевой, детерминированная задачами коммунистического строительства, стержнем трудового воспитания определяла накопление трудового опыта дошкольника, обязательное использование регламентированных видов и форм организации детского труда. Ведущим показателем воспитания ребенка в трудовой деятельности был перечень знаний, умений и навыков в конкретных видах деятельности. Анализ современных комплексных и парциальных программ показывает, что раздел «трудовое воспитание» недостаточно представлен (исключением являются «От рождения до школы», «Детство»).

В Концепции дошкольного воспитания было высказано несколько противоречивое положение относительно обязательности трудового воспитания и его места в разностороннем развитии личности ребенка. С одной стороны, есть прямая критика в адрес традиционного подхода к трудовому воспитанию дошкольников, с другой – оно вроде бы и не исключается. Не случайно в одну из ценностных сред включено воспитание отношения к рукотворному миру, к красоте человеческого труда, человеческого творения. Понятно, что вне труда эту задачу решить полноценно нельзя, а отсюда можно предположить, что труд не исключается, хотя отношение к нему неоднозначное.

В настоящее время в Федеральном Государственном Стандарте дошкольного образования в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»

предусмотрено формирование позитивных установок у дошкольников к различным видам труда.

Мы полагаем, что в процессе труда дошкольник учится подчинять свою деятельность, свои желания определенным общественным мотивам, т.к. именно в общественно направленной деятельности формируется его сознание, устойчивая система социально значимых черт, выражаются присущие ему качества активности, а попытки, особенно активно предпринимаемые в последние годы, отказаться от трудового воспитания, обеднят не только содержание повседневной жизнедеятельности детей, но и их полноценное развитие.



## ВИВЧЕННЯ ЛАНДШАФТІВ У ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОМУ ПОХОДІ З УЧНЯМИ

*У статті розглянуто проблему вивчення ландшафтів рідного краю як один із шляхів пізнання географічних закономірностей розвитку навколишнього середовища. Висвітлено функції туристсько-краєзнавчої діяльності, які полягають у загартуванні та збільшенні фізичної діяльності; поглибленні географічних знань, розвитку загальноосвітньої підготовки; формуванні світогляду, розвитку особистісних якостей. Розглянуто особливості вивчення ландшафтів у туристсько-краєзнавчих походах та застосування ландшафтознавчого матеріалу на уроках.*

*Використання матеріалів, отриманих у процесі вивчення ландшафтів рідного краю під час туристсько-краєзнавчих походів, дає змогу вчителю поглибити географічні знання учнів та уникнути абстрактності понять щодо ландшафтознавчого матеріалу.*

**Ключові слова:** туристсько-краєзнавчий похід, ландшафт, навчальний процес, ландшафтознавчий матеріал, рідний край, урок.

*В статье рассмотрена проблема изучения ландшафтов родного края как один из путей познания географических закономерностей развития окружающей среды. Освещены функции туристско-краеведческой деятельности, заключающиеся в закалке и увеличении физической деятельности; углублении географических знаний, развитии общеобразовательной подготовки; формировании мировоззрения, развития личностных качеств. Рассмотрены особенности изучения ландшафтов в туристско-краеведческих походах и применение ландшафтоведческого материала во время урока.*

*Использование материалов, полученных в процессе изучения ландшафтов родного края во время туристско-краеведческих походов, позволяет учителю углубить географические знания учащихся и избежать абстрактности понятий касающихся ландшафтоведческого материала.*

**Ключевые слова:** туристско-краеведческий поход, ландшафт, учебный процесс, ландшафтоведческий материал, родной край, урок.

*The article deals with the problem of studying the landscapes of the native land as a way of knowing the geographic patterns of the environmental development. It also deals with functions of tourist and local activity, which lies in hardening and increasing of a physical activity; in deepening of the geographical knowledge; shaping of the outlook, development of personal qualities. The features of the study of landscapes in tourist and local lore landscapes are discussed.*

*The usage of any information obtained in the study of landscapes of the native land in the tourist and local lore campaigns allows a teacher to deepen students' knowledge and avoid abstraction of the concepts regarding landscape material.*

*Keywords: tourism and local hike, the landscape, the learning process, landscape material, homeland, lesson.*

**Постановка проблеми.** Як комплексна наукова галузь – краєзнавство містить у собі освітній, виховний та розвивальний потенціал. Важливу роль у формуванні географічної картини світу, розвитку просторового уявлення про земну поверхню, прищепленні любові до рідного краю відіграє шкільне краєзнавство. Тому вивчення багатогранності і різноманітності рідного краю є запорукою розв'язку таких методичних проблем як конкретизація абстрактних понять, поєднання теоретичного матеріалу з практикою, розкриття причинно-наслідкових зв'язків.

У процесі вивчення природи своєї місцевості учні пізнають географічні закономірності розвитку навколишнього середовища, набувають навичок використання географічних знань на практиці, розвивають уміння самостійно оцінювати ступінь впливу людини на природно-територіальні комплекси, підвищують рівень власної екологічної культури. У цьому аспекті проблема вивчення ландшафтів під час туристсько-краєзнавчого походу розглядається не лише як науково-дослідницька діяльність учнів, але як і одна з умов поглиблення та конкретизації географічних знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням методологічних та теоретико-методичних аспектів шкільного географічного краєзнавства займалися Я. І. Жупанський, В. П. Корнеєв, О. В. Корнеєв, О. М. Маринич, В. В. Обозний, О. В. Тімець, Б. О. Чернов, П. Г. Шищенко. Проблема організації та планування шкільної туристсько-краєзнавчої роботи висвітлена у працях А. В. Даринського, М. Ю. Костриці, В. В. Куйбіди, Б. П. Пангелова, А. З. Сафіулліна, В. С. Серебря та інших.

**Метою написання статті** є теоретико-методичне обґрунтування вивчення ландшафтів у туристсько-краєзнавчому поході з учнями.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчаючи свій рідний край, розвиваючи пошуково-дослідницькі навички, учні активно залучаються у складні взаємовідносини із природою і суспільством. Постійна і цілеспрямована робота розуму, душі й рук безперечно сприятимуть самопізнанню і самовизначенню і в кінцевому підсумку – моральному становленню особистості, її громадянської зрілості [ 8, 58].

Шкільне краєзнавство має різні напрямки – літературне, історичне, географічне, природознавче, етнографічне, фольклорне, екологічне, мистецтвознавче й інші. Відповідно, географічне краєзнавство, вивчаючи взаємозв'язки природних компонентів на досліджуваній території характерних лише для неї природних явищ та унікальних об'єктів, здійснює комплексне вивчення природних особливостей конкретної місцевості.

Невичерпним джерелом пізнавальних можливостей, фундаментом усвідомлення закономірностей природи, способом духовного і фізичного оздоровлення є туристсько-краєзнавча діяльність учнів та вчителя. Туристсько-краєзнавча діяльність виконує кілька функцій, а саме: оздоровчу ( загартування та збільшення фізичної діяльності організму ), пізнавальну ( поглиблення географічних знань, розвиток загальноосвітньої підготовки ), виховну ( формування світогляду, розвиток особистісних якостей ).

Розглядаючи теоретико-методологічні основи географічного краєзнавства Б. Чернов підкреслює, що вихідною методологічною основою для розуміння характеру

взаємозв'язків в географії і географічному краєзнавстві є уявлення про єдність світу, про об'єктивно існуючий взаємозв'язок одиничного і загального ( краєзнавчого і загальногеографічного) [ 10, 123].

Аналізуючи роль краєзнавства і туризму у формуванні географічних понять К. В. Ковальська зазначає: «Ніяка інша навчальна чи пізнавальна діяльність не дає в такій мірі можливість перетворити безліч «книжкових» знань у конкретні, прив'язані до місця і часу» [ 3, 105 ]. Таким чином, краєзнавство і туризм виступає активним засобом залучення учнів до активної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності.

Завдяки туристсько-краєзнавчій діяльності реалізується можливість вивчення ландшафтів рідного краю, їх освоєння і використання. За навчальною програмою з географії, розробленою на основі положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [ 7, 40-41], зміст ландшафтознавчого навчального матеріалу повинен розкривати такі питання:

- ландшафт як просторово-цілісна система;
- карта ландшафтів України;
- районування природних ландшафтів, їх відображення на картах;
- рівнинні ландшафти, їх різноманітність;
- природні зони України, використання та охорона їх природних ресурсів;
- гірські ландшафти України, особливості їх зміни з висотою;
- Українські Карпати і Кримські гори, використання та охорона природних ресурсів гірських областей;
- природні умови і ресурси Чорного та Азовського морів, проблеми їх раціонального використання;

При цьому вчителям географії у загальноосвітній підготовці школярів під час вивчення теми «Ландшафти України» необхідно забезпечити ряд державних вимог – учні повинні називати: чинники формування природних ландшафтів, основні природні країни, природні зони та гірські країни; наводити приклади і показувати на карті: природні зони, гірські країни, найбільші острови, коси, затоки, протоки; півострови, острови, затоки, протоки, коси; характеризувати: рівнинні, лісові, лісостепові, степові та гірські ландшафти, природні комплекси морів; пояснювати: на конкретних прикладах особливості взаємодії компонентів природи у ландшафті; аналізувати: карту ландшафтів, співвідношення природних та антропогенних ландшафтів у своїй місцевості, ландшафтні профілі; оцінювати: природні ресурси зон, гірських областей, морів, наслідки впливу господарської діяльності людини на їх природні особливості [ 7, 40-41]. Окремо слід виділити завдання творчого характеру (дослідження) спрямовані на вивчення переважаючих ландшафтів рідного краю.

Одним із способів збору інформації про ландшафти свого краю є туристсько-краєзнавчі походи. За тривалістю походи діляться на одноденні і багатоденні. Зазвичай одноденні походи проводяться протягом навчального року, багатоденні – під час канікул.

Перед кожним туристсько-краєзнавчим походом повинна стояти пізнавальна, суспільно-корисна і оздоровча мета. Пізнавальна мета включає знайомство з визначними пам'ятками за маршрутом дослідження та ведення спостережень за природними ландшафтами. Суспільно-корисна – збір краєзнавчого матеріалу. Оздо-

ровча – учні повинні повернутися з відновленими моральними та фізичними силами. Успіх проведення походу залежить не лише від ретельної до нього підготовки, але й від чіткості і дотримання режиму дня і графіка руху на маршруті. Важливу роль відіграє організація побуту в поході.

Під час підготовки до походу важливе значення має своєчасність підготовки спорядження – групового та особистого. Слід також узяти спеціальне обладнання для дослідження геологічної будови, ґрунтів, рослинності, водних об'єктів. Маршрут доцільно нанести так, щоб він охопив якнайбільше різноманітних природно-територіальних комплексів. У маршруті слід передбачити протяжність і строки походу, режим руху, місця привалів, точки опису ландшафту.

Ландшафт розуміється як геосистема з єдиним походженням, загальною історією розвитку, яка формується в умовах однорідного геологічного фундаменту, одного переважаючого типу рельєфу, однакового клімату, з характерним поєднанням ґрунтів, рослинних угруповань і геосистем локального рівня [1, 13].

За одним із визначень, ландшафт – це генетично однорідний природний територіальний комплекс, який має однаковий геологічний фундамент, один тип рельєфу, однаковий клімат і складається з властивого тільки даному ландшафту набору динамічно сполучених і закономірно повторюваних у просторі урочищ [6, 44]. Звідси випливає: щоб вивчити ландшафт, необхідно вивчити його складові – урочища, а так як урочища, в свою чергу, являють «сукупність генетично подібних фацій, що розвиваються в тісному взаємозв'язку», то вивчення слід розпочинати з більш дрібних одиниць – фацій.

Фація – це найпростіший природний комплекс, що займає один або частину елемента форми рельєфу, де зберігаються однакові за складом поверхневі породи, умови зволоження, тип ґрунту і одна рослинна асоціація. Таким чином, для вивчення ландшафтів своєї місцевості потрібно дослідити геолого-геоморфологічні особливості, кліматичні та водні ресурси, ґрунтово-рослинний покрив і тваринний світ.

Вивчення ландшафтів своєї місцевості складається із трьох періодів: підготовчого, польового і камерального. На всіх етапах роботи застосовуються різноманітні методи досліджень: літературний, картографічний, статистичний, візуальний, анкетний, метод бесіди, фотографування – які часто поєднуються на практиці.

У процесі організації підготовчого етапу постають питання вибору маршруту та постановки навчально-дослідницьких завдань. Підготовчий період передбачає збір літературних джерел інформації про територію: необхідно прочитати у бібліотеках літературу про район туристсько-краєзнавчого походу, переглянути карти, путівники і довідники. У кожному місті й селі є мешканці, які добре знають свій край – краєзнавці, місцеві старожили, мисливці, працівники дослідних центрів (геологи, археологи, історики), досвідчені туристи.

Аналіз тематичних карт дасть можливість скласти загальне уявлення про геолого-геоморфологічну будову, кліматичні особливості, річки і озера, ґрунти і рослинність. Для туристсько-краєзнавчого походу також потрібна карта району, її слід скопіювати на кальку або скласти схематичну карту, де позначити свій маршрут. Обов'язковим для вивчення ландшафтів рідного краю є наявність топографічних карт.

У процесі дослідження ландшафтів рідного краю основні роботи здійснюються на точках спостережень. Точка спостережень або точка комплексного опису

відповідає невеликому майданчику, площа якого складає 10×10 або 20×20 м, а форма має повторювати форму фациї [5, 77].

Під час польових робіт ведеться щоденник та заповнюється бланк вивчення природно-територіального комплексу. Обов'язковому дослідженню і опису в бланку підлягають: склад поверхневих відкладів, рельєф, умови зволоження, рослинний покрив, сучасні природні процеси, які впливають на ландшафт.

Опис на точці спостереження ведеться за наступним планом: спочатку записується адреса точки спостереження, де вказується відстань і азимут від відносно сталих об'єктів – населених пунктів, гірл струмків, злиття річок, потім вказуються інші орієнтири – узлісся, польові дороги, болота [4, 91].

Польовий опис ґрунту розпочинається із визначення його будови, тобто з розділу ґрунтового розрізу на генетичні горизонти та їх позначення. Потім переходять до визначення механічного складу. За описом ґрунту послідовно відбувається опис рослинності, що має важливе значення, оскільки склад рослинності є індикатором певних типів ґрунтів, і в той же свідчить про рівень їх родючості.

Під час опису рослинності на лузі закладається ботанічний майданчик. Розміри майданчика дорівнюють 10 x 10 м. Порядок запису рослин у флористичному списку наступний: спочатку вказуються всі злаки, потім бобові, осоки, різнотрав'я. У середині цих груп рослини перераховуються від найбільш поширених до менш поширених. У результаті опису ботанічного майданчика визначають назву рослинної асоціації [4, 92].

Після завершення польової частини роботи необхідне узагальнення та закріплення отриманої інформації. У камеральних умовах учні складають звіт, в який включаються географічне положення досліджуваного ландшафту, його розміри та межі; завдання дослідження, дата початку і завершення туристсько-краєзнавчого походу. Дається загальна характеристика геологічної будови (за літературними та картографічним джерелами), опис рельєфу, ґрунтового-рослинного покриву, поверхневих і ґрунтових вод (на підставі літературних джерел та особистих спостережень учнів). У висновку учні зазначають чинники формування ландшафтів своєї місцевості, наводять приклади взаємодії компонентів природи, вказують господарське використання ландшафтів.

**Висновки.** У результаті вивчення ландшафтів рідного краю під час туристсько-краєзнавчих походів учні краще засвоюють знання щодо правил підготовки спорядження; навчаються аналізувати тематичні карти та взаємозв'язок компонентів природи, вести щоденник спостережень; розвивають уміння, користуватися географічними приладами, орієнтуватися на місцевості, розбивати бівуак.

Використання отриманих результатів вивчення ландшафтів рідного краю у туристсько-краєзнавчих походах дає змогу вчителю поглибити географічні знання учнів, активізувати їх пізнавальну, науково-дослідницьку діяльність, уникнути абстрактності понять щодо ландшафтознавчого матеріалу.

### Література

1. Дудка І. Г. Ландшафтознавство: практикум / І. Г. Дудка, Б. О. Чернов. – К.: ПП Ісаєнко Н.І., 2015. – 198с.
2. Жадан В. Як вивчати свій край / В. Жадан, Б. Пічугін, Ю. Федченко. – К.: Рад. школа, 1981. – 62 с.

3. Ковальська К. Роль краєзнавства і туризму у формуванні географічних понять / К. Ковальська // Особливості туристсько-краєзнавчої діяльності в рекреаційному регіоні: монографія / Б. Чернов, Б. Пангелов, К. Ковальська. – Переяслав-Хмельницький: О. М. Лукашевич, 2013. – С. 103-110. С. 105
4. Методика преподавания региональной географии в школе: [ под. ред. М. А. Никоновой ] – М.: Астрель, 2003. – 188 с.
5. Міхелі С. Основи ландшафтознавства: курс лекцій для студентів географічних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів / С. Міхелі. – Київ – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 184 с.
6. Морфологическая структура географического ландшафта / [ Анненская Г. Н., Видина А. А., Жучкова В. К. и др.], под ред. Н. А. Солнцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. – 54 с. С 44
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Географія. 6–9 класи. — К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 64 с.
8. Обозний В. В. Краєзнавство: Навч. посіб.-практикум / В. В. Обозний. – К.: Міжнар. фін. агенція, 1997. – 265 с.
9. Петринка Л. Шкільне краєзнавство. Розвиток пізнавального інтересу в учнів до географії / Л. Петринка // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2014. – № 6. – С. 1- 8
10. Чернов Б. Особливості туристсько-краєзнавчої діяльності в рекреаційному регіоні: монографія / Б. Чернов, Б. Пангелов, К. Ковальська. – Переяслав-Хмельницький: О. М. Лукашевич, 2013. – 247 с.

Лазаренко Т. В.

Преподаватель,  
Харьковский национальный  
экономический университет  
им. С. Кузнеця

## УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ МІЖСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

**Ключові слова:** міжособистісна комунікація, педагогічне спілкування, ефективність комунікації, продуктивна комунікація, мовна комунікація, комунікативна компетентність.

**Keywords:** interpersonal communication, pedagogical dealings, effectiveness of communication, productive communication, language communication, communicative competence.

Міжособистісна комунікація – це процес обміну повідомленнями та їх інтерпретація двома або кількома індивідами, які вступили в контакт один з одним.

У наукових дисциплінах соціально-гуманітарного циклу – філософії, загальній і соціальній психології, соціології, педагогіці та ін. давно затвердилося поняття «спілкування».

Спілкування можна визначити як обмін інформацією в суспільстві, спрямований на встановлення і підтримання взаємозв'язку і взаємодії між людьми, що здійснюється насамперед вербально, за допомогою мови (мовлення, тексту). У міжособистісній комунікації психологічний аспект спілкування істотно збагачує процес двостороннього обміну інформацією, чинить регулюючий вплив на хід спілкування. Міжособистісна комунікація, у протигагу масовим формам, носить більш стандартний, раціональний та інструментальний характер. Це знаходить відображення в її функціях: інформаційній, експресивній, прагматичній і соціальній.

Науковці часто пов'язують поняття «спілкування» з категорією «діяльність». При цьому спілкування розглядається лише як форма, вид діяльності. Вважається, що будь-які форми спілкування є специфічними формами спільної діяльності людей. Спілкування розглядається як процес, що породжується потребами у спільній діяльності. Найбільш поширені визначення свідчать, що спілкування – це складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами у спільній діяльності, який включає у себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини, здійснюється знаковими засобами взаємодії суб'єктів і спрямований на значиму зміну у стані, поведінці, поглядах, соціальних установках та особистісно-сміслових уявленнях партнерів. [2, 244]

Тенденція виводити спілкування з діяльності знаходить відображення у положенні про те, що будь-які форми спілкування є специфічними формами спільної діяльності людей. Тобто, люди не просто спілкуються у процесі виконання ними різних суспільних функцій, але вони завжди спілкуються у будь-якій діяльності, навіть у процесі «недіяння». При цьому підкреслюється, що спілкування доцільно розглядати у двох планах: з одного боку, як спільну діяльність, з іншого боку, як її продукт. [4, 266]

Концепція діяльнісного підходу, що ґрунтується на філософії дії, дає можливість створити концептуальний каркас управління процесом пізнання і комунікації шляхом використання специфічного теоретичного і методологічного інструментарію.

Аналіз міжособистісної комунікації передбачає вивчення того, за яких умов і за допомогою яких засобів ідеї, знання, настрої, тобто суб'єктивний досвід одного суб'єкта може бути повідомлений іншому і більш або менш точно витлумачений ним. Таким чином, необхідно виявити і описати різні передумови і умови успішної (або, навпаки, неуспішної, ускладненої) комунікації.

Міжособистісна комунікація може бути успішною, ефективною, якщо цілі, поставлені комунікаторами, досягаються найбільшою мірою. Безумовно, досягнення таких цілей сприяє комунікативна компетентність учасників спілкування.

Комунікативна компетентність – це здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми. Вона розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії і представляє собою значною мірою усвідомлюваний досвід спілкування, що формується в умовах безпосередньої людської взаємодії і весь час розвивається. До складу комунікативної компетентності входять: 1) уміння орієнтуватись у соціальних ситуаціях; 2) уміння правильно визначати особистісні особливості та емоційний стан інших людей; 3) уміння вибирати і реалізовувати адекватні способи взаємодії.

Комунікативна компетентність, як комплекс знань і навичок, формується не тільки в результаті набуття практичного досвіду взаємодії з іншими людьми, але і в процесі навчання. Комунікативна компетентність фахівця включає всі складові комунікативної компетентності особистості: знання норм і правил спілкування, високий рівень мовленнєвого розвитку, що дозволяє людині в процесі спілкування передавати і відтворювати інформацію, розуміння невербальної мови спілкування, уміння вступати в контакт з людьми з урахуванням їх статево-вікових, соціально-культурних, статусних характеристик, вміння переконувати співрозмовника, уміння правильно оцінювати співрозмовника як особистість, як конкурента або партнера, обирати власну комунікативну стратегію залежно від такої оцінки, уміння викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості.

Ефективність комунікації – це складне і багатопланове поняття. Воно охоплює безліч явищ і аспектів і може вивчатися як із загальнотеоретичної, так і з конкретно-практичної точки зору, тобто для кожного окремо взятого виду та рівня комунікації. Розглянемо спочатку найбільш загальне поняття.

Ефективність – це здатність давати хороший результат. Близькі до цього поняття: продуктивність, дієвість, результативність. В економічних дисциплінах ефективність трактується як максимальний матеріальний або соціальний результат, забезпечений мінімальними витратами. Застосовуючи такий підхід, Ф. В. Шарков дає наступне визначення ефективності комунікації: це відношення результату, отриманого від організації комунікативної діяльності, до витрат на його отримання. Це поняття відображає взаємозумовленість витрат на здійснення комунікації і одержуваного результату при досягненні цілей комунікації. [6]

У науковій літературі питання про ефективність комунікації розглядається, в основному, стосовно різних її видів. Однак різні підходи до визначення ефектив-



ності комунікації, по суті, висловлюють одну основну думку: ефективність слід визначати як ступінь відношення спочатку поставленої мети до кінцевого результату акту комунікації.

Що ж є кінцевим результатом комунікації, так званим ефектом комунікації?

В. Б. Кашкін до числа ефектів відносить: зміну в знаннях одержувача інформації, зміну установок (відносно стійких уявлень індивіда), зміну поведінки одержувача повідомлення (голосування на виборах, купівля товару або послуги, виконання рекомендацій вищого начальника на роботі).

На думку М. А. Василика, до числа ефектів комунікації відносяться утилітарний, емоційний ефекти, задоволення пізнавального інтересу, посилення позиції індивіда, естетичний ефект та ін. [2]

Деякі науковці, наприклад, доктор Л. Пана, [3] віддають перевагу вираженню «продуктивна комунікація», а не «ефективна комунікація», оскільки справжня мета процесу комунікації – це не ефективність комунікаційного акту як такого, а спонукання людини до здійснення певної діяльності.

Процес комунікації ефективний, якщо дійсні цілі комунікації реалізуються у даному комунікаційному процесі на достатньо високому якісному рівні. Якщо прийняти діяльнісне трактування комунікації, остання може вважатися досконалою в тому випадку, коли успішно реалізується саме запланована дія.

Процес комунікації є ефективним не тільки, якщо він спонукає агента діяти, а й коли досягнуто такого результату цієї дії або діяльності, який був запланований ініціатором чи замислювався/реалізовувався у співпраці якоюсь командою/групою/співтовариством.

Поняття продуктивності є більш ємним, оскільки: 1) продуктивність включає ефективність; 2) продуктивність більшою мірою передбачає поведінкові, індивідуальні і суб'єктивні аспекти; 3) продуктивність проявляється у системах з інформацією, або «інформаційних системах», розвивається разом з інформаційною складовою такої системи або діяльності, і досягає найбільшого розвитку, коли сама інформація приймає форми свідомого наміру, розуміння і самоаналізу.

Ефективність і неефективність комунікації, і її продуктивність тощо, у кінцевому рахунку можуть оцінюватися як стосовно ефективності певної діяльності в цілому, так і стосовно ефективності типу і ступеня окремого цільового зусилля. Тоді продуктивність виявляється проміжною або відкладеною ефективністю, створеною системою взаємодій та існуючою як результат всіх інших компонентів індивідуальної та групової активності. Оцінка ефективності комунікації, як правило, вимагає щонайменше подвійного виміру рівня показників ефективності комунікації (з певним часовим інтервалом між ними).

Таким чином, оцінка ефективності комунікації – це необхідна умова і найважливіший фактор управління комунікативними процесами. Вона передбачає вибір критеріїв і показників ефективності комунікативної діяльності і ґрунтується на загальному підході до визначення ефективності комунікації як відношення досягнутого результату до заздалегідь наміченої мети.

У комунікативних процесах можуть виникати перешкоди, що заважають здійсненню контактів і взаємодії між комунікантами. Вони перешкоджають адекватному прийому, розумінню і засвоєнню повідомлень в процесі комунікативних

зв'язків. Така ситуація відображає одну з найважливіших проблем комунікації, що знижують її ефективність, проблему комунікативних бар'єрів.

Під комунікативним бар'єром зазвичай розуміють все те, що перешкоджає ефективній комунікації і блокує її. Врахувати всю сукупність перешкод, шумів, що заважають здійсненню комунікації, практично неможливо, бо вони надто різноманітні. У кожному виді діяльності – в політиці, економіці, культурі і т. д. – є власні бар'єри, обумовлені специфікою цих видів діяльності. Різні види і рівні комунікації (вербальна – невербальна, усна – письмова, міжособистісна – групова, масова і т. д.) також створюють свої специфічні бар'єри. Тому мають місце різні спроби систематизації комунікативних бар'єрів.

Загалом всі бар'єри комунікації можна розділити на три групи: а) бар'єри, зумовлені факторами середовища, або фізичні бар'єри комунікації (акустичні перешкоди, відволікаюча навколишня обстановка, температурні умови, погодні умови); б) технічні бар'єри (так звані «шуми», джерелом яких є сам канал комунікації); в) «людські» бар'єри, тобто сама людина, як головна дійова особа комунікативного акту.

У літературі з комунікативістики зазвичай виділяють чотири типи бар'єрів мовленнєвої комунікації:

- фонетичні – невиразна швидка або повільна мова, акцент, мова з великою кількістю звуків – паразитів тощо;

- семантичні – розходження в системах значень слів;

- стилістичні – невідповідність стилю мови комунікатора ситуації спілкування і психологічному стану партнера по спілкуванню;

- логічні – складна, незрозуміла чи неправильна логіка міркувань.

До найбільш поширених форм психологічних бар'єрів відноситься нервова напруга, що може призвести до скутості думки, емоційного зриву, провалів у пам'яті, мовних аномалій, неадекватності сприйняття і реагування на дії інших людей. Психологічними бар'єрами можуть виступати деякі психічні стани (індиферентність, апатія, депресія) і психічні властивості особистості (замкнутість, надмірна сором'язливість, підвищена вразливість, сором'язливість).

Соціокультурні бар'єри комунікації обумовлені такими причинами: приналежністю комунікантів до різних соціальних груп суспільства, різних мовних, етнічних, расових, вікових і т. д. спільнот. Формуючись у певному соціальному середовищі, людина одночасно формується і у специфічному культурному середовищі. Наявність багатьох культур і субкультур породжує проблему міжкультурної взаємодії.

Міжкультурна комунікація характеризується тим, що при зустрічі представників різних культур, кожен з них діє у відповідності зі своїми культурними нормами, тому вони можуть зіткнутися з серйозними комунікативними проблемами, пов'язаними з розбіжністю, а часом і конфліктом норм, цінностей, стереотипів свідомості і поведінки. Ця розбіжність породжує культурні бар'єри комунікації.

Найбільш очевидні серед них – лінгвістичні та семантичні. Вони виникають із-за мовних відмінностей: люди можуть спілкуватись різними мовами; вони можуть говорити однією мовою, але не розуміти один одного із-за відмінностей лексиконів – багатих в одних і обмежених в інших, із-за неспівпадання тезаурусів – лінгвістичного змістового наповнення слів.

Отже, для того, щоб комунікація була успішною, потрібно вміти долати комунікативні бар'єри, пов'язані із соціо-культурними розбіжностями. Для цього можна використати такі практичні поради:

- Ніколи не варто наполягати на тому, що єдино правильними є ті уявлення, які склалися в даній культурі; необхідно знайомити з ними представників інших культур, пояснюючи причини їх виникнення;
- Важливо мати правильне уявлення про психологію і культуру людей, з якими відбувається спілкування; саме в недооцінці цього криються причини більшості комунікативних невдач;
- Необхідно розглядати повідомлення з точки зору одержувачів, фокусувати увагу на одержувачі повідомлення, його інтересах, почуттях, пріоритетах;
- Слід ініціювати зворотний зв'язок і в процесі комунікації звіряти свої дії з відповідною реакцією одержувача. Прогнозувати чи ініціювати зворотний зв'язок під час мовного взаємодії можна за умови, що кожен з учасників спілкування використовує засоби, механізми, навички та вміння слухання і говоріння.

Причинами неефективної комунікації можуть бути: а) стереотипи — спрощені думки щодо окремих осіб чи ситуацій; що заважає об'єктивному аналізу ситуацій, проблем і розумінню людей; б) «упереджені уявлення» — схильність відкидати все, що суперечить власним поглядам, все нове, незвичне («люди вірять тому, чому хочуть вірити») і рідко усвідомлюють, що тлумачення подій іншою людиною настільки ж правомірне, як і їх власне); в) погані відносини між людьми, оскільки, якщо ставлення людини вороже, то важко її переконати у справедливості власної точки зору; г) відсутність уваги та інтересу співрозмовника, а інтерес виникає, коли людина усвідомлює значення інформації для себе (за допомогою цієї інформації можна отримати бажане чи попередити небажаний розвиток подій); д) нехтування фактами, тобто звичка робити висновки за відсутності достатньої кількості фактів; е) помилки в побудові висловлень: неправильний вибір слів, складність повідомлення, слабка переконливість, нелогічність тощо; є) неправильний вибір стратегії й тактики спілкування.

Специфічність взаємодії людей в процесі їх життєдіяльності полягає у використанні мови. Аналізуючи погляди авторів на способи досягнення цілей мовного спілкування, можна відзначити наявність таких основних підходів: лінгвістичного, психолінгвістичного, психологічного та комплексного.

Прибічники лінгвістичного підходу наголошують, що для ефективного досягнення кінцевої мети спілкування перш за все необхідно оволодіти нормами літературної мови та критеріями культури мовлення. Такий підхід характерний для підручників з рідної мови і культури мовлення.

Психологічний підхід ґрунтується на уявленні про те, що успіх комунікації залежить від уміння людини використовувати психологічні механізми взаємодії людей, він характерний здебільшого для посібників з ділового спілкування.

Комплексний підхід об'єднує різні аспекти процесу мовного спілкування. Відповідно до цього підходу навчання мовної комунікації має переслідувати такі основні цілі: оволодіння нормами літературної мови; уміння будувати висловлювання із застосуванням різних способів в залежності від умов спілкування: вибирати

мовні засоби, фігури мови і т. п.; удосконалення навичок усіх видів мовленнєвої діяльності; знання психологічних механізмів взаємодії людей.

Під мовною комунікацією зазвичай розуміють мовленнєво-розумову діяльність, здійснювану з метою взаємодії. Звичайно, взаємодія не обмежується інформаційною функцією мови, а здійснюється і в рамках інших функцій.

Основу процесу мовної комунікації складають чотири види мовної діяльності – читання, слухання, письмо, говоріння. Від того, наскільки у людини сформовані навички цих видів діяльності, залежить ефективність мовного спілкування. Крім того, ступінь сформованості навичок мовної діяльності слугує критерієм оцінки рівня володіння мовою (не тільки іноземною, але насамперед рідною) і показником загальної культури людини.

Основною метою мовного спілкування є обмін інформацією. Тому завдання, які вирішує людина в процесі спілкування, можна звести до таких основних: ефективне отримання інформації; ефективна передача інформації; досягнення поставленої мети шляхом переконання співрозмовника і спонукати його до дії; отримання додаткової інформації про співрозмовника; позитивна самопрезентація.

Ефективне отримання інформації відноситься як до усної, так і письмової мови і залежить від рівня володіння навичками читання і слухання. Ефективна передача інформації (в письмовій та усній формах) передбачає володіння навичками письма та говоріння. Досягнення поставленої мети шляхом переконання співрозмовника передбачає знання основних риторичних прийомів (як в усному, так і письмовому висловлюванні), а також володіння мовленнєвими тактиками переконання і спонукання. Отримання додаткової інформації про співрозмовника можливо на основі знання основних закономірностей функціонування мови у суспільстві (щоб визначити рівень соціально-культурного розвитку людини, його соціальну приналежність), уміння розрізняти відтінки інтонації і голосу співрозмовника (щоб оцінити його емоційний стан), уміння інтерпретувати зміст його висловлювань і зрозуміти можливий підтекст. Позитивна самопрезентація означає здатність справити гарне враження на співрозмовника або читача і передбачає володіння основами культури мовлення, що включає в себе і знання норм мови, і вміння «виконати» свою промову в прийнятній для співрозмовника манері, продемонструвавши свої позитивні якості. Культура мови людини відіграє важливу роль у процесі мовної комунікації. На підставі того, як людина говорить, можна зробити висновок про рівень її духовного та інтелектуального розвитку, про її внутрішню культуру. Тому дуже важливо усвідомити необхідність дотримання норм мови для підвищення ефективності мовленнєвого повідомлення і досягнення цілей комунікації.

Результатом мовної діяльності мовця є текст. Текст – це закінчений мовний твір (письмовий або усний), основними властивостями якого є цілісність і зв'язність. Правильність побудови тексту складається відповідно до вимог зовнішньої зв'язності, внутрішньої осмисленості, можливості своєчасного сприйняття, здійснення необхідних умов спілкування. Правильність сприйняття тексту забезпечується не лише мовними одиницями і їх сполуками, але і необхідним загальним фоном знань.

Звукова сторона усного мовлення відіграє не менш важливу роль, ніж її змістовна її частина. Відомо, що блискуча за змістом промова багато в чому програє, якщо вона виголошена мляво й невиразно, із запинками і мовними помилками. І навпаки,

малозмістовна промова, яка виголошується фонетично бездоганно, може справити сприятливе враження. Для того щоб оволодіти технікою усного мовлення, необхідно мати загальне уявлення про такі ключові поняття, як дикція, голос, інтонація. Крім того, потрібно знати орфоепічні норми мови і способи проголошення промови перед аудиторією, включаючи стандарти тілесних рухів (міміки, жестів, поз). Ефективне використання всіх перерахованих понять є запорукою успіху в усній комунікації. Дикція – це широке поняття, яке включає три основні показники: правильність артикуляції, її виразність і манеру виголошення. Значення дикції для усного мовлення можна порівняти зі значенням красивого почерку для письмової. Хороша дикція створює сприятливі умови для ефективного усного спілкування між людьми. Крім того, дикція має естетичну цінність, будучи одним з найбільш яскравих показників зовнішньої культури усної мови.

Окремо слід зупинитися на питанні педагогічної комунікації. Традиційно, під педагогічним спілкуванням розуміється сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання і навчання і визначають характер взаємодії педагога і студентів. Педагогічну діяльність можна розглядати цілком через призму спілкування, бо практично всі сторони процесів виховання і навчання опосередковані спілкуванням.

Фундаментальною характеристикою викладання, поряд з виховною діяльністю і діяльністю, спрямованою на повідомлення студентам суми знань, навичок і умінь, є міжособистісне спілкування між педагогом і студентами. Від того, наскільки ефективним буде це спілкування, багато в чому залежить ефективність навчально-виховного процесу в цілому. Проблема ефективності спілкування викладача і учнів займає одне з центральних місць у педагогічній психології.

Говорячи про фактори ефективності спілкування не можна не згадати про стилі педагогічного спілкування. Зазвичай виділяють три основних стилі спілкування викладача у вузі: авторитарний, демократичний і ліберальний. Викладач, який використовує ліберальний стиль спілкування, намагається не втручатися в життя колективу, не виявляє активності, фактично самоусувається від відповідальності за те, що відбувається. Викладач намагається якомога менше втручатися у життя студентів, практично відсторонюється від керівництва ними, обмежуючись формальним виконанням обов'язків передачі навчальної і адміністративної інформації. Такий педагог не користується авторитетом серед вихованців. Викладач, який практикує авторитарний стиль, висловлюється лаконічно, начальницьким тоном, не терпить заперечень. Такий викладач одноосібно визначає напрямки діяльності групи, вказує, хто і з ким повинен сидіти, працювати; присікає всяку ініціативу. Основні форми взаємодії такого стилю – наказ, вказівка, інструкція. Демократичний стиль передбачає увагу до думок студентів і їх урахування. Викладач спирається на думку колективу, розвиває у студентів самоврядування, враховує індивідуальні здібності, прагне включити всіх в активну роботу. Такий стиль спілкування відрізняється міцними навчально-науковими контактами зі студентами, а отже, стимулює їх до успішної пізнавальної діяльності. За допомогою численних досліджень та експериментів було встановлено, що саме демократичний стиль, при якому викладач враховує індивідуальні особливості студентів, їх особистий досвід, специфіку їх потреб і можливостей дозволяє вирішувати педагогічні завдання найбільш ефективно. Педагог, який використовує

такий стиль, свідомо ставить перед вихованцями завдання, не виявляє негативних установок, є об'єктивним в оцінках і ініціативним в контактах.

Цікаве дослідження стилів поведінки викладача і їх впливу на процес педагогічного спілкування викладачів і студентів було проведено В. Шейнгольц [6]. Вона вділяє такі основні типи поведінки викладачів: директивний, авторитарний, толерантно-авторитарний, толерантний, невпевнено-толерантний, невпевнено-агресивний, репресивний, працюючо-одноманітний.

При проведенні дослідження було виявлено дані за показниками, які характеризують ступінь впливу на аудиторію і близькість до аудиторії. Виявилось, що чим вищими були бали за цими показниками, тим більше поведінка викладача відповідала уявленню як студентів, так і самих викладачів про домінуючість і прагнення до співробітництва. Протягом дослідження на підставі оцінок студентів була проаналізована поведінка викладачів у порівнянні з ідеалом. Самі викладачів і їхні студенти оцінили в балах ступінь впливу викладача на аудиторію відносно ідеалу. Аналіз показав, що сприйняття студентами поведінки викладачів і самооцінка останніх залежать від педагогічного стажу. Уявлення викладачів на різних етапах їхньої кар'єри не дуже відрізняється щодо сприйняття ідеалу домінуючої поведінки. Результати аналізу варіативності показують, що середній бал сприйняття ідеалу різними віковими групами викладачів має лише незначні відмінності (5%). Це значить, що протягом усієї професійної кар'єри викладачі надають однакове значення домінуючості поведінки. Сприйняття студентами викладачів, які мають стаж 1-5 років, значно відрізняється від сприйняття викладачів, які належать до інших вікових груп. Зростання ступеня домінуючості, з погляду студентів, відбувається в період 6-10 років викладацької діяльності, після чого настає період сталості. Результати даних, отриманих від викладачів при аналізі своєї роботи, не відображали великої різниці для періодів 1-5 років, 16-20 і більше 20 років.

Викладачі зі стажем 6-10 і більше 20 років були віднесені студентами до директивного типу, характерною рисою якого є чітко організовані, але практично позбавлені емоційного забарвлення, цілеспрямовані заняття. 30% викладачів зі стажем від 6 до 10 років і 28% із стажем 20 і більше років відповідали директивному профілю, а 17% викладачів зі стажем 20 і більше років розглядалися студентами як репресивні. Слід зазначити, що студенти цих викладачів показали найвищий рівень навченості, але їхні емоційні потреби не були задоволені. Репресивний стиль поведінки відзначався значно рідше у викладачів із меншим стажем роботи: наприклад, жодний із викладачів-початківців не був віднесений до цієї групи, і тільки 4% викладачів зі стажем роботи 6-10 років були охарактеризовані як репресивні.

Таким чином, дані, отримані дослідницею, підтвердили точку зору, що середовище, у якому проходить навчальний процес, та міжособові стосунки, які панують в аудиторії, впливають на рівень діяльності як студентів, так і викладачів. Викладачі, які виявляють невпевненість, злість, нетерпіння і незадоволеність, характеризуються низьким рівнем діяльності, а їхні студенти мають низький рівень навченості.

Говорячи про педагогічне спілкування у школі, А. А. Леонтьєв визначає його як професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним, у процесах навчання і виховання. Таке спілкування має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і

відносин між педагогом і учнями та всередині учнівського колективу [1]. Якщо взяти це визначення за основу, то можна виділити чотири основні ознаки педагогічного спілкування у вузі. По-перше, це професійне спілкування викладача зі студентами на заняттях і поза ними, а також з викладачами в педагогічному колективі. По-друге, педагогічне спілкування має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого клімату. По-третє, таке спілкування спрямоване на психологічну оптимізацію навчальної діяльності. Завдання викладача створити такий емоційний клімат, який стимулював би мотивацію студентів. По-четверте, ознакою педагогічного спілкування є те, що воно спрямоване на психологічну оптимізацію відносин між педагогами, педагогами і студентами і всередині студентських груп. Почуття професійної спільності у студентів і викладачів є тим соціально-психологічним стрижнем, який надає педагогічному спілкуванню позитивну емоційне забарвлення, що впливає на продуктивність пізнавального процесу студентів.

У процесі педагогічної комунікації інформація виконує педагогічні функції (переконає та спонукає до певної поведінки, коригує моральні, інтелектуальні й комунікативні риси студента), сприяє вдосконаленню існуючих або формування нових, більш продуктивних способів діяльності відповідно до реальних умов і вимог, які виникають.

Але можна говорити, що на сьогодні не існує єдиного підходу щодо оцінки ефективності освітньої діяльності, проте існує глибоке розуміння її багатокомпонентності, яка визначається характеристиками умов організації процесу, джерела, що передає інформацію, і тих, хто її сприймає.

Таким чином, на підставі усього викладеного вище можна зробити такі висновки. Необхідною основою багатопланового процесу розвитку контактів між людьми, який виникає із-за потреби у спільній діяльності, є спілкування. Інформація передається за допомогою як мовних, так і немовних засобів. У специфічно людському обміні інформацією особливу роль для кожного учасника спілкування грає значущість інформації, оскільки люди не просто обмінюються словами, а прагнуть при цьому виробити спільне розуміння. А це можливо за умови, якщо інформація не тільки прийнята, але й зрозуміла, осмислена.

Ефективна комунікація вимагає від кожної із сторін певних навиків і умінь. Ефективність комунікації у великій мірі залежить від якості донесення потрібної інформації до одержувача. Знаючи критерії і фактори ефективності, можна вже на етапі планування комунікативного акту вибрати найбільш підходящі і дієві способи його здійснення. Оцінка ефективності комунікації є важливою складовою управління комунікативними процесами різного роду і рівня.

Для успішного інформаційного обміну необхідно знати основні вимоги до його організації. Ось деякі з них:

1. В процесі спілкування відбувається не просто механічна передача інформації, а формується і уточнюється зміст сказаного. Тому необхідно підтримувати постійний зворотний зв'язок з партнером по спілкуванню, інакше весь сенс повідомлення або його значна частина можуть бути спотворені або втрачені.

2. Існують «бар'єри» на шляху інформаційного обміну: пасивність уваги; вплив вікових, етнічних, соціокультурних і інших установок; сторонні шуми та інші несприятливі умови навколишнього середовища та соціального оточення;

3. Дефіцит інформації ускладнює її об'єктивне оцінювання;

4. Слід враховувати, що приблизно 55 відсотків інформації отримується від невербального спілкування, яке супроводжує мовлення; до 38 відсотків інформації надає голос (висота тона, інтонація, тембр); лише 7 відсотків інформації дає зміст висловлювання.

Ефективність комунікації підвищує психологічна готовність комунікантів до спілкування. Таку готовність зумовлюють такі фактори, як глибоке знання діла, володіння лексико-фразеологічним складом мови, розвиненим професійним мовленням.

Ефективне педагогічне спілкування ґрунтується на взаємодії викладача і студентів, проявляється у їх співробітництві і передбачає творчий пошук викладачем оптимальних педагогічних рішень.

1. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Московского Университета, 1971. – 179 с.
2. Основы теории коммуникации: Учебное пособие / Под общ. ред. М.А. Василька. – М.: Гардарики. – 2003.- 296 с.
3. Пана Л. Продуктивная коммуникация [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ficio.ru/?p=984>
4. Г.Г. Почепцов. Теорія комунікації. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер – 2001. – 656с.
5. Шарков Ф.И. Теория коммуникации. – М.: РИП-Холдинг, 2004. –244 с.
6. Шейнгольц В.П. Психологічні особливості суб'єкт-об'єктно-середовищних відносин. Автореф. Дис.... канд. психол. наук. [Електронний ресурс] Харків, 2001. – Режим доступу: <http://www.allbest.ru/> (Дата обращения: 09.01.2015).



## АНАЛІЗ СТАНУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

*У статті висвітлюються питання, що стосуються процесу професійної підготовки майбутніх фахівців аварійно-рятувальних служб у льотному ВНЗ. Визначено перспективні шляхи формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті.*

**Ключові слова:** професійна надійність, мотивація, навчально-виховний процес, ієрархія цілей, професійна діяльність.

**Keywords:** professional reliability, motivation, educational process, the hierarchy of goals, professional activity.

Аналіз авіаційних подій і показників виживання та спасіння людей під час авіакатастроф дають підставу зробити висновок, що реальну кількість загиблих і тяжкість травмованих можна було б значно зменшити, підвищивши ефективність пошукового та аварійно-рятувального забезпечення польотів. Адже, як свідчить світова практика, близько 90% авіаційних пригод належать до категорії «з виживанням» або авіаційних пригод «з технічним (потенційним) виживанням» [5].

В умовах ускладнення авіаційної техніки, збільшення пасажиромісткості авіаційних суден та завантаження повітряних трас в ЦА, завдання формування професійної надійності у курсантів льотних ВНЗ набуває особливого значення. Якісно змінюється характер вимог до рівня професійної підготовленості курсантів-майбутніх фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті.

Аналіз теоретико-методичних праць з питань діяльності фахівців в особливих та екстремальних умовах засвідчує, що переважна більшість з них розглядає психологічні наслідки подолання екстремальних ситуацій (постекстремальна адаптація, посттравматичний стрес, способи психологічної і медичної реабілітації потерпілих тощо). Водночас видано недостатньо фундаментальних праць з питань підготовки особового складу аварійно-рятувальних служб в умовах вищого навчального закладу. Окремі аспекти підготовки фахівців аварійно-рятувальних служб досліджували М.М. Козяр [1], М.С. Корольчук [2], М.І. Кусій [3], І.С. Овчарук [4] та ін. В той же час, питання формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті не було предметом спеціального дослідження.

Аналіз навчально-виховного процесу у льотному ВНЗ мав на меті визначення основних проблем в його реалізації і з'ясування шляхів діяльності професорсько-викладацького складу з формування професійної надійності курсантів-майбутніх фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті.

Як свідчать багаторічні спостереження та характеристики керівників аварійно-пошукових служб на випускників Кировоградської льотної академії Наці-

онального авіаційного університету за фахом «Аварійне обслуговування та безпека на авіаційному транспорті», існуючий процес професійної підготовки курсантів недостатньо зорієнтований на формування їх вольових якостей, емоційної стійкості, дисциплінованості, лідерських якостей, моральних та психофізіологічних якостей тощо. Через відсутність цілеспрямованості, чітко визначених етапів формування і розвитку професійно важливих якостей, професійної надійності, дієвого контролю за перебігом процесу професійної підготовки, випускники нерідко недостатньо підготовлені виконувати свої професійні функції в умовах надзвичайних ситуацій.

Аналіз близько 80 характеристик на випускників за 2011-2014 рр. свідчить, що значна кількість молодих фахівців недостатньо швидко «входять у професію», невпевнено вирішують професійні завдання в екстремальних умовах діяльності. Так, в середньому 47% випускників успішно виконують свої професійні обов'язки, 29% – задовільно, 24% – незадовільно. На недостатню інженерно-експлуатаційну підготовку вказується у 24% характеристик, недостатню надійність діяльності в екстремальних ситуаціях – у 38% характеристик, недостатній рівень професійних знань – у 12%.

Найбільш часто у характеристиках вказується на такі недоліки: недостатній рівень професійної мотивації, морально-вольових якостей, низький рівень надійності дій в екстремальних ситуаціях, невміння працювати у команді, низький рівень організаторських та лідерських якостей тощо.

Аналіз професійної діяльності випускників на етапі первинного входження у професію свідчить, що фахівець аварійно-рятувальної служби має володіти окрім спеціальних знань, умінь, навичок й професійною надійністю. Професійна надійність в сьогоденнішніх реаліях діяльності фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті не може знаходитись на другорядних позиціях. Як показує практика, професійної надійності неможливо досягнути без якісної підготовки особистості фахівця, узагальнений образ якого складає висока духовність, чітка громадянська позиція, професійна компетентність, ерудиція, здатність до ефективних дій в екстремальних умовах. Виходячи з цього, рівень професійної підготовки випускника льотного ВНЗ за усіма видами професійної діяльності має бути максимально високим.

Аналіз емпіричних даних дозволив з'ясувати, що визначальне місце у формуванні професійної надійності майбутніх фахівців займає якість організації навчального процесу у ВНЗ. Навчання у льотному ВНЗ більшість курсантів сприймають як гарну можливість (і засіб) розвинути необхідні у майбутньому професійні і особистісні якості. Серед найбільш важливих якостей курсанти відзначають: дисциплінованість – близько 45%, надійність – 40%, психічні та психофізіологічні якості – 35%, фізичні якості і здоров'я – 33%, комунікативні якості – 25%, самостійність – близько 20%.

В той же час, майже 40% курсантів не влаштовує якість організації професійної підготовки у ВНЗ. Серед основних причин невдоволення є: застаріла матеріально-технічна база – 48%, недостатня кількість часу, що виділяється на оволодіння практичними навичками професійної діяльності – 38%, дисбаланс у плануванні і розподілі навчальних годин між загальноосвітніми і фахово спрямованими дисциплінами – 22%. Лише 56% старшокурсників оцінили свою професійну надійність як таку, що відповідає сучасним вимогам, 35% вважають, що не отримали належної підготовки з організації і проведення аварійно-пошукових робіт, а 32% курсантів оцінили під-

готовку до проведення інженерно-експлуатаційної роботи з ліквідації наслідків авіаційної пригоди як недостатню.

Як свідчить аналіз досліджуваної проблеми, на ефективність формування професійної надійності суттєвий вплив справляє якісна характеристика професорсько-викладацького складу. Адже особистим впливом викладачів і безпосередньої організації навчально-виховного процесу у курсантів формуються професійно важливі якості і властивості особистості: моральна відповідальність, дисциплінованість, колективізм, наполегливість, організованість тощо. Так, за опитуванням випускників Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету, 17-19% викладачів не відповідають професійним вимогам і недостатньо придатні до педагогічної діяльності через не належний рівень професійних і особистісних якостей. З вищесказаного можна зробити висновок, що очевидно система відбору, підготовки і професійного становлення викладацького складу потребує удосконалення.

В емпіричній моделі професійної надійності привертає увагу ієрархія професійних якостей фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті. Так, на верхньому ярусі моделі знаходяться професійні якості, що характеризують особистість фахівця з точки зору духовності, моральності, здатності до емпатія, людяності тощо. На середньому та нижньому ярусі розташувалися професійні якості, що характеризують фахівця з боку характеру, темпераменту, поведінкових, когнітивних, психологічних, фізіологічних особливостей тощо. Недостатній розвиток цих якостей веде до зниження надійності й ефективності професійної діяльності. Хоча загально визнано, що успіх професійної діяльності фахівця аварійно-рятувальних служб визначають такі якості як: самостійність, компетентність, прагнення до самовдосконалення, вміння працювати у команді, самостійність тощо. Але саме ці якості, як встановлено у нашому дослідженні, у випускників сформовані недостатньо.

Аналіз характеристик за 2011-2014 рр. свідчить, що значна кількість випускників (21,4%) недостатньо володіють навичками ефективною діяльності в екстремальних умовах. Як рекомендації та побажання керівники аварійно-рятувальних служб вказують на необхідність формування у курсантів професійної надійності до дій в екстремальних ситуаціях (21-23% від усіх побажань та рекомендацій).

Однією з причин, що знижує ефективність формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті є відсутність у курсантів розуміння перспектив власної професійної діяльності. Опитування встановило, що поінформованість курсантів стосовно перспектив власного професійного зростання є вкрай недостатньою. Так, лише 19,7% курсантів були обізнані в перспективах свого професійного розвитку, 46,5% – не мали уявлення про шляхи власного професійного становлення, майже половина курсантів були скептично налаштовані щодо можливості подальшого працевлаштування за фахом. Упевненість же у власних перспективах, задоволення ними сприяє розвитку ініціативи, самостійності, бажанню інтенсифікувати процес особистісного професійного становлення тощо.

Для визначення чинників, що впливають на процес формування професійної надійності майбутніх фахівців, нами було проведено анкетне опитування (табл. 1 і табл.2). Результати відповідей свідчать про те, що разом з усвідомленням соціальної значущості оволодіння фаховими знаннями, вміннями і навичками, як внутрішньої потреби особистості курсантів, важливим чинником, що впливає на процес фор-

**Таблиця 1**

Характер відповідей на питання: «Чим обумовлені невисокі показники Вашої навчальної діяльності?»

Варіанти відповідей	Кількість відповідей
Відсутність інтересу до занять	25
Помилка у виборі ВНЗ	7
Недостатня вимогливість викладачів до курсантів	29
Нерозуміння навчального матеріалу	14
Лінь, небажання вчитися	13
Необ'єктивність оцінювання з боку викладачів	18
Низький професійний рівень викладачів	5
Пріоритетними є інші, ніж навчальна, види діяльності	12

**Таблиця 2**

Характер відповідей на питання: «Чим обумовлені Ваші успіхи у навчанні?»

Варіанти відповідей	Кількість відповідей
Розуміння соціальної значущості обраного виду професійної діяльності	34
Наявність інтересу до навчання	41
Навчання дається легко, без значних зусиль	21
Можливість використовувати набуті вміння у професійній діяльності	28
Подобається сам процес навчання	18
Подобається особистість викладача, його професійна майстерність	17
Відчуття впливу навчання на формування професійних якостей	23

мування професійної надійності є інтерес до оволодіння обраною професією. Саме у зв'язку із зниженням інтересу в курсантів на другому курсі, через існуюче протиріччя між бажанням набувати специфічних професійних знань, умінь і навичок та плануванням даного матеріалу на більш старших курсах, спостерігається зниження навчальної мотивації загалом.

Дослідження проблеми формування професійної надійності майбутніх фахівців у льотному ВНЗ свідчить, що на теперішній час не повною мірою реалізуються потенційні можливості інноваційного викладання навчальних дисциплін, комплексний і індивідуальний підхід до формування особистості курсантів. Аналіз стану даного питання свідчить, що лише 30-35% професорсько-викладацького складу намагається інтегрувати питання формування професійної надійності до ієрархії цілей і завдань професійної підготовки майбутніх авіафахівців даного профілю. Вивчення навчальних планів та робочих програм демонструє вкрай низьку кількість і обмежений зміст впливів, що стимулюють прагнення курсантів до набуття професійної компетенції, формування професійних якостей, що обумовлюють професійну надійність. Без перебільшення можна констатувати, що студенти першого курсу дещо обмежені у педагогічному впливі, спрямованому на активізацію у них професійного спрямування, формування надійності, розвиток та самовиховання професійно важливих якостей. Всі стимулюючі засоби мають загальний, формальний характер.

З огляду на вищесказане, на нашу думку, перший етап формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування у ВНЗ має бути спрямований на актуалізацію і закріплення у свідомості курсантів внутрішніх мотивів і потреб до оволодіння майбутньою професією.

Аналіз діяльності професорсько-викладацького складу з формування професійної надійності свідчить, що в даному питанні існують суб'єктивні й об'єктивні чинники, що стримують впровадження системи формування професійної надійності в педагогічну практику. До них можна віднести відсутність цілеспрямованості і конкретності у здійсненні даного процесу, відсутність концептуальної єдності в діях осіб, що мають формувати професійну надійність у курсантів, розбіжності у поглядах на етапність процесу формування професійної надійності, визначенні переліку професійно важливих якостей майбутнього фахівця, недостатню розробленість механізму оцінювання рівня сформованості професійної надійності і ефективності професійного становлення курсантів загалом, нерівномірність розвитку професійних якостей у курсантів тощо. Результати опитування свідчать, що близько 85% викладачів мають труднощі в оцінюванні професійної надійності і якостей, що її обумовлюють у курсантів. Це пов'язано з відсутністю об'єктивної методики оцінки ефективності процесу формування професійної надійності. Тому наукове обґрунтування критеріїв професійної надійності, ефективності процесу її формування, розуміння важливості її використання у навчально-виховному процесі сприятиме вирішенню цієї важливої проблеми.

Аналіз характеристик на випускників 2011-2014 рр. свідчить, що керівників аварійно-рятувальних служб значною мірою не задовольняє рівень сформованості професійно важливих якостей, які визначають професійну надійність фахівця. Набагато менше нарікань на сформованість професійних знань, умінь і навичок. А отже, це означає, що знання, уміння та навички значно легше сформувати, ніж професійні якості. Підтвердженням цього є факт, що випускники, які отримали позитивні характеристики за показником сформованості професійних якостей, як правило отримали позитивні характеристики загалом. В той же час, випускники з високими показниками сформованості знань, умінь і навичок не завжди отримували загальні позитивні характеристики. Так, з 8 характеристик розділу «Професійно важливі якості фахівця аварійно-рятувальної служби» лише 3 задовольняють вимоги самої діяльності. У той же час з 11 характеристик, що відображають професійну підготовку і готовність випускника до видів діяльності лише 3 не відповідають вимогам діяльності (табл. 3).

На основі проведеного аналізу можна зробити висновок про те, що забезпечення якості професійної підготовки фахівців з аварійного обслуговування можливе за умови формування надійності під час навчання у ВНЗ, що потребує коригування навчально-виховного процесу, врахування етапів професійного розвитку і становлення курсантів.

Аналіз стану проблеми формування професійної надійності курсантів під час навчання в льотному ВНЗ встановив, що в процесі навчальної діяльності викладачам доводиться стикатися з труднощами, без вирішення яких неможливо забезпечити належну якість професійної підготовки випускника, а саме: недосконала система відбору навчального матеріалу, що сприяє формуванню надійності; недостатній акцент у навчальному процесі на формуванні професійних якостей, які характери-

**Таблиця 3**

Аналіз відгуків керівників аварійно-рятувальних служб на випускників КЛА НАУ за 2011-2014 рр. (від 0 до 100)

Характеристика видів підготовки	Виявлений рівень	Вимоги професійної діяльності
Професійно важливі якості фахівця аварійно-рятувальної служби		
1. Фізична підготовленість і здоров'я	65	79
2. Вольові якості	71	93
3. Психологічні якості (увага, пам'ять, мислення, готовність до виправданого ризику, емоційна стійкість тощо)	69	95
4. Соціальні якості (комунікабельність, моральність, відповідальність, ініціативність тощо)	86	77
5. Психофізіологічні якості (окомір, швидкість реакції, фізична та розумова працездатність тощо)	70	86
6. Організаторські здібності	75	71
7. Професійна компетентність	76	75
8. Професійна спрямованість	82	93
Керівна діяльність		
1. Розуміння цілей і сенсу роботи	67	65
2. Ведення документації	60	55
3. Підготовка спеціальних технічних засобів до рятувальних робіт	50	69
4. Забезпечення робіт з ліквідації аварійної ситуації	48	58
5. Створення персоналу умов для роботи в надзвичайних ситуаціях	65	60
Інженерно-технічна діяльність		
1. Теоретичні основи	75	72
2. Загально-технічні знання	78	70
3. Експлуатація техніки	82	82
4. Проведення регламентних робіт	54	61
5. Оцінка технічного стану комплексу	53	53
6. Ведення експлуатаційної документації	67	63

зують професійну надійність; відсутність науково обґрунтованої моделі педагогічної системи формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування і безпеки; недостатня орієнтованість навчально-виховного процесу на контроль за рівнем розвитку професійної надійності випускника.

Головними причинами вищевказаних труднощів процесу формування професійної підготовки курсантів є, на нашу думку, наступне: по-перше, недостатньо продумані концепція і стратегія підготовки професійних кадрів для служб аварійно-рятувального забезпечення польотів в ЦА; по-друге, відсутність цільової моделі випускника-фахівця; по-третє, відсутність простих і ефективних методик з діагностики та формування професійної надійності курсантів.

Дослідженням визначено, що основними чинниками впливу на процес формування професійної надійності курсантів є: цілеспрямована організаційна і навчально-виховна діяльність керівництва ВНЗ, професорсько-викладацького скла-

ду і курсантського колективу; високий рівень професійної майстерності і педагогічної культури викладачів; особистий приклад викладачів у надійному виконанні своїх професійних функцій; високий рівень мотивації курсантів на досягнення мети свого професійного розвитку; спрямованість навчально-виховного процесу на формування професійної надійності майбутніх фахівців.

Аналіз результатів опитування фахівців аварійно-рятувальних служб, викладачів, випускників дозволив визначити наступні шляхи формування професійної надійності курсантів-майбутніх фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті: теоретичне обґрунтування і розробка моделі педагогічної системи формування професійної надійності майбутніх фахівців; розробка методики оцінювання рівня сформованості професійної надійності; розробка методики формування професійної надійності курсантів; підвищення рівня фахової готовності професорсько-викладацького складу до ефективної реалізації процесу формування професійної надійності; збільшення кількості практичних і методичних занять; оптимізація процесу відбору навчального матеріалу, що сприяє формуванню професійної надійності; покращення системи контролю за професійним становленням курсантів.

Отже, аналіз стану проблеми формування професійної надійності курсантів дозволяє зробити висновок, що в сучасних умовах відбувається постійне зростання вимог до фахівців аварійно-рятувальних служб і, в той же час, в теорії й практиці професійної підготовки відсутні методика діагностики, модель педагогічної системи та технологія формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті.

### Література:

1. Козяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.М. Козяр. – К., 2005. – 41 с.
2. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-центр, 2006. – 580 с.
3. Кусій М.І. Підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Кусій Мирослава Ігорівна. – Вінниця, 2012. – 267 с.
4. Овчарук І.С. Система фізичної підготовки майбутніх фахівців з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій: дис....кандидата пед. наук: 24.00.02 / Овчарук Ігор Степанович. – К., 2007. – 215с.
5. Селезнев А.В. Разработка системы подготовки авиаперсонала к проведению аварийно-спасательных работ на этапе первоначальной подготовки: дисс. ... кандидата техн. наук: 05.22.14 / Селезнев Андрей Владимирович. – Ульяновск, 2009. – 203 с.

## AUTHENTIC MATERIALS AS ALTERNATIVE WAY OF TEACHING: VIDEO MATERIALS

**Abstract.** *Authentic materials tend to be a key element in teaching foreign languages, namely English as a foreign language. Requirements of the modern world, integration processes and corresponding normative documents make students and teachers reconsider their aims and tasks. Properly selected authentic materials and forms of the tasks give an opportunity for students and teachers to achieve these aims. Video materials form an essential part of authentic materials.*

**Key words:** authentic materials, alternative way, video materials, set of tasks, skills.

State standards of education in the 21st century put forward new requirements for teaching foreign languages. These requirements arise under conditions of globalization, i.e. the global process of integration and unification in the fields of economy, politics and culture, which covers all aspects of society, people living in different countries and on different continents. The modern world offers a lot of opportunities for students, scholars and ambitious employees who seek excellence and success in career find new ways to realize their potential. This allows them to travel, to broaden their views and gain experience.

Present situation, modern technology, fast changing and developing world make people look for various and non conventional ways of learning English. This desire to improve skills at all levels makes teachers of English consider different, modern ways of teaching. [2001] These alternative ways depend on teachers' imagination and access to possible sources. Authentic materials are one of these ways.

They can provide learners with a high level of independence when reading, listening or communicating in a foreign language in a real life context, which means using actual authentic materials. Larsen-Freeman states that one of the characteristics of communicative language teaching is using authentic materials. [2000] Alejandro G. Martinez claims that authentic materials are those that students and teachers face every day but they are not for educational purposes. They include such sources of authentic information as magazines, newspapers, menus, recipes, bills, labels, web sites. [2002] He also mentions Widdowson's differentiation between authentic and genuine materials. Authentic materials are used the way they were created, written or printed without any changes. Whereas genuine materials are authentic materials adapted for teaching purposes, e. g. jumbled paragraphs, headlines etc.

Authentic materials are good because they show real life of word usage, the way native speakers build sentences and use various phrases, set expressions and thematic words in their proper context. On the other hand, authentic materials have their disadvantages. They are difficult to accept for beginners which can lead to undesirable effects such as losing motivation to learn. Authentic materials are good because they have a lot of elements that reflect culture, everyday life and native speakers' way of life. It is not possible to find proper materials for all levels of students. The thing is to set the task according to the level of the



students, not to choose the materials according to the students' level. Then, this material will work out.

Advantages:

- students have an opportunity to listen to real language;
- authentic materials can have both inspirational and influential character on some students;
- the same part of material may be used for various activities and tasks;
- the topic, style, and genre of authentic materials vary.

Disadvantages:

- authentic materials can be difficult to understand because of a culture gap;
- the materials can be rather difficult for beginners;
- preparation of the materials and activities is often demanding and time consuming;
- the materials can become outdated very quickly.

However, for lower levels are suitable leaflets, menus, timetables, video and audio advertisements, short reports, short news. The tasks should be rather simple and vocabulary should be introduced in advance. Excessive materials for intermediate levels can be longer articles and news or reports, whole TV programmes. The vocabulary should be pre-taught, too. With advanced students, any authentic materials can be used. Pre-teaching is not necessary, but it is good to have some explanations and definitions prepared.

Authentic material is specific because it includes socio-cultural information which contains elements to describe the context of real life.

Authentic materials may range from texts for reading with different purposes to tracks for listening comprehension, watching or listening to Podcasts. Reading and discussing texts is the basis for modeling situational speaking and in general for productive students' speaking activity. Successfully selected authentic text directs students to pay attention to aspects of communication terminology, forms communication skills necessary for any socializing.

Susan Stempleski and Barry Tomalin suggest in their book *Video in Action*, some good reasons why to use video in teaching and some useful points to concentrate on. [1990]

It is important to use video. First of all, it is a big motivation. Students become interested in experiencing the language. Secondly, video often makes students more communicative in target language. Thirdly, non verbal aspects of communication can be noticed. We can see those aspects in motion on a video. Moreover, the teacher can stop any time and discuss it with the students. Finally, cross-cultural comparison is an indivisible feature of authentic materials. Observing differences in culture is essential for understanding other nations. Awareness of cultural background is important in learning a language.

The selection of authentic texts in any field makes the teacher observe certain criteria because the text is used to form and develop students' communicative competence in a foreign language and not in a specific professional discipline. The first stage requires careful selection of authentic texts for further productivity. The teacher uses the selection criteria and takes into account the existing level of foreign language skills in students. A further task is to create a set of exercises, which serves to solve communicative and cognitive tasks while dealing with real life situations.

There are certain things to focus on while using video. Students should be involved in active watching. They can be given some vocabulary and tasks beforehand. Vocabulary can be exercised, used in various situations of their own, and reviewed. The next step is that grammar should be revised. They may know the basics but they need to use them in certain grammatical structures that may be presented in the video. Special attention should be paid to pronunciation. To develop listening and speaking skills a teacher should focus on comprehension of the video on the whole and some aspects in particular, retelling the facts and discussing the topic. Regarding reading and writing skills students can make notes while watching, write summary and read them out loud. Cross cultural issues can be compared with learners' culture, habits and way of life.

Preparing for a lesson where the teacher uses video requires a plan and might be time consuming. The teacher should consider the needs of his students and select a part of a video or a topic the students will be interested in. The length should be adequate to the length of the lesson, to the level of the students and their age. The teacher has to consider his students' skills carefully. Once the teacher has chosen a sequence, he/she may need to prepare some worksheets.

Using video is beneficial. It is not only creative, but also gives the teacher various ideas of how to use it at the lesson. Videos from ed.ted.com are available online and students can watch them at home and analyze what they have missed and what was left unheard.

The use of authentic materials in language teaching is supported by many researchers. It is a useful means to motivate learners, arouse their interest and introduce them to real language they will face in the real world. Authentic materials encourage learners to learn a particular language successfully, because they notice they are dealing with the language in real life.

### REFERENCES

1. Dudley-Evans 2001: Dudley-Evans, T., English for specific purposes. In: Carter, R., Nunan, D. (Eds.), Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press, Cambridge, 2001. – PP. 131 – 136.
2. Larsen-Freeman, D. 2000. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
3. Martinez, Alejandro. Authentic Materials: An Overview [Электронный ресурс]. Mexico City: 2002. – Режим доступа: [www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html](http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html) (Дата обращения: 27.03.2015).
4. Stempleski, Susan; Tomalin, Barry. Video in Action. Cambridge University Press, 1990.

## РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ключові слова: інновація, мультимедійні засоби, комп'ютерні технології, метод проектів, презентація.

**Keywords:** innovation, multimedia, computer technology, project method, presentation.

Сучасна вітчизняна система музично-педагогічної освіти знаходиться на етапі глибокого реформування зумовленого високими стандартами європейського освітнього простору. Висунута Болонською конвенцією низка організаційно-методичних вимог корегує освітню діяльність сучасних вітчизняних вищих педагогічних закладів, вимагаючи оновлення технологій освітніх послуг.

Сьогодення вимагає від майбутнього вчителя знання тенденцій інноваційних змін, що відбуваються в освітньому просторі, який активно заповнюється новими педагогічними технологіями, тож інноваційні процеси не залишили осторонь й процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Інноваційні засоби навчання, які супроводжують сучасного викладача в його професійній діяльності, стають невід'ємною частиною його компетентності.

Сутність сучасних інноваційних технологій навчання полягає в тому, що вони повинні спиратися не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, але ґрунтуватися на творчому, продуктивному мисленні, поведінці та спілкуванні студентів.

До найвидатніших авторів сучасних педагогічних технологій за кордоном відносяться Дж.Керрол, Б.Блум, Д. Брунер, Г.Гейс, В.Коскареллі. Вітчизняну теорію та практику здійснення технологічних підходів до навчання відображено в наукових працях П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талізіню, Ю.К. Бабанського, П.М. Ердєєва, В.П.Беспалько, М.В. Кларіна та ін.

Цілями інноваційних технологій є: сприяння самореалізації і самоствердження особистості студентів; орієнтація на гуманістичні, особистісно-орієнтовані, культурні цінності; використання творчих, активних, індивідуально-диференційованих методів і форм навчання [5].

Однією з головних особливостей інноваційної технології є те, що її розробка і застосування вимагають високої активності викладача і студента. Активність першого проявляється в тому, що він добре знає психологічні і особистісні особливості своїх студентів і на цій основі вносить індивідуальні корективи в технологічний процес, а от активність студентів проявляється у зростаючій самостійності.

Отже, інноваційна педагогічна технологія може бути розглянута як технологія приватного типу, де маються на увазі впорядковані, сплановані за певним про-

ектом і послідовно реалізовані дії, операції та процедури, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованої мети в роботі з людиною або групою у певних умовах середовища. Таким чином, нові сучасні педагогічні технології включають в себе особистісний підхід, фундаментальність освіти, творче начало, акмеологічний підхід, професіоналізм [1].

До інноваційних технологій навчання відносяться інтерактивні технології, технології проектного навчання та комп'ютерні технології.

В музичній освіті комп'ютерні технології надають багато цікавих можливостей, стають ефективним засобом і базою для розвитку творчих здібностей студентів.

Використовуючи засоби комп'ютерних технологій у навчальному процесі з виконавських дисциплін (гра на музичному інструменті, концертмейстерський клас, інструментальний ансамбль, сольний спів) студенти мають можливість:

- використовувати музичні програвачі, для прослуховування музичних творів, що вивчається, у виконанні видатних майстрів (використання відеодисків, для перегляду відеофільмів про життя композиторів, та CD дисків з записами інструментальної музики у виконанні найкращих музикантів);
- здійснювати набір та редагування нотного матеріалу;
- для студентів спеціалізації «сольний спів» використовувати різні звукові редактори для запису, редагування й обробки звуку;
- використовувати інтернет-ресурси для знаходження необхідного нотного матеріалу.

Значення самостійної роботи для студента-музиканта загальновідоме і не визиває ні у кого сумніву. Саме самостійна робота виробляє у студентів установку на свідоме систематичне поповнення своїх знань, стимулює їх до знаходження ефективних способів і прийомів добування нових знань та умінь, свідомого систематичного удосконалення своїх професійних навичок, а це є важливою умовою самоорганізації й самодисципліни. У студентів самостійна робота повинна розвивати творчі здібності, професійне мислення, а викладачі повинні контролювати результати виконання самостійної роботи, якість роботи буде залежить від цілеспрямованості занять, від конкретики завдань, характеру й складності музичного матеріалу що вивчається. Саме метод творчих проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність студентів. В основі методу проектів, як технології навчання, лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Під впливом сучасної тенденції до технологізації педагогічної науки проектні технології розвинулися з методу проектів ( Дж. Дьюї ), і позначалися у вітчизняній педагогічній літературі та дослідженнях з історії педагогіки терміном «метод проектів». Суть методу проектів розкривається одним із провідних вчених-теоретиків, професором Є.С.Полат «Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів. Якщо говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких проблемних методів, творчих за своєю діяльністю» [6].

Робота над **творчим** проектом передбачає усвідомлення студентом поставленої мети та розробку плану дій:

- підготовчий етап, вибір проблеми проекту;
- етап реалізації проекту( організація роботи, складання докладного плану роботи над проектом);
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;
- презентація (завершальний етап, етап практичного використання проекту); рефлексія (обговорення презентації та отриманих результатів).

У розробці творчого проекту велику роль відіграють мультимедійні засоби, які в останні роки набули особливого значення та широко використовуються в процесі навчання, метод проектів повністю реалізується в мультимедійних презентаціях. В якості самостійної роботи студентам пропонується виконання індивідуальних творчих проектів за обраними темами. Результатом роботи повинні стати комп'ютерні презентації. Такий вид завдань дуже корисний, тому, що для підготовки презентації студент повинен провести певну дослідницьку роботу, використовувати велику кількість джерел інформації, проявляючи свій творчий потенціал, все це перетворює подібну роботу в продукт індивідуальної творчості.

Мультимедійні технології збагачують процес навчання, дозволяють зробити навчання більш ефективним, залучаючи в процес сприйняття навчальної інформації більшість чуттєвих компонентів студентів. Сьогодні мультимедіа-технології – це один із перспективних напрямів у інформатизації навчального процесу.

Мультимедіа – це взаємодія візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, вони об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео в одному цифровому поданні [ 2].

Прикладом творчого проекту, може бути підготовка студентами презентації на один з музичних творів, що входить до програми студента з дисципліни “Основний музичний інструмент”. Презентація може бути у вигляді слайдів, що містять відомості про творчість та життєвий шлях композитора, та музичним супроводом у виконанні відомих виконавців з різною інтерпретацією цього твору.

Отже, мета педагогічних інновацій полягає у здійсненні нового бачення методології навчання, залученні нових методів, технологій, мультимедійних засобів навчання в інтересах розвитку особистості майбутнього фахівця. Тому застосовуючи сучасні технології в освіті створюється сприятливі умови для формування особистості студента, що відповідає запитам сучасного суспільства.

### Література

1. Митина Н. А. Современные педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы [Текст] / Н. А. Митина, Т. Т. Нуржанова // Молодой ученый. — 2013. — №1. — С. 345-349.
2. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник/ ав.: Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П., Соколюк О. М., Соколов П. К. / за редакцією: Жука Ю. О. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
3. Оборський Г.О., Спавельєва О.С. Впровадження інноваційних технологій в навчальний процес університету / Матеріали науково-методичного семінару:
4. Режим доступу [http://storage.library.opu.ua/online/periodic/kms\\_2012\\_6/003-008.pdf](http://storage.library.opu.ua/online/periodic/kms_2012_6/003-008.pdf)

5. Освіта та інноваційні технології [Текст] / Я. М. Бойко // Науковий вісник Ужгородського університету. Економіка. — 2014. — Вип. 42, Ч. 1. — С. 306-309.
6. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. — 1998. — № 12. — С. 3-17
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С Полат. — М., 2000. — 272 с

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

*У статті визначено та проаналізовано педагогічні умови застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю.*

**Ключові слова:** інформаційні технології, інженер-педагог, педагогічні умови, професійна підготовка.

*The pedagogical conditions of usage of informative technologies in the process of professional training of engineer-teachers of sewing profile are analyzed in the article.*

**Keywords:** informative technologies, engineer-teacher, pedagogical conditions, professional training.

Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до проектування одягу засобами інформаційних технологій пов'язана зі створенням певних педагогічних умов, що забезпечують її ефективність й досягнення нової якості вищої освіти. Підтримуючи наукову позицію М. Скаткіна [10], під педагогічними умовами розуміємо обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей. Беручи за основу означене формулювання, необхідно виявити, дослідити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови застосування інформаційних технологій (далі – ІТ) у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю.

До ІТ у навчанні слід відноситися не як до конкурента, а як до розумного, потрібного, хоча і не завжди досконалого знаряддя праці. Доля людства в період становлення інформаційного суспільства залежить від того, наскільки раціонально буде організована інформаційно-комп'ютерна підготовка, спрямована на освоєння цього знаряддя праці усіма категоріями осіб, задіяних у процесі суспільного виробництва, інформаційного обміну в навчальному процесі [7].

Сучасний стан розвитку освітніх технологій, що ґрунтується на розвиненій комп'ютерній базі, а також Internet-технологіях, дозволяє ставити питання про повне забезпечення навчальних дисциплін, напрямів і спеціальностей електронними навчальними посібниками. Для цього у багатьох навчальних закладах створюються центри, відділи, які займаються розробкою електронних видань, необхідних для підготовки фахівців і введення їх у навчальний процес. Проте найрізноманітніші плани можуть залишитися невиконаними, якщо немає необхідної організації умов і засобів їх виконання. У зв'язку з цим, особливої уваги заслуговує думка, висловле-

на Г. Коджаспіровою про те, що ефективність використання ІТ визначається трьома взаємозв'язаними аспектами її забезпечення – технічним, методичним й організаційним [8].

Сучасне технічне забезпечення навчального процесу має містити мультимедійні комп'ютерні класи і лабораторії, оснащені різними периферійними пристроями з розвинутою мережею комунікацій. Персональні комп'ютери, об'єднані в освітні обчислювальні мережі, повинні використовуватися для передачі інформації студентам, забезпечення зворотного зв'язку в навчанні, контролю знань, організації самостійної роботи, обробки інформації тощо. При цьому важливе значення має, як організаційне забезпечення ІТ в навчальних закладах (обслуговування, модернізація тощо), так і доступність ІТ для студентів і викладачів. Постійний процес оновлення комп'ютерної техніки дозволяє значно розширити сферу застосування технічних і програмних засобів у процесі навчання. Надзвичайно важливою є наявність вільного доступу для студентів і викладачів до всесвітньої мережі Internet, яка відкриває можливості для освіти й самоосвіти в різних сферах науки.

З іншого боку, відсутність необхідної матеріально-технічної бази закладів освіти гальмує процес використання ІТ в навчальних цілях [5]. Тому вважаємо, що *першою педагогічною умовою ефективного застосування ІТ у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю є належний рівень матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, що визначається дидактичними можливостями ІТ, їх технічними характеристиками, надійністю у роботі, зручністю в експлуатації тощо*. Слід зауважити, що створення матеріально-технічної бази необхідна, проте недостатня умова впровадження ІТ у процес навчання. Їх застосування в освіті значною мірою залежить від таких чинників, як якість програмно-методичних комплексів дисциплін, інформаційної грамотності викладачів і студентів, їх здатності та готовності до використання нових ІТ та ін.

Упровадження ІТ у навчальний процес має бути дидактично обґрунтованим. Відомо, якщо вдається скоротити час навчання або збільшити обсяг навчального матеріалу без втрати якості на 30 %, таке впровадження вважається обґрунтованим. Якщо аналогічний показник не перевищує 10 %, то мультимедійний засіб (педагогічний програмний засіб – ППЗ) не заслуговує уваги з погляду його використання для підвищення ефективності навчання [2]. Зміст й оформлення ППЗ має забезпечити підвищення рівня мотивації навчання і підтримку високого ступеня працездатності студентів за рахунок грамотної організації діалогу і «дружнього» інтерфейсу.

Основним показником високої якості навчальної програми є ефективність процесу навчання. Потужні демонстраційні можливості та високий ступінь інтерактивності не можуть бути основним критерієм продуктивності ППЗ. Ефективність програми цілком і повністю визначається тим, наскільки вона забезпечує досягнення поставлених цілей навчання, як найближчих, так і віддалених. Якість комп'ютерної навчальної програми та здатність її задовольнити потреби потенційних користувачів (студентів) зумовлені якістю навчального матеріалу та його відповідністю освітнім стандартам; складом навчальних цілей; якістю організації контролю й оцінки результатів роботи з програмою; зручністю та простотою використання; надійністю програмного засобу і якістю методичної документації. Під якістю програмного забезпечення розуміють сукупність властивостей ПЗ, що характеризують його здатність



задовольняти потреби користувачів відповідно до свого призначення.

Специфіка програмних засобів навчального призначення полягає у тому, що вони, з одного боку, мають бути технічно коректними – правильно і безпомилково працювати, а з іншого – добре навчати. У процесі створення ППЗ також необхідно передбачити їх відповідність основним дидактичним принципам навчання і специфічним вимогам. Будь-який ППЗ обов'язково має відповідати загальним дидактичним вимогам, що ставляться до традиційних навчальних видань (підручників, навчальних та методичних посібників). З іншого боку, дидактичні вимоги відповідають специфічним закономірностям начального процесу і, відповідно, дидактичним принципам навчання.

*Техніко-технологічними вимоги* до ППЗ передбачають: 1) функціонування у середовищі MS Windows з підтримкою Інтернет-навігації, а також у локальному (на компакт-дисках, флеш-картах та ін.) та мережевому режимах; 2) максимальне використання сучасних мультимедійних засобів та телекомунікаційних технологій; 3) надійність і стійкість у роботі; 4) наявність засобів адміністрування процесу навчання (управління доступом, наявність засобів реєстрації, контролю, статистичного аналізу результатів навчання) та загальних інформаційних баз даних; 5) можливість організації колективної роботи суб'єктів навчання (зворотного зв'язку між студентами та викладачем); 6) наявність захисту від несанкціонованих дій користувача; 7) ефективне використання інформаційних ресурсів; 8) простота, надійність та повнота інсталяції і деінсталяції.

Необхідно також наголосити на специфічних вимогах до ППЗ, які залежать від їх призначення. ППЗ, що застосовуються на лекціях, повинні забезпечувати можливість ілюстрації викладеного матеріалу за допомогою відеозображень, анімаційних роликів з аудіосупроводом; надавати педагогу засоби демонстрації складних явищ і процесів тощо. ППЗ, що застосовуються на лабораторних заняттях, повинні містити засоби автоматизації підготовки студента до роботи, здійснювати допуск до виконання дослідного завдання, обробку експериментальних даних, оформлення результатів лабораторної роботи та її захист. Такі ППЗ повинні містити моделюючі компоненти, що забезпечують створення віртуальних лабораторій, дозволяти вивчати різні явища або процеси у прискореному чи сповільненому темпі; мають передбачати вбудовані засоби автоматизації контролю знань й умінь студентів. ППЗ, що застосовуються на практичних заняттях, повинні надавати студентам відомості про тему, мету і порядок виконання роботи.

Важливим при створенні педагогічних програмних засобів є врахування психолого-педагогічних та дидактичних вимог. Вчені-дослідники В. Анісімов, Л. Забродська, Є. Машбіц, С. Подолянчук, В. Сергієнко окреслюють такі основні *психолого-педагогічні вимоги* до ППЗ: 1) відповідність навчальній програмі та цілям навчально-пізнавальної діяльності; 2) пристосованість до індивідуального стилю роботи викладача та студентів; 3) надійність та простота у роботі; 4) наявність простого й зрозумілого інтерфейсу; 5) можливість модифікації та налаштування ППЗ на різні види навчально-пізнавальної діяльності; 6) сприяння розвитку інтелектуального потенціалу студентів. До основних *дидактичних вимог* слід віднести: 1) науковість змісту; 2) доступність навчального матеріалу; 3) забезпечення систематичності і послідовності навчання; 4) комп'ютерна візуалізація навчальної інформації; 5) інтер-

активність діалогу та ін.

Таким чином, усе вищезазначене переконливо доводить, що другою педагогічною умовою ефективного застосування ІТ у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю є використання ППЗ (ЕНМК – електронних навчально-методичних комплексів), які відповідають техніко-технологічним, психолого-педагогічним і дидактичним вимогам.

Застосування комп'ютерів у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів передбачає використання комплексу різноманітних засобів ІТ. У педагогічному ВНЗ, на відміну від інших, нові ІТ використовуються не лише як засіб досягнення навчальних цілей, а як об'єкт вивчення та застосування у навчальному процесі.

На доцільності й ефективності комплексного застосування ІТ наголошують вчені Б. Гершунський, Є. Полат, І. Роберт, Б. Стариченко. Комплексність застосування ІТ передбачає їх широке використання в усіх фахових дисциплінах професійної підготовки майбутнього інженера-педагога. Тому ЕНМК дисципліни має бути, з одного боку, достатнім за обсягом, щоб забезпечити регулярне проведення занять; з іншого – містити різноманітні за дидактичним призначенням програмні складові (тренажери, контролюючі ПЗ, моделюючі ПЗ, довідково-інформаційні системи та ін.).

Більшість науковців переконані у тому, що використання ІТ у навчальному процесі ВНЗ не повинно носити епізодичний характер, а має бути систематичним з перших днів навчання студента. Звідси, професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання ІТ буде ефективною лише у випадку комплексного, систематичного та послідовного їх застосування на усіх етапах навчання студентів.

Послідовність застосування ІТ означає їх постійне використання впродовж усього періоду професійної підготовки студентів. Використовуючи засоби ІТ, викладач повинен неухильно дотримуватися цього принципу, що, своєю чергою, передбачає наявність відповідних програмно-методичних комплексів та їх застосування на усіх етапах навчання й уміння з ними працювати. На думку І. Роберт, відсутність комплексного підходу до проблеми використання ІТ в системі освіти, недооцінка їх дидактичного значення не може забезпечити одержання бажаного педагогічного результату [9]. Р. Вільямс зазначає, що завдяки усьому комплексу робіт з інформаційними технологіями у студентів має сформуватися цілісне уявлення про широке коло можливостей обчислювальної техніки та місце комп'ютера в житті суспільства і майбутній професійній діяльності [1].

Зважаючи на вище зазначене, вважаємо, що *третьою педагогічною умовою є комплексне, систематичне та послідовне використання ІТ на усіх етапах професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю.*

Інтенсивний розвиток ІТ у галузі вищої освіти, їх дидактично доцільне використання у професійній підготовці студентів різних спеціальностей значною мірою залежать від інформатичної підготовки викладацьких кадрів. Застосування засобів ІТ у навчальному процесі не стане результативним, якщо викладачі не матимуть достатньої інформатичної і методичної підготовки, а також дієвих стимулів для їх впровадження. Отже, використання нових ІТ ставить серйозні вимоги до якості викладання та рівня кваліфікації педагогів, як за обсягом знань, так і за педагогічною майстерністю. «Технічне чи програмне забезпечення самостійно не вирішує проблеми впровадження інформаційних технологій у професійну підготовку студентів. Для того, щоб комп'ютер

став необхідним дидактичним інструментом, потрібна спеціальна підготовка викладачів та їх психологічна готовність до роботи в нових умовах» [6, 116].

Застосування ІТ у навчальному процесі передбачає попереднє ознайомлення викладача з їх дидактичним потенціалом, способами роботи та можливостями пристосування для розв'язання поставлених педагогічних завдань. Це досить трудомісткий процес, який вимагає від педагога певних розумових зусиль та є необхідним етапом підвищення наукового рівня викладача і якості навчального процесу.

Успішне застосування ІТ у професійній підготовці фахівців швейного профілю багато в чому залежить від умінь і навичок критичної оцінки викладачем педагогічних програмних засобів, визначення їх педагогічної ефективності та місця у навчальному процесі, а також прогнозування результатів навчання і, за необхідності, їх коригування. Не менш важливим є відбір навчального матеріалу, подання якого здійснюватиметься з використанням засобів ІТ, а також визначення тих тем (розділів) навчальної програми, що вивчатимуться за традиційною методикою. Усі ці проблеми вирішуються поступово, по мірі накопичення досвіду застосування ІТ у навчальному процесі.

Створення та використання програмних засобів навчального призначення вимагає від викладача специфічних знань у галузі ІТ, потребує змін в організації (структуруванні) навчального матеріалу й перебудови навчального процесу відповідно до дидактичних можливостей ІТ [11]. Вимоги до викладача, який використовує мультимедійні засоби в освітній діяльності, можна умовно поділити на традиційні (ставляться до будь-якого педагога) і специфічні, пов'язані з використанням сучасних засобів ІТ у процесі інформатизації освітньої діяльності (знання дидактичних можливостей і вміння користуватися мультимедійними засобами навчання тощо). Отже, в умовах комп'ютерно-орієнтованого навчання важлива роль належить педагогові, який здійснює загальне керівництво навчальним процесом, проводить консультування студентів на всіх етапах навчання, забезпечує контроль якості набутих ними знань й умінь [2].

Важливою умовою підвищення якості освіти в умовах комп'ютерно-орієнтованого навчання є формування інформаційно-педагогічної компетентності викладача, яка є професійною характеристикою педагога, що ґрунтується на сукупності професійних, методологічних й загальнокультурних знань і практичних умінь та відображає здатність до активного знання способів отримання і передачі інформації, володіння сучасними ІТ в освіті [12]. З іншого боку, використання ІТ вимагає обов'язкової мінімальної комп'ютерної грамотності викладача, знання основних понять інформатики й обчислювальної техніки, сучасних операційних систем, програмних оболонок, володіння текстовим редактором, первинне уявлення про алгоритми, мови, пакети програмування та ін.

Підсумовуючи вище зазначене, вважаємо, що *четвертою педагогічною умовою ефективного застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю є психолого-педагогічна готовність викладачів до використання у педагогічній практиці усіх доступних сучасних засобів ІТ.*

**Висновок.** Ефективна професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю засобами інформаційних технологій можлива при забезпеченні таких педагогічних умов: 1) належний рівень матеріально-технічного забезпечення

навчального процесу, що визначається дидактичними можливостями ІТ, їх технічними характеристиками, надійністю у роботі, зручністю в експлуатації; 2) використання педагогічних програмних засобів (зокрема, ЕНМК), які відповідають техніко-технологічним, психолого-педагогічним та дидактичним вимогам; 3) комплексне, систематичне та послідовне використання ІТ на усіх етапах професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю; 4) психолого-педагогічна готовність викладачів до використання у педагогічній практиці усіх доступних сучасних засобів ІТ.

Означені педагогічні умови повинні реалізуватися лише у сукупності (комплексно), а недотримання хоча б однієї з них унеможливить якість професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю.

### Література

1. Вильямс Р. Компьютеры в школе / Р. Вильямс, К. Маклин. – М.: Прогресс, 1998. – 336 с.
2. Гафурова Н. В. Педагогическое применение мультимедийных средств: учебн. пособие. / Н.В. Гафурова, Е.Ю. Чурилова. – Красноярск, 2008. – 145 с.
3. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
4. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі: дис.... докт. пед. наук: 13.00.02 / М. І. Жалдак. – М.: АПН СРСР, 1989. – 378 с.
5. Згуровський М. З. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій: перший досвід технічного університету / М. З. Згуровський, С. І. Сидоренко, Г. Д. Холмська. – К.: Наукова думка, 2003. – 172 с.
6. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої школи / М. З. Згуровський. – К.: НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.
7. Кирилова Г.И. Информационные технологии и компьютерные средства в образовании / Г. И. Кирилова // Educational Technology & Society. – 2000. – Т. 4. – №1. – С. 124 – 132.
8. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования: учебн. пособие. [для студ. высш. учеб. заведений] / Г.М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 256 с.
9. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт. – М.: Школа – пресс, 1994. – 205 с.
10. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 205 с.
11. Трайнев В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учебн. пособие. / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М.: «Дашков и Ко», 2005. – 280 с.
12. Шолохович В. Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях: дис.... докт. пед. наук: 13.00.01 / В.Ф. Шолохович. – Екатеринбург, 1995. – 364 с.

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

**Ключові слова:** студент, професійний саморозвиток.

**Keywords:** student, professional self-development.

На сучасному етапі реформування освіти в Україні, наближення її до європейських стандартів актуалізується й проблема вдосконалення змісту підготовки фахівців медичної галузі. Медична освіта за своїм призначенням покликана здійснювати підготовку компетентного фахівця, спроможного як забезпечувати надання належних медичних послуг, так і підвищувати якість охорони здоров'я загалом. Основною причиною, що зумовлює необхідність перетворень у медичних коледжах, є реформа всієї системи охорони здоров'я, яка вимагає відповідної переорієнтації в системі підготовки фахівців.

Наші спостереження показали, що в професійному становленні майбутнього медичного працівника як суб'єкта саморозвитку є суперечність між потребою в саморозвитку та несформованою здатністю до здійснення цього процесу. При вираженому інтересі до власної особистості і питань саморозвитку в студентів коледжу немає відповідних знань, практичного досвіду, навичок саморозвитку.

Причинами цього, вслід за В. Андреевим, вважаємо наявність труднощів і бар'єрів, що перешкоджають саморозвитку особистості, зокрема: нездатність мобілізуватися, лінь; незнання прийомів, методів, засобів саморозвитку; відсутність здібностей доводити почату справу до кінця; відсутність реальних умов для саморозвитку (занять за інтересами, секцій, студій); відсутність ідеалу; вчителі не стимулюють творчий саморозвиток учнів; відсутність підтримки з боку однолітків; невіра в себе, у власні сили; погане знання себе, своїх сильних і слабких якостей; відсутність необхідної літератури щодо саморозвитку; відсутність друга (подруги), з ким можна було б порадитися [1].

Тому формування готовності студентів медичних коледжів до неперервного професійного саморозвитку є актуальною проблемою професійної медичної освіти. Отже, в медичних коледжах необхідно створювати педагогічні умови, котрі забезпечували б формування готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. Для їх визначення потрібно з'ясувати психолого-педагогічні характеристики професійного саморозвитку фахівця медичної галузі.

Проблема саморозвитку особистості досить містка і неоднозначна. Її понятійний базис знаходиться на перетині сфер педагогіки, філософії, психології, фізіології. Теоретичними основами для визначення сутності професійного саморозвитку є концепції антропологічного й гуманістичного напрямів філософії, психології та педагогіки.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці та психології накопичено досить багато ідей і положень, які лежать в основі проблеми саморозвитку особистості. Для нашого дослідження визначальне значення мають праці педагогів (Ю. Бабанський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Романовський, В. Сластьонін та ін.) і психологів (Л. Виготський, Н. Гальперін, О. Леонт'єв, В. Петровський, В. Рибалка, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.) Значний внесок у розробку окремих аспектів проблеми внесли А. Андрєєв, П. Каптерєв, Л. Рувінський, А. Кочетов та ін. Із сучасних зарубіжних педагогів і психологів, які займалися проблемою саморозвитку слід відзначити Р. Бернса, Е. Еріксона, Г. Крайта, Д. Майєрса, Ф. Раїса, К. Роджерса, Х. Рашмідта та ін.

Нині в науці простежується значний інтерес до важливого відкриття гуманістичної психології та педагогіки – концепції самоактуалізації та самореалізації особистості. Ці теорії суттєво трансформують уявлення про рушійні сили та механізми розвитку людини, про механізми формування особистості в педагогічному процесі.

Професійний саморозвиток – це система роботи над собою, що спрямована на самопізнання, самосприйняття і самоприйняття себе, розвиток своїх сильних особистісних професійно значущих сторін, які забезпечують досягнення ефективності в навчанні та успішну професійну самореалізацію в майбутньому. Професійно-особистісний розвиток студента медичного коледжу відбувається завдяки внутрішньо-особистісним змінам у системі цінностей і потреб, самосприйняття себе, розвитку своїх сильних професійно значущих сторін (здібностей, якостей, рис характеру), необхідних для успішної професійної діяльності й самореалізації як успішного медика.

Професійний саморозвиток науковцями нині визначений як специфічний вид професійної діяльності фахівців, як невід'ємний компонент їхньої професійної підготовки і перепідготовки. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця є результатом його усвідомленої взаємодії з конкретним соціальним середовищем, у процесі якої студент реалізує потреби в розвитку в себе таких якостей і компетенцій, що забезпечать успіх у його професійній діяльності.

На етапі професійної підготовки закладаються істотні передумови відповідального ставлення до майбутньої діяльності, потреби в досягненні професійної майстерності, формування професійно важливих якостей і професійної самосвідомості особистості. В той самий час практика показує, що професійна самосвідомість у випускників коледжів сформована на низькому рівні, у них слабо розвинена потреба в саморозвитку, не сформовані прийоми самопізнання.

Професійний саморозвиток базується на досить складній системі мотивів і обумовлений різними джерелами активності. Рушійною силою й провідним джерелом розвитку фахівця є потреба в самозміні й самовдосконаленні, що зумовлена суперечностями між мотивами власної професійної діяльності й метою її виконання в оновлених умовах. Забезпечити зрушення мотиву на мету – значить викликати дійсну потребу в саморозвитку. Продуктивність професійного саморозвитку багато в чому залежить від сили й структури професійної мотивації.

Тому **першою педагогічною умовою** формування готовності студентів медичного коледжу до професійного саморозвитку визначаємо *мотивацію студентів до неперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення під час вивчення психологічних дисциплін* (мотиваційний компонент готовності).

Наступним напрямом ефективного впливу на процес розвитку мотивації професійного самовдосконалення є формування в майбутніх медичних фахівців середньої ланки міцних знань, умінь і навичок щодо професійного самовдосконалення. У бесідах зі студентами було з'ясовано, що вони в найзагальнішій формі уявляють суть професійного самовдосконалення, абсолютно не знають його психологічні механізми. Практика підтверджує, що вихід на високий рівень мотивації професійного самовдосконалення блокується переважно з таких причин:

- а) незнання психологічних механізмів самосвідомості;
- б) незнання змісту, структури й логіки процесу професійного самовдосконалення;
- в) незнання основних методів і прийомів самовдосконалення;
- г) психологічній невідповідності, боязні новизни, критики, труднощів у розвитку своєї особистості;

д) відсутність досвіду у вирішенні конкретних завдань особистісного самовдосконалення.

Тому **другою педагогічною умовою** формування готовності студентів медичного коледжу до професійного саморозвитку визначаємо *навчання студентів суті, методам і технологіям саморозвитку*. Реалізації цієї умови в медичному коледжі забезпечує когнітивний компонент готовності до професійного саморозвитку.

Основною якістю, що визначає готовність особистості до саморозвитку, вважаємо самостійність, оскільки саме ця якість є передумовою ефективності індивідуального пізнання, спрямованого на розширення фонду знань фахівця, збагачення досвіду професійної діяльності, розвитку критичного й аналітичного мислення, рефлексії, творчих умінь, пізнавальної компетентності.

Узагальнення наукових позицій щодо впливу самостійної роботи студентів на їхній саморозвиток дозволяє дійти висновку, що завдяки систематичній організації СРС можна досягти таких результатів: оволодіння студентами системою фахово орієнтованих знань; розвиток розумових операцій; набуття рефлексивних умінь; оволодіння методами наукового пізнання, що забезпечують ефективність професійної діяльності; формування потреби в збагаченні власних знань; виховання самостійності як риси характеру; розвиток мотивації самостійної навчальної діяльності [3, с.118]. Тому **третьою педагогічною умовою** формування готовності студентів медичного коледжу до професійного саморозвитку визначаємо *організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів*.

Процес саморозвитку дає можливість кожному студенту спиратися на його здібності, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності. В умовах навчання відбувається становлення та розвиток таких важливих якостей особистості як рефлексивність, спонтанність, критичність мислення, вміння працювати з інформацією, спілкуватися та нести відповідальність за наслідки власних дій. Проте розвиток таких якостей, як наполегливість, прагнення успіху, само організованість, комунікабельність можна розвинути в студента лише за умови використання в навчально-виховному процесі спеціальних особистісно орієнтованих методів, прийомів і технологій навчання.

Орієнтація на особистість у педагогічній науці насамперед пов'язана з розробкою способів реалізації особистісно орієнтованих цілей навчання та виховання, розробкою та обґрунтуванням змісту й методів, які відповідають цим цілям, змі-

ною стилю педагогічного спілкування, заохоченням до самостійності, формуванням прагнення до індивідуальних інтелектуальних зусиль. В основі особистісно орієнтованої взаємодії викладача зі студентом – демократичні принципи співжиття, гармонійне поєднання вимогливості та довіри. Така взаємодія відбувається на основі співробітництва й співтворчості, ґрунтується на розумінні, прийнятті та повазі до особистості студента, породжує в нього впевненість у собі та особистісну значущість, що допомагають долати життєві труднощі, здійснюють стимулюючий вплив на його пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, суспільно-гуманістичну та інші види діяльності [2, с.105]. Тільки в особистісно орієнтованій суб'єкт-суб'єктній взаємодії студент сприймає організацію навчально-виховного процесу як систему особистісно значущих для нього подій, розв'язання життєво важливих проблем, особистісне самоствердження на позитивній духовно-правовій основі [5, с.89-90]. Визначаючи мету й завдання особистісно-орієнтованого навчання, зазначимо, що це процес психолого-педагогічної допомоги студенту в становленні його “суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні” [4, с.275].

Тому очевидно, що **четвертою умовою** формування готовності студентів медичного коледжу до професійного саморозвитку може стати впровадження особистісно орієнтованих технологій, методів і прийомів навчання, спрямованих на розвиток вольових якостей особистості студента. Забезпечення цієї умови в навчальному процесі формує вольовий компонент готовності студента до саморозвитку.

Отже, *готовність студента медичного коледжу до професійного саморозвитку* – складне інтеграційне особистісне утворення, комплекс індивідуально-психологічних особливостей особистості майбутнього фахівця, що визначають успішність діяльності щодо саморозвитку і характеризують суб'єктну позицію студента в цьому процесі в єдності мотиваційного (інтерес до саморозвитку, особиста значущість саморозвитку, усвідомлена потреби в саморозвитку), когнітивного (знання технологій та етапів професійного саморозвитку), процесуального (уміння розробляти програму саморозвитку, володіння засобами саморозвитку, усвідомлення процесу і результату саморозвитку, прогноз подальшого саморозвитку) і вольового (наявність необхідних вольових якостей особистості) компонентів.

### Література:

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / Андреев В. И. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / Бех І. Д. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Князян М. А. Проблема формування самостійності молодшого медичного персоналу в процесі професійної підготовки / Князян М. А. //Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса: ПНПУ, 2014. – С.115-119.
4. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /За ред. І. А.Зязюна. – К.: Видавництво Віпол, 2000. – С.274-297.
5. Тимошук Н. С. Особистісно орієнтоване виховання старшокласників у процесі позакласної роботи. / Н. С. Тимошук. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 281 с.



Кубієвич Катерина Семенівна

старший викладач

Університетського коледжу

Київського університету імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

## МЕТОДИКА ЗАУЧУВАННЯ НАПАМ'ЯТЬ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

### **Анотація**

*У статті розкрито різні методи заучування поетичних творів дітьми дошкільного віку. Стаття адресована педагогам, вихователям та студентам спеціальності «Дошкільна освіта».*

**Ключові слова:** вірш, поезія, діти дошкільного віку.

### **Methods memorize poetic work with preschool children**

#### **Annotation**

*The article describes various methods of learning rhymes by preschool children. The article is addressed to teachers, educators and students specialty «Preschool education».*

**Keywords:** poem, poetry, children of preschool age.

У виховному процесі дошкільного навчального закладу важливе місце посідає художня література. З раннього віку дитину долучають до художньо-поетичного слова. Поезія – це не лише оригінальна форма опису навколишнього діяльності, але й хороший інструмент впливу на духовний світ дитини.

Опис методики ознайомлення з поетичним словом варто розпочати словами відомого наднаціонального дитячого поета К. Чуковського про місце віршів, поезії в житті маленької дитини «... є серед нас мільйони істот, які всі як один дуже люблять вірші, тішаться ними, не можуть без них обійтися. Це – діти, особливо маленькі. З-поміж дорослих натхненний поет – це рідкісне явище, диво своєї вітчизни, а серед дітей – 99 % – поети... Вірші для них – норма людського мовлення, природне висловлення їх почуттів і думок. Отже, поезія посідає дуже важливе місце в житті дитини не тільки тому, що це один з найефективніших засобів засвоєння мови свого народу, смислової систематизації слів, а передусім як спосіб задоволення нагальної потреби її інтелектуального та духовного зростання».

Сприйняття та художній аналіз поезій як важливий компонент естетичного виховання і літературно-мовленнєвого розвитку мають посісти основне місце в роботі з дошкільниками.

Мета цих занять – виховувати художньо-естетичне сприйняття образної суті, мелодійності, ритму, краси поетичного слова, відчуття виразності мовних засобів, які надають яскравій наочності віршованим образам.

Поетичні твори в дошкільному закладі можна використовувати з різною метою. Це можуть бути ліричні заняття, спрямовані на розвиток поетичного слуху,

поглиблення естетичних почуттів дітей. На інших заняттях вихователь може використати інтелектуальний та креативний потенціал поетичного тексту, покласти його в основу цікавої розвивальної гри. А жартівливі вірші сприяють розвиткові здатності дошкільників розуміти гумор.

Сучасна методика роботи з літературними творами пропонує організовувати заняття, на яких діти не тільки милуватимуться поетичним словом, а й такі, на яких вірш може стати спонуканням до цікавої гри, виконання дітьми інтелектуальних завдань, застосування театралізації мовленнєвотворчих вправ або причиною для жартів.

Слід наголосити, що за допомогою віршів можна добре розвинути пам'ять, особливо, якщо робити це регулярно з використанням *спеціальних методів*.

За допомогою методу *поступового збільшення заучуваного матеріалу* процес заучування вірша стає легким і невимушеним. Він передбачає заучування такого обсягу інформації, який можна запам'ятати мало не з першого разу. Наприклад, вихователь вибирає вірш і читає його дитині від початку до кінця. Після цього пропонується дитині вивчити перший рядок вірша. Вихователь читає цей рядок (з 4-5 слів), дитина повторює декілька разів поспіль.

Кожного разу, повторюючи цей рядок, звертається увага малюка на різні засоби виразності (сила голосу, темп, ритм, інтонація: похмуро, весело, спокійно, бадьоро, сумно). Дати мовний зразок, як це робити. Потім прочитати другий рядок і зробити те саме. Після паузи запропонувати малюкові повторити вже обидва рядки. Під час роботи з дітьми 4-х – 5-и років цим методом краще опановуються вірші у 4-5 рядків.

Може використовуватися метод *«перекладу» образної словесної інформації на образну форму*. При цьому методі дитині під час прочитування і повторення кожного рядка пропонується закривати очі і уявляти їх зміст у вигляді образів так, ніби вона дивиться мультфільм або роздивляється картину. Можна запропонувати малюкові погратися з римою, змінити якісь деталі в сюжеті, змінити зовнішній вид персонажу, повернути його з ніг на голову.

Незмінним мають залишатися послідовність образів і їх основний зміст. Таке експериментування є захоплюючою, емоційно насиченою і дуже корисною справою, що сприяє розвиткові уяви образного мислення, пам'яті.

Можна застосовувати метод *«переказування»* вірша своїми словами. Після того як прочитали вірш (1-2 рази), пропонують дитині переказати його. Хай спробує описати своїми словами, про що йдеться мова у вірші. Можна допомогти навідними запитаннями. Мета такого «переказування» – як найглибше проникнути в зміст того, про що йдеться мова, встановлення зв'язків між елементами тексту. Така змістовна обробка матеріалу значно полегшить його запам'ятовування [3].

Перш ніж читати вірш, вихователь має спрямовувати увагу дітей на те, що деякі слова, поняття можна виразити відповідними малюнками-символами. Чотирирічним і навіть п'ятирічним малюкам зробити це самостійно ще не під силу, тому пропонується їм готову схему символів, які відбивають зміст того, йому читають. Малюки легко запам'ятовують вірш і довго тримають його в пам'яті, спираючись на схематичні зображення, дані так само, як у вірші, окремими рядочками.

За методом *заучування вірша за опорними картинками* навчання малюків

запам'ятовувати слова за малюнками-символами ґрунтується на характерних вікових особливостях конкретно-образного мислення. Щоб не напружувати довільну увагу дітей можна використати прийоми оживлення, послідовних асоціацій, «входження». Завдяки цьому у дітей набагато легше розвиваються довільні психічні процеси пам'яті та уваги, малюки краще справляються із завданням.

Діти легко запам'ятовують навіть слова, не пов'язані між собою за змістом, якщо навчати їх придумувати, як ввести предмети чи явища, про які йдеться в «намальовану картинку», казку, мультик чи діафільм, в уяві «доторкнутися» до них, «покуштувати», «понюхати», «увійти» в те приміщення, котре буде насичене потрібними предметами для запам'ятовування. І складне завдання дитина розв'яже швидко, легко, без напруження. Бо, зазвичай, на допомогу одному психічному процесу приходять інші, а діти знаходять нові допоміжні засоби.

Надзвичайно важливо вчасно підтримати малюка, вселити йому віру та впевненість у своїх можливостях, поводитися з дітьми без зверхності.

Процес заучування вірша за методом *зри* можна перетворити у цікаву гру або змагання. Тоді цей процес буде не таким нудним і важким для дитини. Наприклад, пограти у таку гру: вихователь читає вірш на 4 рядки без останнього слова, а дитина повинна здогадатися, яке це має бути слово. Потім читає цей вірш ще раз, але без останніх двох слів, потім трьох, чотирьох і так далі. Слів, яких не вистачає, буде називати малюк.

Можна розіграти вірш у вигляді маленької вистави (за допомогою театру: настільного, пальчикового чи театру іграшок). В ній бере участь малюк і вихователь, вірш розучується за ролями.

Організовується змагання: хто швидше вивчить вірш у 4-6 рядків. Причому швидкість вимірюється не хвилинами чи секундами, а кількістю повторів. Так, вихователь читає один раз, дає одну-дві хвилини на те, щоб кожен із учасників повторив те, що запам'ятав. Після цього читає вдруге, втретє і так далі. Хто першим уголос повторить весь вірш без помилок, той і переможець.

### Література:

1. Богданець-Білоskalенко Н.І. Художнє слово для дитини – духовне джерело формування національних цінностей / Н.І.Богданець-Білоskalенко // Педагогічна освіта: теорія і практика. – Вип.. 5. – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д., 2010. – С. 89-92.
2. Богуш А., Гавриш Н. Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу. Реалізація завдань освітньої лінії «Мовлення дитини» / Алла Богуш, Наталія Гавриш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 10. – С.8-14.
3. Гавриш Н. Художня література в освітньому процесі: сучасні технології / Наталія Гавриш // Дошкільне виховання. – 2011. – № 2. – С. 4-9.

## **ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ИЗМЕРЕНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК**

Одной из важных задач современной методики преподавания иностранных языков, в частности преподавания русского языка как иностранного (РКИ), является разработка системы объективного и независимого контроля. Таким контролем может служить тестирование. Основной функцией тестирования является контроль знаний учащихся на определенном этапе обучения. Помимо своей основной функции тестирование может еще служить средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся, мерой определения уровня обученности и способом прогнозирования успешности или неудачи обучения. (5)

Существует несколько видов тестовых контролей в системе средств управления процессом овладения русским языком как иностранным. Это – предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль. Одной из форм итогового контроля является выпускной экзамен, широко распространенный на подготовительных факультетах в вузах Украины. Все формы контроля могут быть письменными, устными и тестовыми. (2)

Устные и письменные формы контроля используются при проведении выпускных экзаменов как форма итогового контроля. Приемы контроля могут быть индивидуальными или фронтальными, одноязычными или двуязычными.

Целью проведения данных тестов является проверка уровня языковой и коммуникативной компетенции обучаемого, что позволит в дальнейшем правильно формировать однородные по уровню знаний группы. Как показывает опыт работы преподавателей подготовительного факультета Киевского национального университета имени Тараса Шевченко текущие контроли или текущий срез знаний студентов для оптимизации учебного процесса рекомендуется проводить на каждой пятой неделе занятий. Это позволяет полно и объективно оценить уровень знаний каждого обучаемого, дает возможность в дальнейшем правильно сформировать (или переформировать) группы студентов по уровню владения знаниями на данном этапе.

В настоящее время тест является одним из наиболее эффективных средств поэтапного и итогового контроля, так как позволяет преподавателю постоянно держать в поле зрения качество знаний учащихся, уделять большое внимание профилактике ошибок. От этого во многом зависит успех в обучении русского языка как иностранного (РКИ). (3)

Тесты по РКИ представляют собой систему стандартизованных заданий, предназначенных для измерения в сопоставимых величинах (баллах и процентах) знаний, навыков и умений иностранных граждан по всем видам речевой деятельности и языковой компетенции. В основе тестов по обучению РКИ

лежит шестиуровневая шкала, соответствующая общеевропейской шкале уровней: элементарный, базовый, ! сертификационный, !! сертификационный, !!! сертификационный, 4 сертификационный. (3)

Каждому сертификационному уровню соответствует создаваемый тест, его языковая и коммуникативная наполненность. Существуют также как один из видов контроля модульные контрольные работы по всем видам речевой деятельности, которые также проводятся на определенном этапе обучения. Но тесты имеют ряд отличий от контрольных работ по следующим характеристикам:

1. Тесты разрабатываются в строгом соответствии с классической или современной теорией тестов.

2. Тесты имеют устойчивые статистические характеристики для выборки учащихся, для оценки достижений, которых они добились.

3. Процедура тестирования стандартизована (т.е. выполнение тестов, проверка, обработка и интерпретация их результатов проводится по единым правилам).

5. По результатам выполнения тестов может быть получена информация о наличии у студентов отдельных усвоенных знаний или умений.

Тесты по РКИ могут делиться на пять достаточно самостоятельных тестов – по лексике и грамматике, по письму, по чтению, по аудированию, по говорению. Рекомендуемый объем подобных тестов – менее 200 позиций. При определении именно такого объема теста важную роль сыграл фактор времени, поскольку оптимальным сейчас признается проведение теста за 60 минут, а за это время тестируемые успевают сделать 170-180 заданий. В дальнейшем возможно небольшое увеличение числа позиций за счет введения в тест вариативной части. (4)

После определения объема теста не менее важным является вопрос концептуального определения его содержания. Фундаментом для этого можно считать два «кита»: лексический минимум и грамматический минимум. Если посмотреть раздел, в котором проверяется понимание лексики, вряд ли тесты по РКИ и вузовские тесты по другим иностранным языкам будут различаться количеством проверяемых слов, поскольку большинство исследователей сходятся во мнении, что объем проверяемой лексики после первого года обучения составляет 2000-2500 слов.

По каким же критериям следует отбирать указанное число слов? При формировании лексического минимума принцип случайной выборки был отвергнут. Одним из важнейших критериев признан критерий частотности слов. С точки зрения частотности были проанализированы первые 2000 слов, которые и вошли в указанное число. (5)

Определив лексический минимум, необходимый для проведения того или иного теста, составители тестов по обучению РКИ практически не отделяют собственно лексические задания от грамматических. Работа в этой части тестов сводится к заданиям по подбору синонимов\антонимов и формированию рядов однородных слов.

В связи с этим представляется необходимым различать в тестах по РКИ лексические и лексико-грамматические задания, куда входят и чисто грамматические задания. Иллюстрацией последних могут служить задания, в которых проверяется знание видовременных форм глаголов, умение согласовать прилагательные и существительные и т.д.

Не менее важным, чем отбор лексических заданий, является определение содержания грамматических заданий, т.к. тест – это система заданий. С этой точки зрения системно организованные задания теста проверяют усвоение предложно-падежной системы и глагольного управления, видовременных форм глаголов и глаголов движения, контролируют знание синтаксиса простого и сложного предложения. При этом учитываются пропорции, согласно которым должны быть представлены перечисленные разделы грамматики. В целом, задания тестов отражают примерно 80-85% грамматической части Программы по русскому языку.(1)

Достаточно сложным при разработке лексико-грамматических тестов является вопрос о соблюдении принципа нарастающей трудности заданий, исходя из того, что изучение глаголов русского языка представляет для иностранцев большую трудность, чем изучение существительных, логично задания на проверку знания предложно-падежной системы поместить перед заданиями на проверку знания глаголов. Соответственно, и внутри той части, где проверяется знание предложно-падежной системы, задания расположены в определенной иерархии, например. Проверка владения формами единственного числа предшествует проверке владения формами множественного числа, употребление форм родительного падежа при числительных проверяется после проверки владения формами множественного числа существительных(1)

Точно по такому же принципу должны располагаться задания на проверку знания глаголов, причем в заключительной части, по всей видимости, следует проверять знание приставочных глаголов движения, так как они наиболее трудны для иностранцев, изучающих русский язык

При создании теста по РКИ неизбежно возникает вопрос об отношении к заданиям с выбором из двух вариантов ответа. Тестологи, стремящиеся к максимальной «чистоте эксперимента», относятся к таким заданиям отрицательно, не без основания полагая, что при выборе из двух вариантов ответа тестируемому гораздо легче «методом тыка» угадать правильный вариант ответа, чем при выборе из 3-4 вариантов ответа. Тем не менее, очень часто в лингвистических тестах ( и не только в лингвистических) можно наблюдать выбор именно из трех вариантов ответа или варианты ответов типа ДА-НЕТ, ПРАВИЛЬНО-НЕПРАВИЛЬНО. К сожалению, грамматический материал русского языка иногда просто не позволяет предложить более двух вариантов ответа.

Такая ситуация возникает, например, при проверке понимания глаголов совершенного и несовершенного вида, когда при увеличении количества вариантов ответа третий вариант будет заведомо ложным, или нарушится принцип противопоставления единиц по одному признаку, тем самым качество всей позиции ухудшится в угоду форме. При анализе подобных случаев нельзя не обратить внимание на следующее: проблема выбора грамматических форм типа совершенного и несовершенного вида настолько сложна для изучающих русский язык, что вероятность угадывания, по сравнению с другими языками, значительно снижена, и если к тому же количество позиций слева довести до трех-четырех ( то есть вместо однократного выбора тестируемому будет необходимо сделать трех-четырёхкратный выбор), а каждый из вариантов ответа использовать от одного до трех раз, то вероятность угадывания правильного выбора становится минимальной. Принимая во внимание

изложенные соображения, можно сделать вывод о допустимости и функциональной значимости позиций с выбором из двух вариантов ответа в тестах по РКИ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурлацкая М.И. Методические инновации в преподавании РКИ., Высшее образование сегодня., 2010., №9, 75с.
2. Варава С.В. Формирование лингвистической компетенции в русском языке у иностранных студентов., Харьков, 2011, 51с.
3. Гладилина И.В. Организация тестового контроля знаний иностранных студентов., Тверь, 2012, 36с.
4. Бимурзин И.В. Проблемы разработки лексико-грамматических тестов по РКИ., Москва, 2013, Буки-Веди, 28с.
5. Милованова М.В. Теория и методика обучения РКИ., Волгоград, 2014, 124с.



**Кузякина Н.А.**

Соискатель, преподаватель кафедры иностранных языков  
ВУНЦ ВВС «ВВА», филиал  
г. Челябинск

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются вопросы использования технологий активного обучения иностранному языку в военном вузе, а также представлен опыт проведения тематических конференций на иностранном языке как результат учебного образовательного процесса.

**Ключевые слова:** технология, активное обучение, военный вуз, конференция, иностранный язык, методы обучения.

**Keywords:** technology, active training, military school, conference, foreign language, methods of training.

В настоящее время в образовательной сфере все актуальнее становится применение нестандартных, «нетрадиционных» методов и форм обучения иностранным языкам. Сегодня педагогу уже необходимо свободно и легко ориентироваться в инновационных процессах, для того, чтобы заинтересовать и увлечь обучаемых, что, в свою очередь, ведет к большей эффективности обучения. Таким образом, преподавателю для быстрого и успешного достижения образовательных целей необходимо использовать в своей практике технологии активного обучения.

Применение технологий активного обучения позволяет реализовать цели компетентностного образования посредством конструирования единой социокультурной среды, органично синтезирующей все формы учебной и внеучебной деятельности и подчиняющей их задаче развития социальных и профессиональных компетенций учащихся. Что такое технология активного обучения? Это, прежде всего, способ реализации содержания обучения, причем учащиеся в этом обучении при-



нимают активное участие, они вовлечены в процесс обучения и мотивированы на самостоятельный поиск решения коммуникативных или проблемных, информативных задач. Все это происходит в ходе использования современных методов и средств обучения, что оптимизирует процесс обучения, и в результате это обеспечивает наиболее эффективное достижение поставленных целей[4]

Использование технологий активного обучения обладает некоторыми признаками: унификация процесса обучения и возможность применения технологии в дальнейшем в заданных условиях; результативность; направленность технологии на развитие личности учащегося в процессе обучения; обоснование цели уже на этапе проекта; оптимальная организация учебного материала (содержание материала, цели, уровни изучения, способы усвоения и оценка); организация образовательного процесса в соответствии с учебными целями, при этом большее внимание уделяется прежде всего самостоятельной работе учащихся с учебным материалом; контроль (входной, текущий, промежуточный, итоговый). Кроме всего вышеизложенного к положительным признакам технологии активного обучения можно также отнести экономичность, проектируемость, управляемость, визуализацию и т.д. [3,с.8]

В качестве ведущего компонента содержания обучения выступают различные виды речевой деятельности – говорение, аудирование, чтение и письмо. Для повышения эффективности обучения английскому языку с учетом этих требований преподаватели кафедры иностранного языка Челябинского филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» активно используют различные развивающие ролевые и деловые игры, беседы, дискуссии, конференции. Ролевые игры на первоначальном этапе обучения языку, когда языковой материал еще мало связан с будущей профессией, легко вписываются в разговорную тематику, которая изучается на первом курсе. И хотя о профессиональной коммуникации речь пока не идет, однако, на данном этапе происходит формирование речевых умений и подготовка к проведению ролевых и деловых игр на старших курсах, где изучение иностранного языка охватывает военно-профессиональную тематику.

При изучении военной и военно-авиационной тематики в военном вузе преподаватели обращаются к таким технологиям активного обучения, как дискуссии, проводят конференции, которые, безусловно, требуют более длительной и тщательной предварительной работы и в большей степени соответствуют уровню языковой подготовки курсантов старшего курса[2,с.59].

Необходимо отметить, что проведение конференций вызывают наибольший интерес у самих учащихся. Хотелось бы заострить свое внимание именно на этой технологии обучения, которая имеет свои определенные цели. К образовательным целям относятся:

– обобщение ранее изученного материала по темам «Наше училище», «Военное образование в США», «Армейские пайки», «Типы военных самолетов» (авиационный английский язык) и подведение итогов по нескольким изученным темам (конференция может проводиться как на этапе завершения изучения одной темы, так и как итоговое семестровое или годовое мероприятие);

– активизация умения проводить конференции на иностранном языке;

– формирование навыков аудирования, с последующим кратким высказыванием типа рассуждений;

– формирование навыков диалогической речи (умение задавать дополнительные вопросы к слушателям и выступающим).

*Развивающие цели:*

– формировать умение говорить на выбранную тему и высказывать свое мнение по поставленной проблеме;

– развивать у курсантов умение анализировать проблему;

– развивать навыки исследовательской деятельности;

– показать предметную взаимосвязь между английским языком и знаниями, полученными в процессе изучения профессионально-ориентированных предметов.

*Воспитательные цели* также учитываются при проведении такого типа работы. Это активизация интереса курсантов к приобретению новых знаний, умений и навыков, а также ознакомление со страноведческой информацией.

Несмотря на разное количество аудиторных часов по английскому языку, для проведения конференций стало возможным объединять курсантов с разным уровнем владения навыками и умениями в использовании знаний английского языка. Заинтересованность курсантов в проведении групповых презентаций, а затем и участии в конференции, по их словам, связана с их мотивацией изучения и усовершенствования знания английского языка, с мотивацией к общению на английском языке, а также самооценкой своих умений владения английским языком на уровне профессионального общения. Проведение конференции является заключительным звеном в цепочке видов работ военнослужащих на занятиях по английскому языку, а именно:

– выработка умений использовать авиационную терминологию;

– реферирование в устной и письменной форме статей из дополнительной литературы и Internet источников;

– обсуждение в группах, что ведет к более широкой осведомленности в социальном, технологическом, экономическом, политическом окружении деятельности, а, следовательно, к обогащению языковой компетенции курсантов;

– индивидуальные презентации курсантов: для привлечения внимания аудитории выступающий подготавливает раздаточный материал и ряд вопросов к аудитории (формируется, в данном случае, умение выступления перед аудиторией; слышать вопрос и по существу отвечать на него; вступать в мини-общение: выражать свое мнение, высказывать аргументы «за» и «против»; нахождение, если возможно, в сложной ситуации компромисса);

– групповые презентации: 2-3 курсанта (источник информации – аутентичные статьи; использование технических средств обучения; прямой контакт с аудиторией посредством вопросов и обратная связь в виде ответов и, возможно, через дополнительную информацию, что предполагает взаимное обучение).

Преподавателю в свою очередь следует учитывать личностные характеристики каждого курсанта (интроверт или экстраверт; хороший или слабый уровень знания английского языка; «рискует» ли делать ошибки или «зажат» своей неуверенностью; его предпочтения в общении с «сильным» или «слабым» курсантом; лидер или ведомый; обращает больше внимания на форму или смысловое содержание высказывания; быстрота реакции при обратной связи и какова ее причина); консультировать курсантов при выборе ими аутентичных статей (учащиеся на английском языке выражают свое мнение относительно информативности, новизны, полез-

ности выбранного материала, его соответствия теме); ориентировать учащихся на смысл высказывания, в то время как форма высказывания отходит на второй план (имеет в виду аппроксимация грамматических ошибок, не ведущих к искажению смысловой информации); создать дружелюбную среду («расслабить» выступающего, не подвергая его стрессу из-за возможности неточного произношения или грамматической ошибки; из-за боязни выступать перед аудиторией, сознавая, что его английский язык оставляет желать лучшего); оказать поддержку в подготовке раздаточного материала; заранее объяснить важность использования презентаций при выступлении; объявить благодарность от кафедры за активное участие и стремление достичь определенных результатов.

Данный проект направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении; ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Структура этого проекта может быть обозначена следующим образом: цель проекта, его актуальность; источники информации (учебники, справочники, базы данных, включая электронные, анкетирование, проведение «мозговой атаки» и пр.) и обработка информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы); результат (статья, реферат, доклад, видео и пр.); презентация (публикация, в том числе в сети, обсуждение на конференции, выступление на заседании студенческого общества, на семинаре).

Необходимым этапом выполнения проектов является их защита, оппонирование. Завершается работа коллективным обсуждением, экспертизой, объявлением результатов внешней оценки, формулировкой выводов.

Опыт показывает, что данный метод организации учебного процесса, с использованием технологий активного обучения, способствует повышению мотивации к учению, учит объективно оценивать себя и других, помогает курсантам с большей эффективностью уяснить как грамматический материал, так и лексический, и устранить пробелы в знаниях. Кроме того, обучение во взаимодействии, имея множество способов реализации, способно разнообразить занятие, создать непринужденную, доброжелательную обстановку, что помогает снять коммуникативные барьеры и раскрыть потенциал курсантов.

Коллективная учебная деятельность курсантов на подобных практических занятиях по иностранному языку способствует мотивированию речевых высказываний курсантов и является эффективным средством для решения коммуникативных и проблемных задач.[2,118], что позволяет успешно подготовить выпускников военного авиационного вуза к их профессиональной деятельности. Данный прием подведения итогов за учебный год рекомендуется использовать преподавателям военных образовательных учреждений как начинающим, так и преподавателям с высокой планкой мастерства. Область применения – I и II курсы, при подведении итогов по авиационной тематике. Представляется целесообразным также применять данный опыт как обобщение за семестр или же как итоговое обобщение определенных тем.

#### Литература:

1. Айламазьян А.М. «Актуальные методы воспитания и обучения: деловая игра», уч. пособ. д. студ., МГУ,1989. – С.118.

2. Кузякина Н.А. Особенности обучения иностранной лексике как необходимая составная обучения иностранному языку в военном авиационном вузе // Инновационное развитие профессионального образования. – 2015. – №1(07).
3. Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с.
4. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М., 2008.



**Sergiy Chyrchyck**

PhD, associate professor,  
member correspondent of Ukraine construction Academy,  
person working for doctor's degree  
of Zhytomyr Ivan Franko State University

## CONCEPTUAL MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE INTERIOR DESIGNERS

*Conceptual model of professional training of future interior designers is presented in the work. The system of professional preparation of specialists in interior design is considered, the prior educational tendencies are determined. The peculiarity of this model is a basis integration of competent approach and mathematical methods of diagnostics of higher education quality.*

**Key words:** design-education, interior design, professional training, conceptual model

Multivectoral complex analysis of professional training problem in speciality “design” attests that in contemporary conditions there appeared the necessity to elaborate a new theoretic-methodological concept in the context of introduction of competent approach in Higher School.

Creation of the conceptual structure is based upon the methodological base and the state educational standards. The construction of conceptual model provides for taking into account the modern scientific approaches: competent, structural-systematic, professionally-orientated, personality-orientated, culture logical etc, and principles: of non-interruption, fundamentalization, democratization, humanization, systematization, culture accordance etc.

Coming from methodological base and state educational standards we ascertain that the result of professional training of future interior designers reveals itself in its aspects—readiness for professional activity and competence.

For creation of our model let's give more precise definition of such notions as “model” and “conceptual model”. The sense grounding of such method of cognition as mod-

eling is revealed in scientific works of V. Afanasjeva [1], B.Glynskiy [2], N. Kusmina [3], Y. Kuljutkin [4], V. Shtofu [5] and others.

Modeling is a theoretical method of scientific cognition, the sense of which is in reproducing of the certain object's characteristics on another object created specially for studying, called a model [6, p.107].

Model is an independent object that is in certain accordance with the researched object, capable to replace the last in some relations and gives while examining certain information that is transferred by certain rules of accordance for the object that is designed [2, p. 88].

Design-education is a system form of organization of cultural-creative surroundings in educational establishment, society and state [8]. The scientific approach to the problem of professional design-education is based on conceptual positions of higher education and provides for its consideration as an integral systematic phenomenon with a qualitative establishment of object, structure, principles, content and functions.

Let's define some aspects of this scientific problem.

**Generally-philosophic aspect** of professional training of future interior designers proves for the reverse connection for social requirements of the society which demand the preparation of a specialist from the positions of an active subject of activity, the carrier of professional knowledge, the person with modern world outlook, capable to solve different tasks in professional sphere that possess contemporary techniques and technologies, ready for innovative activity, professional search and self-education.

Classic philosophy underlines the unity of theory and practice, their direct influence on organization of human life-activity and specific character of its social interrelation, including interrelation with surrounding world. Profound realizing of interconnection of theory and practice and ensuring their unity are interpreted in the works of philosophy classics (O.Hertsen, R.Decart, G.Laibnits,I.Kant etc.

Contemporary philosophers M. Bakhtin, W. Bibler [9, 10] analyse the process of professional training of personality in the context of interactive approach, underline the unity of theory and practice to their influence on organization of life activity and social relations. The use of philosophic aspect of practical vector of professional training of future interior designers through the prism of research results, which include: motivation, aim, expediency, subject and object of projecting, that will allow us to argue the model of professional training of future designers.

Thus, consideration of philosophic aspect gives us the opportunity to ascertain that philosophers are united as for process of mastering the theoretic and practice knowledge in interaction with surroundings.

**Social-psychological aspect** allows to analyse the development of student's attitude to design education in whole, positioning of their professional work in society. According to the conviction of scientists (V. Avanesov, O. Leontjev, K.Platonov, S. Rubenstein and so on) positive attitude to future profession, presence of interest and abilities to it, prestige, satisfying of material and spiritual requirements in the sphere of chosen profession argue the professional specialty of students.

A.Saiteshev, E. Veneck consider "speciality" as an inclination for a certain activity, that develops from inclinations, from the perfection degree of which the degree the of direction depends.

The most of scientists: L. Bozhovich, N. Levitov, V. Miasitshev, V. Merlen, S. Rubenstein, P. Yakobson [11–16] and others regard the direction of the individual as a polyhedral, dynamic concept and characterize it like a:

System of inner conditions through which unite all outer influences, the method of interiorization of social experience, the way of relative preservation;

Typological characteristics of the person, integral indicator of person's attitude to his principal social roles, interactive side of the individual, that characterize a person as a definite type;

The individual's core that causes its peculiarity and creates hierarchical structure of the personality;

The measure of activeness concerning entourage and self, behavior tendencies, activity and relations;

The quality of personality that ensures developing of own purposes of life activity like content – forming structure of a person and so on.

**Pedagogical aspect** demonstrates that problem of professional training of future designers is one of the most important in Pedagogic science.

It should be mentioned that scientific research of design-education's methodology was the item of studying not only by pedagogues but also philosophers, psychologists, artists and art historians. Philosophic and psycho-physical aspects of artistic compound of education are demonstrated in the works of V. Andreev, O. Asmolov, M. Berdjajev, L. Ermolaeva-Tomyna, G. Kostjuck etc.

Positioning of art on the way of development of the personality of future specialists are researched in the works of M. Kosjickov, V. Orlov, O. Otych, V. Radkevich, O. Rudnitska, V. Tscherbyna etc. Design as a particular kind of creative artistic activity is considered in the works of V. Danilenko, E. Lasarev, Y. Legenjikiy, M. Selivachov, O. Fursy, A. Chebykin and others.

The success of professional work of a designer depends on mastering professional knowledge and technologies, upon his abilities, motivationally-valuable sphere of the individual in whole, which are important pedagogic competence components.

Scientific research concerning the content of the professional competence concept is reflected in the works of I. A. Zjazjun, N. G. Nichkalo, M. V. Rozova, G. S. Monakhov, N. V. Kuzmina, V. A. Slastjonin, V. P. Bepalko, M. B. Evtukh, O. A. Dubasjenjuk, A. I. Piskunov, O. E. Antonov, M. E. Pavljutenkov, A. K. Makarova, O. E. Lomakina and others.

In particular, widely enough are reflected the following problems: theory of design (E. As, D. Arkin, O. Shilo, V. Shimko and others) and history of design (K. Kondratjeva, S. Khan-Magometov and others), the question of urba-design and equipping with modern amenities of urban environment (V. Angelov, I. Dobritsina, A. Efimov, P. Nagornij, L. Salmin and others); the competence of future specialists in book design – E. Adamov, E. Antonovich, E. Beljchikov, V. Bikov, B. Valuenko, Y. Vasilishin, O. Goncharenko, O. Dzhezdzhula, Y. Zolotukhin, I. Savenko and others; formation of future clothes designers' professional competence – I. Torshina, O. Lagoda and others; organizing of research activity in design in professional educational establishments – A. Aleksjuk, N. Amelina, V. Raevskij and others; training of future designers in educational establishments of Ukraine – S. V. Alekseeva, S. V. Zinchenko, G. E. Maksimenko, T. V. Mala, L. V. Oruzha, V. F. Prusak, O. V. Troshkin, O. O. Fursa, Y. V. Javorik and others.

The majority of researchers emphasize the multi-stage system of designers training in realization of non-stop design-education concept (V. Abizov, S. Alekseeva, E. Antonovich, U. Bozhko, O. Boichuk, N. Vostrikova, L. Gavrilova, G. Grebenjuk, V. Danilenko, S. Zinchenko, N. Zymogljad, N. Kalina, G. Maksimenko, N. Matjash, V. Orlov, L. Oruzha, O. Otich, Y. Ponomarev, V. Prusak, S. Reebin, O. Rudnitska, V. Savin, N. Semenova, V. Symonenko, V. Senashenko, P. Tatijskij, L. Troeljnjkova, O. Troshkin, O. Fursa, M. Kharkivskij, O. Khmelevskij, A. Chebikin, V. Tscherbina, U. Yavorik and others.)

**Conceptual model** of vocational training of future interior designers is realized in the following components: theoretical-methodological, meaningful, methodical, organizational, diagnostic-controlling and ensures motivationly-adaptional, theoretically-practical, approbationally-stabilizing and diagnostically-successful stage.

First of all, in the context of structural basis of connectional model let's single out the purpose of the pedagogical process. The analysis of the literature concerning suggested problem (S. Alekseeva, E. Antonovich, O. Arefieva, U. Aristov, V. Aronov, V. Bandorin, Y. Bozhko, O. Boichuck, G. Grebenjuck, V. Danilenko, A. Dizhur S. Zinchencko, G. Maksimenko, N. Matjash, V. Orlov, O. Otich, Y. Ponomarjev, V. Prusack, S. Reebin, O. Rudnitska, V. Savin, N. Semenova, V. Symonenko, P. Tatiivskiy, L. Troelnjkova, O. Troshin, O. Fursa, O. Khmelevskiy, A. Chebikin, V. Tscherbina, Y. Javorick and others) gave the opportunity to single out the purposes which correspond to the kinds of professional training: complex knowledge mastering in the sphere of art, functional-technological processes, constructions and materials, building technologies, comprehension of the role of form, perspective, plastic arts, the meaning of light, colour, texture and style in surroundings, and also mastering the technologies of formation the whole from the separate elements and means of its organizing, specific character of the artistic décor, principles of organic uniting the type of form with functional and constructive and technological components of composition-spatial organization of object-spatial environment in whole.

As a methodological base while forming conceptual model we used means of systematic projecting, in the base of which the methods and principles of system analysis are situated. Let's define and ground a purpose component of conceptual model, that includes the requirements of the individual, social order, educational state standards and the subjects of professional interaction.

Social requirement of higher school is grounded by considerable innovational dynamics of contemporary work-market, that suggests new demands to the graduates of higher educational establishments in the "design" specialty. Therefore in projection on future interior designer specialist it is a question about such special results in a system of its professional training, in limits of which knowledge is the necessary but insufficient condition of high quality education achievement-about "professional competence".

Actuality of its formation at future interior designer is connected with special society's necessity in high-qualified specialists. Thus, the level of education effectiveness, as its qualitative description, can be correlated with the level of development of professional culture of students' s personality, that includes optimal totality of valuable points and competences, which allows it to develop in the harmony in society and to acquire social and professional stability.

Social requirement is caused by the object of conceptual model. Subjective character of the purpose defines the personal attitude of human being to professional activity and its results.



The subjects of our model are: professorial-teaching staff and students of higher educational establishment. They themselves are the dominants, which correct the means, ways, methods of educational-pedagogical activity and conduct the diagnostics of higher education quality.

Conceptual principles of systematization and integrity of contents of specialists "vocational training in the sphere of design are regarded as a classical system "aim-means-result", that include: integration of received knowledge and skills from information technologies of students while solving professional tasks, correlation of purposes of designers personnel professional training for intensification of scientific component, scientifically-based research approach to providing for quality of designers" vocational training. These principles are realized by criteria of educational models" selection for solving professional tasks in design.

Such a training must be considered in the context of complete system, organic symbiosis of traditional and innovative methods and means on principle of mutual supplement.

Competent, personally-oriented, systematically-structural approaches allow to reveal the essential characteristics, regularities and principles of conception of vocational becoming of students, the level of its functioning; allow to construct and to ground the conceptual model. Reflexive, activity-developing, scientifically-searching approaches provide the working out of methodical grounds of development of students" professional culture in the process of design education.

Theoretically-methodological component of conceptual model includes the regularities of vocational becoming of students in the process of design education in an institution of higher education and is based on the following items:

Fundamental professional training;

Contemporary art education;

Competence approach in organization of educational-upbringing process;

Introduction in design the educational-целевой methods of modeling, that finds its expression in elaboration of educational models, which reflect different aspects of vocational tasks of projecting, producing and consuming.

Besides, the working out conceptual model reasons the consideration of pedagogical conditions, effectiveness of students" s professional becoming.

As professional becoming of future designers takes place in the process of design-education, that has content, process and organizational and effective sides, the structure of model of students" professional becoming includes four interconnected modules: content, methodical, organizational, diagnostically-successful.

Content module demonstrates the object specification of professional becoming process, therefore its components reflect concrete objective content. Let's reveal the essence of this module's compounds [18]:

*Art-graphic* (thoroughly, on a high professional levels to master the abilities of projecting graphics, varieties of artistic- graphic techniques and technical means; to have a command of professional skills of creative process of artistic constructing, design and modeling; to know the elements and laws of composition; to have artistic taste.)

*Projective* (on the base of methodic and a phase work with task to master thoroughly professional peculiarities of planning creative process of architectural-artistic projecting and executive skill in creating design-projects; to work professionally with information and the-

matic literature, documents, standards. To collect and systemize theme material, on the base of which to conduct search sketching and klauzura-process; to project independently separate elements of complex design-project of environment; using official inquiry literature, correctly, with knowledge of professional terminology to write explanatory note to design-projects and make a theoretical report while their considering; according to methodic of design projecting to fulfill in cooperation with leading specialists all stages of projecting separate wares and complexes; to use in creative activity the knowledge of involuntary projecting systems.

*Design* (using methodical, normative technical and other directive materials to construct separate elements and entire complexes under the management of leading specialists with taking into account the demands of ergonomics and aesthetics of production and way of life; in accordance with requirements of the united system of design and technical documentation to carry out the search of optimal-rational variants of constructive decision.)

*Technical* (thoroughly, on a high professional level to possess the skills of projective graphics, varieties of graphic techniques and technical means of modeling; to master all kinds of techniques and technical means of executive craftsmanship; to use professionally in own creative and executive work modern technical means of computer graphics; using technical means and professional skills to make constructive draughts and models, to prepare explanatory note according to the size of the project and requirements of working standards; to master skillfully graphic techniques, technical means of volume-plastic design; using advanced home and foreign experience of industrial design, to elaborate technical and accompanying documentation to design-projects, with professional application of computer techniques or traditional technologies).

*Technological* (on the base of knowing the technology of materials: building, decorative, monumentally-decorative, to use in a creative and executive work the latest technologies of projecting; having the knowledge of materials' technology, the demands of labor protection, safety devices, industrial sanitation, ecology, production technology to make up a technological map of industrial circulation of projected article; to use skillfully the newest technologies of design projecting).

*Organizationally-managing* (the ability to compose the algorithm of technical realization of the project, to master organizational abilities, to manage the groups of master-executors and to be a worthy representative of national design school in Ukraine and out of its borders).

*Controlling* (to fulfill the control of industrial programs' accordance with calendar works schedules; to define the correspondence of demands of production's aesthetics, ergonomics, scientific work organizing, safety devices, industrial sanitation and ecology, foreseen by the project; using professional training to elaborate the plan of deeds in realizing artistic-aesthetical criteria of design art directed on further development and improvement of socially-cultural, everyday and economical levels).

*Research-experimental* (fulfilling the design research-experimental works in the professional plane).

As student's professional becoming takes place in the process of design-education, that has content, process, organizational and effective sides, the structure of conceptual model includes four interconnected components: content, methodical, organizational, and diagnostically-successful.

Theoretically-methodical component of conceptual model provides active realization of students' professional becoming presents pedagogical methods, modes, approaches

and means, which provide formation of professional competence of students in the process of design-education.

Methodical mode of conceptual model in the complex of its components provides the methods of development of students' prospective culture, with this methods, modes, forms and means contain art compound and come forward methodical mechanisms of aim realization and the content of design-education and achieving of the result-professionally competent students.

An important component of conceptual model is organizational. As professional becoming is regarded as system, personally-oriented, uninterrupted process. In the basis of effective component we distinguish functionally-dependent stages of professional becoming: motivate-personal, theoretically-practical and approbation-competent.

*Motive-personal mode* suppose the activation of fiction-image language, comprehension, correction, formation of valuable attitude towards educationally cognitive and professional activity, the process of projective culture development.

At the present stage the determining of real level of students' prospective culture is taking place, as well as formation of valuable attitude to its development, formation of the idea about future profession and the importance of the art in the system of social and professional ideals.

*Theoretic-practice stage* means the formation of professionally important knowledge, abilities and skills, that provide the development of students' projective culture in the process of design-education in a high educational establishment. At the given stage there takes place an active involvement of students in innovative, educational-cognitive activity in mastering knowledge from theoretical sphere of art history, social-cultural, compositionally-artistic and technological regularities of forming harmonious, aesthetic object-spatial surroundings. Students learn to use artistic-graphic means of design activity, improve their communicative abilities, necessary for realizing an adequate social interaction. Interdisciplinary through programs allow considering historical and socially-cultural nature of projective-artistic activity.

All received professionally important knowledge, abilities and skills provide development of students' projective culture in the process of design-education.

*Approving-competent stage.* The aim of the given stage is formation of the complex of competences of developed individual on the base of received knowledge, abilities and skills by the way of their reflection, reverse connection and monitoring. The mechanism of reverse connection in the educational process provides the dualism of information receiving process, the result of projective activity and own behavior and allows the student to fulfill an opportune correcting of his activity concerning the development of projective culture. On the base of creative independent activity and reflection of own experience there takes place the transition from potential cognitive competence into current, individual quality-professionalism [19], there is formed professionally –significant knowledge, skills and qualities of aesthetic culture of individual, represented in artistic, innovative, reflexive-activity, informational, axiological, communicative cognitive components of projective activity.

The next component of conceptual model is diagnostically-effective. In this component let's define the development of system as qualitative positive change, that provide its higher effectiveness(acquiring new functions by the system) [20]. To the main traits of such system development we should refer qualitative character of changes, their direction and irreversibility [21].

Diagnostically-effective component includes standardized means of objective control of students” professional training, criteria and indicators, diagnosis and mathematic methods [22].

We agree to the idea of V. Jasvin, who understands under the educational environment “the system of influences and conditions of individual’s formation according to given example, as well as possibilities to its development, which are in a social and special-objective surrounding [23, p.14].

Innovative educational environment is a pedagogically-expedient organized space of life activity that assists to the development of innovative individual resource; integrated means of accumulation and realization of innovative potential of educational establishment [23, p.110].

The developed model is realized and experimentally checked in the process of introduction of technologies of forming the professional competence in high educational establishments of Ukraine. Experimental results of scientific research will be reported in next works.

1. Afanasjev, V.G. Society:system, cognition and management/ V.G. Afanasjev. – M.: Polit. publish., 1981. – 432 p.
2. Design as a method of scientific research: gnosiological analysis / B.A. Glynskiy [and others]. – M.: Publish.House Moscow, 1995. – 248 p.
3. Kuzjmina, N.V. Methods of pedagogic activity investigation/ N.V. Kuzjmina. – L.: Publish.House Leningrad 1970. – 114 p.
4. Kuljutkin, Y.N. Psychology of adults’ training/ Y.N. Kuljutkin. – M.: Education, 1985. – 128 p.
5. Shtoff, V.A. Design and phylosophy / V.A. Shtoff. – M.:Science, 1966. – 301 p.
6. Phylosophic vocabulary / under editing I.T. Frolova. – M.:, Polit.publish 1991. – 559 p.
7. Chernilevskiy D.V. Methodology of scientific activity: Educational aid: Chernilevskiy D.V.,O.E.Antonova and others. / after release of prof. Chernilevskiy D.V. – Vinnitsa: Publish.House AMSKAP, 2010. – 484 p.
8. Kozhukhovskaja S.M. Design-educationДизайн-. Structure. Contents and ways of realization: diss. ... dr.of ped. sciences: spec. 13.00.08 «Theory and methodology of professional education» / S.M. Kozhukhovskaja. – M: MGPU, 2011. – 406 p.
9. Bakhtin M.M. Paradoxes of the dialogue / Bakhtin M.M. – M.: Art, 1993. – 129 p.
10. Bibler V.S School of cultures” dialogue: bases of the program / V.S. Bibler. – Kemerovo: Alef, 1992. – 93 p.
11. Bozhovich L.I. Personality and its formation in child’s age. Psychological research. / Bozhovich L.I. – M.: Education, 1968. – 464 p.
12. Merlin V.S. Essay of integral research of the individual / V.S. Merlin. – M.: Pedagogics, 1986. – 189 p.
13. Mjasischev V.M Selected psychological works / V.M. Mjasischev. – M.: Education, 1975. – 432 p.
14. Levitov N.D. About psychological conditions of human being / N.D. Levitov. – M.: Polit.publish, 1977. – 304 p.
15. Rubinstein S.L. The bases of general psychology: in 2 v. / S.L. Rubinstein. – M. Pedagogics, 1998. – V.1. – 342 p.
16. Jakobson P.M. Psychological problems of man’s behavior motivation / P.M. Jakobson. – M. Education, 1969. – 317 p.

17. Kant I. Criticism of pure mind / I. Kant. – Rostov-na-Donu -:Feniks, 1999. – 672 p.
18. Chyrchick S.V. Structural components of professional competence of interior designer. High school.– 2012. – № 7. – P. 83-104.
19. Zymnjaja I.A. Key competence –new paradigm of education result / I.A. Zymnjaja // High Education today. – 2003. – №5. – P. 34-42.
20. Andreev V.I. Pedagogy of creative self-development. / V.I. Andreev. – Kazan: Publishing house KGU, 1996. – 567 p.
21. Alekseev P.V. Cognitive and valued / P.V. Alekseev, A.V. Panin // Phylosophy. – M.: «Summery», 1999. – P.285-299.
22. Chyrchick S.V. Optimization model «Integral of designer's competence » / High School – 2014. – № 2. – p. 59-95.
23. Jasvin V.A. Educational environment: from design to projecting / V.A. Jasvin. – M.: Sense, 2001. – 365 p.

## ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИКУВАННЯ В МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОМУ РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ-ПІАНІСТІВ

**Постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються в сучасному освітянському просторі, зумовлюють необхідність вироблення нових підходів до музично-педагогічної освіти студентів вищих навчальних закладів, спрямованих на розвиток самостійності, творчої ініціативи, проблеми самовдосконалення й саморозвитку. Особливо це виявляється в процесі спеціальної підготовки вчителя музики у зв'язку із комплексністю його професійної діяльності.

Підготовка майбутніх учителів музики охоплює всі різновиди активної музичної діяльності, а саме: слухання музики, її виконання чи створення імпровізацій (аранжувань), читання з аркуша, транспонування, ансамблеве музикування. Усі ці професійні уміння й навички лежать в основі виконавської діяльності вчителя-музиканта, здійснюються на уроках музики та в позакласній роботі.

Музикознавці та музиканти-практики акцентують увагу на тому, що наш час особливого значення набуває ансамблеве виконавство.

Ансамблеве музикування на індивідуальних заняттях з фортепіано – це не тільки одна з найкращих форм співробітництва між педагогом та студентом, яка приносить радість спільної творчості, але й форма діяльності, яка сприяє реалізації принципів розвивального навчання. Гра у фортепіанному ансамблі сприяє розширенню світогляду студентів, розвиває їх художній смак, формує взаємоповагу, такт, партнерство, дає прекрасну можливість як для творчого, так і для дружнього спілкування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначена вище проблема знайшла своє відображення в працях Т. Воскресенської, А. Готліба, Л. Зеніної, Т. Курасової, М. Моїсєєвої, І. Молчанової, В. Пустовіт, М. Різоля, Т. Самойлович, О. Стурзеску та ін. Еволюція поглядів на ансамблеве виконання та становлення, формування фортепіанної техніки музиканта виконавця розглядалась у працях А. Готліба, Е. Любіна, В. Георгії. У дослідженнях Н. Язикова, Т. Молчанової, М. Антонової розглядався розвивальний потенціал ансамблевого музикування. Т. Курасова визначає ансамблеві навички відповідно до розвитку поліфонічного слуху партнерів у хоровому виконавстві. Л. Зеніна досліджує навички слухового контролю в поєднанні з розвитком здатності до музично-ритмічних уявлень.

Однак сьогодні залишаються не розкритими питання розвитку в студентів-піаністів, майбутніх учителів музики, теоретичних знань та навичок ансамблевого музикування, які будуть використані в майбутній професійній діяльності.

**Мета статті** – розкрити педагогічні можливості та суть ансамблевого музикування в музично-виконавському розвитку студентів-піаністів.

**Виклад основного матеріалу.** Дисципліна «Основний музичний інструмент» (фортепіано) є однією з провідних у комплексі нормативних дисциплін, які вивчають

студенти спеціальності «Музичне мистецтво» на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів.

Фортепіанний ансамбль як складова індивідуальних занять є необхідною умовою професійної підготовки студентів-піаністів, у процесі якої музиканти спільно розкривають виконавськими засобами художній зміст твору. Виконання творів в ансамблі передбачає не лише уміння грати разом, тут важливим є інше – відчувати та творити разом.

Гра в ансамблі сприяє розвитку інтелектуального й творчого потенціалу студентів, розвиває емоційну сферу музичного сприйняття, виховує навички акомпанементу, підвищує рівень музично-виконавської майстерності. Усе це сприяє формуванню творчої, активної, всебічно розвинутої особистості.

Мистецтво ансамблевого виконання базується на вмінні виконавця порівнювати свою художню індивідуальність, виконавський стиль, технічні прийоми з індивідуальністю, стилем, прийомами виконання партнерів, що забезпечує злагодженість та суголосність загалом.

Звісно, величезні розвивальні можливості має ансамблеве музикування. Відомо, що гра в ансамблі якнайкраще дисциплінує ритміку, допомагає виконавцю виробити технічні навички і навіть приносить величезне задоволення на відміну від сольного виконання. Гра в ансамблі формує навички читання з листа, хоча самі по собі вони не гарантують професіоналізм в ансамблевій грі. Як стверджує А. Готліб, деякі чудові музиканти, що користуються заслуженою популярністю, досить посередньо читають з листа, і в той же час є немало посередніх музикантів, які роблять це із завидною легкістю [2, с. 94].

Для фортепіанного ансамблю характерні специфічні складнощі в процесі навчання. Незважаючи на те, що гра в фортепіанним ансамблі припускає наявність двох творчих особистостей, тенденцією в процесі навчання стає прагнення максимально зблизити виконавський рівень учасників ансамблю.

Ансамблеве музикування вчить слухати партнера, музичному мисленню: це мистецтво вести діалог, тобто розуміти одне одного, вміти вчасно обмінятися репліками й дослухатися до іншої думки. Якщо це мистецтво в процесі навчання виявляється в студентів, можна стверджувати, що вони успішно засвоїли специфіку гри на фортепіано.

Під час фортепіанного ансамблю з величезною силою проявляється увага до однієї з найважливіших соціально-психологічних функцій музичного мистецтва – комунікативної. Роль спілкування в ансамблі зростає до рівня духовних, особистісних взаємин.

У музичному ансамблі спілкування можливе лише за умови ясного й узгодженого розуміння всіма його учасниками різнобічних зв'язків окремих партій та вміння підпорядковувати своє виконання досягненню спільної мети.

Ансамблева гра є формою діяльності, яка відкриває партнерам найбільш сприятливі можливості для всебічного та широкого ознайомлення з музичною літературою, зокрема з творами різних художніх стилів, історичних епох. Отже, ансамблева гра – постійна та швидка зміна нових музичних вражень та відкриттів, а також постійний потік музичної інформації різного характеру.

Ансамблеве музикування сприяє інтенсивному розвитку специфічних здібностей студентів-піаністів, таких, як музичний слух, ритмічне чуття, пам'ять, тех-

нічні навички. Це відбувається в різних видах музичної діяльності – прослуховуванні музики, вивченні музично-теоретичних дисциплін. Особливу ефективність у формуванні зазначених вище здібностей має безпосереднє відтворення студентом музичного матеріалу. На цьому наголошував С. Савшинський: «Кращий спосіб зрозуміти та засвоїти явище – це відтворити його».

Виконавець-ансамбліст – це завжди актор, його інструментально-професійні рухи керуються специфікою звукового творення, художнім змістом та тонусом виконуваної композиції. Тонус виконання, за визначенням Б. Асаф'єва, передбачає поняття виконавської енергії як музичного руху та сил чи стимулів, що його спричиняють і в ньому діють. Вони передбачають поняття поштовху чи явища, від якого виникає рух: фізично, ззовні, ударом по клавіші, моментом вдихання з неминучим акцентом при цьому тощо. Це енергія, сила, активність, світогляд, емоційна напруга музичного дихання-інтонування [1, с. 55]. Ансамблева взаємодія інструментальних партнерів – багатоканальний процес, кінцевим результатом якого є досягнення художньо-виконавської узгодженості, спільної інтерпретації. Їй передують ряд проміжних етапів: акустично-інтонаційна злагодженість, комунікативно-психологічне координування, функціонально-ієрархічна збалансованість ролевих функцій в ансамблевій фактурі, тембрально-технічна узгодженість динаміки, артикуляції, фразування, аплікатури. Усе це передбачає як обов'язкову умову встановлення тонких функціональних зв'язків між художнім мисленням, його найважливішим компонентом – сферою слуху, з одного боку, та сферою ігрових рухів – з іншого.

В ансамблевому музикуванні виконавське інтонування складає природну діалектичну єдність мислення кількох його учасників, споріднених інтонаційною комплексністю вираження й одночасно диференційованих особистістю мовно-інтонаційного досвіду.

Сольне виконання та гра в ансамблі – психологічно відрізняються між собою не лише спрямованістю уваги, але й рівнем артистичної відповідальності. Під час ансамблевого музикування музичні та рухові дії не встигають стати стабільними – вони залишаються гнучкими й легко керованими залежності від вимог конкретної виконавської ситуації. Відомий піаніст і викладач А. Готліб писав: «Спільна гра відрізняється від сольної перш за все тим, що і загальний план, і всі деталі інтерпретації є наслідком роздумів і творчої фантазії не одного, а декількох виконавців, і реалізуються вони їхніми спільними зусиллями» [3, с. 4]. Ансамблеве виконання порівняно із сольним, сприяє не тільки професійному зростанню студента, але й формує такі його якості: відчуття взаємної поваги, такту, партнерства. Гра в дуєті надає можливість творчого й дружнього спілкування піаністів-солістів. Слова Роберта Шумана про те, що дуєти Шуберта «зближують душі швидше, ніж будь-які слова» [4, с. 214] чудово ілюструють цю думку.

Заняття ансамблем сприяють розвитку ансамблевого слуху як комплексу, що включає все різноманіття слухових уявлень, дисциплінують метро-ритмічну природу виконавців, покращують регулятивну функцію процесів артикуляції; у психологічному й естетичному аспекті стимулюють становлення комунікативних якостей особи, формують сценічні навички.

Фортепіанний ансамбль також формує навички читання з аркуша, хоча самотійно не гарантує професіоналізму в такій грі. А. Готліб стверджує: «Деякі чудові



музиканти, що користуються заслуженою популярністю, досить посередньо читають з аркуша, і в той же час є чимало посередніх музикантів, які роблять це із завидною легкістю» [2, с. 94].

Аналіз музикознавчих та музично-педагогічних досліджень свідчить, що технічно грамотне ансамблеве виконання передбачає:

1. Синхронне звучання всіх партій (єдність темпу і ритму партнерів).
2. Урівноваженість у силі звучання всіх партій (єдність динаміки).
3. Узгодженість штрихів всіх партій (єдність прийомів, фразування).

**Висновки.** Фортепіанний ансамбль є не лише різновидом виконавської діяльності, але й дієвою формою навчання гри на музичному інструменті.

Спільне виконання музичних творів вимагає від партнерів розвинутої здатності до взаємного відчуття виконавських намірів, формує здатність до чіткого аналізу індивідуальних дій та вчасного коригування індивідуальних виконавських прийомів на користь ансамблевих. Діяльність партнерів створює умови для зближення всього комплексу їх художніх здібностей, емоційної відкритості й довіри, активізації особистого розвитку та стимулювання творчого мислення.

Використання на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту фортепіанного ансамблю розкриває в майбутніх музикантах великі педагогічні можливості для реалізації завдань розвивального навчання, оскільки акумулює в собі важливі види робіт, які сприяють ознайомленню з різними музичними творами вітчизняних і зарубіжних авторів доступного рівня складності; дозволяє повноцінно й ефективно розвивати весь комплекс професійних здібностей студентів; виховує музичний смак, інтелект і творче мислення.

### Література

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев // Кн. 1, 2. [2-е изд.]. – Л.: Музыка, Ленинград. отд., 1971. – 376 с.
2. Готлиб А. Заметки о фортепианном ансамбле / А. Готлиб // Музыкальное исполнительство / сост., общ. ред. Г. Я. Эдельмана. – М.: Музыка, 1973. – Вып. 8. – С. 78–96.
3. Готлиб А. Основы ансамблевой техники / А. Готлиб. – М.: Музыка, 1971. – 112 с.
4. Шуман Р. О музыке и музыкантах / Р. Шуман. – М., 1979. – 294 с.

Шевчук О.С.

доцент, кандидат педагогічних наук

Шевчук С.П.

доцент, кандидат педагогічних наук

Миколаївський національний університет  
ім. В.О. Сухомлинського

## ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

*У статті обґрунтовано теоретичні засади профілактики професійного вигорання державних службовців. На основі аналізу літератури, власного досвіду роботи та досліджень авторів під час проведення тренінгів з профілактики професійного вигорання виділено причини стресів у сфері державної служби. Наводяться дані тестування учасників тренінгів, проведених протягом 2012 – 2014 рр. Викладено авторський досвід проведення тренінгів з профілактики професійного вигорання державних службовців; описано методики візуалізації, сторітелінгу, дебрифінгу.*

**Ключові слова:** професійне вигорання, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень, візуалізація, рефреймінг сторітелінг, дебрифінг.

**Keywords:** professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements, visualization, reframing, storytelling, debriefing.

**Постановка проблеми.** Виклики сучасної кризової ситуації в Україні значною мірою стосуються системи державної служби, обумовлюючи посилення стресогенних факторів, а відтак і професійного вигорання державних службовців. У наслідку це негативно позначається на їх працездатності, мотивації та якості надання послуг. Успішне проведення реформи державної служби неодмінно передбачає формування висококваліфікованого, добре мотивованого кадрового потенціалу державних службовців, здатних вирішувати складні завдання в стресогенних умовах. Означене свідчить, що профілактика професійного вигорання на державній службі є безперечно актуальною проблемою і потребує спеціальних досліджень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен професійного вигорання вперше (1974 р.) було розглянуто американським психіатром і психологом Г. Фрейденбергером, який у своїх працях обґрунтував цей термін стосовно працівників соціальної сфери (медичні сестри, вчителі, соціальні працівники) [7]. Приблизно у цей же період вивченням зазначеної проблеми займалися американські психологи Крістіна Маслач і С'юзан Джексон, які характеризували вигорання як емоційне спустошення, що виникає у представників професій, орієнтованих на людину [8]. Їх роботи стимулювали нові дослідження в інших країнах.

Проблеми профілактики та подолання професійного вигорання, у тому числі у державних службовців, досліджувалися у працях сучасних вчених, таких як Р. Алексюк, В. Амелін, Г. Атаманчук, О. Белих, В. Білоус, В. Бондарь, Ф. Бурлацький, А.

Бутенко, І. Ващенко, І. Воробйова, О. Долгий, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, В. Князів, С. Крисюк, І. Курас, В. Майборода, О. Мироненко, І. Надольний, Н. Нижник, В. Реб-кало, В. Розов, Ю. Тихомиров, В. Цветков та інші.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, проблеми профілактики професійного вигорання у державних службовців поки що не отримали достатнього висвітлення. Крім того, більшість з публікацій на дану тему мають досить узагальнений характер. Бракує досліджень щодо теоретичного обґрунтування та емпіричної верифікації запропонованих профілактичних методик.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні методик профілактики професійного вигорання у державних службовців на основі досвіду проведення тренінгів відповідної тематики. Відповідно до мети вирішувалися такі **завдання**: уточнено теоретичні та методологічні підходи щодо профілактики професійного вигорання; розглянуто методики профілактики професійного вигорання, узагальнено досвід проведення тренінгів на тему запобігання професійного вигорання державних службовців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теоретичною основою профілактики професійного вигорання є трьохкомпонентна модель, розроблена К. Маслач. Відповідно до цієї моделі, професійне вигорання визначається як психологічний синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і зниження особистих досягнень.

Емоційне виснаження становить основний вимір напруги вигорання. Основним джерелом цього компоненту є перевантаження та особистий конфлікт на роботі, а наслідками – відчуття хронічної втоми, спустошеності, тривоги, дратівливості, песимізму. Людина стає цинічною і агресивною, що веде до зниження самооцінки і почуття провини.

Розвиток емоційного виснаження призводить до деперсоналізації – негативного, занадто відстороненого і цинічного ставлення до інших людей, що, з одного боку, є своєрідним психологічним самозахистом, а з іншого, – може призвести до дегуманізації стосунків на роботі [9].

Редукція особистих досягнень виявляється у зниженні відчуття компетентності і продуктивності на роботі. Натомість у людини зростає відчуття неспроможності якісно виконувати професійні обов'язки. Можливими наслідками є депресія, відмова від професійної кар'єри, дауншифтинг.

Наслідки, або втрати, пов'язані з вигоранням найбільш послідовно виявляються у різних формах абсентеїзму (відсутності на робочому місці): зниження рівня лояльності, мотивації, невдоволення роботою, відволікання і прогули, що призводить до погіршенні якості праці. З іншого боку, вигорання також пов'язане з особистими дисфункціями, в першу чергу, з точки зору погіршення фізичного і психічного здоров'я, зловживання психоактивними речовинами, а також погіршення міжособистісних стосунків поза роботою. Ці симптоми у сукупності мають досить виражений характер і розглядаються як синдром, пов'язаний з хронічним стресом, що спричиняє труднощі підтримання нормального способу життя [10, с. 51].

Згідно з даним визначенням, вигорання спричиняється стресом, тому логічним підходом у профілактиці вигорання є усунення, або, принаймні, пом'якшення впливу стресогенних факторів, пов'язаних з професійною діяльністю людини.

На основі аналізу літератури, власного досвіду роботи та досліджень авторів під час проведення тренінгів з профілактики професійного вигорання можна ви-

ділити низку потенційних причин, що можуть спричинити стрес на роботі у сфері державної служби: підвищений ступінь відповідальності, оскільки навмисна або ненавмисна помилка може призвести до значних ускладнень як в органах державної влади, так і в підконтрольних організаціях; жорсткі законодавчі та нормативні обмеження; напружений та трудомісткий, іноді навіть екстремальний, характер роботи (вимоги керівництва виконати завдання терміново «на позавчора»); нераціональна організація праці; низький рівень оплати та мотивації праці; конфлікти в трудовому колективі; консерватизм і «закритість» стосовно сприйняття інноваційних змін; недостатня активність процесів кадрової ротации на державній службі та ін.

До встановлених стресорів, пов'язаних із виробничим середовищем, слід також додати невпевненість у завтрашньому дні, побоювання втратити свою роботу через скорочення або з іншої причини; стресогенний стиль управління – часте використання методів невинного тиску та погроз з боку керівників; відсторонення державного службовця від процесу прийняття рішень; погані комунікації при недостатньому зворотному зв'язку або його повна відсутність щодо результатів роботи; неясність щодо розподілу ролей; відчуття несправедливості системи винагород [6].

Ще одна група причин полягає у взаємодії державних службовців з населенням, пресою та громадськістю: досить низький рівень довіри населення до різних гілок влади; звинувачення державних службовців (часто безпідставні) у безвідповідальності, бездіяльності, небажанні та нездатності розв'язувати нагальні проблеми, в корупції та ін. [1; 3; 5].

Для профілактики професійного вигорання важливо враховувати, що на чутливість (сензитивність) або стресостійкість (толерантність) впливають індивідуально-психологічні особливості людини.

Перспективним підходом для роботи з профілактики професійного вигорання на державній службі ми вважаємо модель, яка передбачає зосередження на прямо протилежному у вигоранні: на стані високої енергії (а не виснаження), активної участі (а не деперсоналізації), і почуття ефективності (а не редукції) [9].

Далі зосередимось на викладі власного досвіду проведення тренінгів з профілактики професійного вигорання у Миколаївському обласному центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій. Під час проведення тренінгів ставилась мета активізувати особистісні ресурси учасників для підвищення стресостійкості та запобігання професійному вигоранню.

Відповідно до цього у тренінгах вирішувались три групи завдань: 1) когнітивні – підвищити рівень обізнаності учасників про феномен синдрому професійного вигорання та методи його діагностики; 2) діяльнісні – допомогти учасникам сформуванню базових компетенцій профілактики професійного вигорання, застосування основних антистресових технік регуляції фізичного стану (вплив на фізичне тіло), емоційно-вольової та ціннісно-сислової регуляції психофізичного стану людини; 3) мотиваційні – наснажити учасників, сприяти створенню у них позитивного настрою, довіри, відвертості.

У вступній частині тренінгу, крім традиційного знайомства, виявлення ексспектацій і прийняття правил поведінки, проводилась своєрідна розминка, введення в тему і налаштування на «хвилю» тренінгу. Учасникам було запропоновано гру в

## Таблиця

Показники професійного вигорання державних службовців, у % (N = 465)

Показники	Рівні професійного вигорання		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження	33	55	12
Деперсоналізація	63	27	10
Редукція особистих досягнень	20	32	48

асоціації на тему вогню. Вони мали уявити, яким може бути вогонь і те, що з ним пов'язано. Ось декілька образів, висловлених учасниками: «життєдайний вогонь», «вічний вогонь», «вогонь душі», «вогонь бажання», «багаття», «вогонь очищення» «пожежа», «згасання», «тління», «згарище». У такий спосіб було актуалізовано тему тренінгу і показано, що вогонь може бути як життєдайним, так і таким, що спалює, спопеляє. Ця вправа була своєрідним містком до першої частини тренінгу, в якій учасники отримали інформацію про сутність, зміст і симптоми професійного вигорання, чинники, що спричиняють його на державній службі та можливі наслідки для людини.

Друга частина тренінгу відводилась для діагностики професійного вигорання у державних службовців. В якості інструментарію застосовувався тест «Діагностика професійного вигорання» К. Маслач і С. Джексон, адаптований Н. Водоп'яною [2]. У таблиці наводяться узагальнені дані тестування учасників тренінгів, проведеного протягом 2012 – 2014 рр. (загалом тестуванню підлягали 456 осіб).

Дані таблиці свідчать, що професійне вигорання найбільшою мірою виявляється у фазі редукції особистих досягнень: 48% респондентів мають високий рівень цього показника.

Одночасно емоційне вигорання характеризується середнім рівнем для 55% державних службовців. Деперсоналізація або цинічне ставлення до колег і клієнтів спостерігається здебільшого на низькому рівні (63%), знижуючись відповідно на середньому і низькому рівнях (27% і 10%). Ці результати підкреслюють важливість формування антистресових компетенцій у державних службовців. Саме на вирішення цього завдання були спрямовані матеріали і вправи третьої частини тренінгу. Своєрідним прологом була розповідь про чарівного птаха Фенікс, який, за уявленням стародавніх народів, згораючи, воскресав з попелу, відроджувався і ставав ще красивішим.

За методологічну основу було прийнято уявлення про людину як цілісну біоенергоінформаційну систему, яка складається з умовно виділених трьох рівнів: фізіологічного, емоційно-вольового та ціннісно-смислового.

Зважаючи на те, що найбільшою проблемою для учасників є редукція особистих досягнень (низька професійна самореалізація), в процесі тренінгу були запропоновані вправи на переосмислення і пошук нового сенсу своєї роботи на державній службі. Це досягалось шляхом фасилітації, спільного обговорення проблем і позитивних аспектів державної служби. Після обговорення кожному учаснику пропонувалось усвідомити і сформулювати власне розуміння сенсу своєї роботи. При цьому давались роз'яснення щодо сумісності або суперечності між загальним змістом державного управління, державної служби, певного підрозділу та індивідуальним сенсом роботи окремої людини на певній посаді.

Досвід проведення тренінгів засвідчив, що питання «У чому полягає сенс вашої роботи? Навіщо ви робите те, що робите на роботі кожен день?» багатьох учасників спонукали вперше замислитись над тим, як робота співвідноситься з їх життєвими цілями і цінностями. В обговоренні цих питань автори використовували методи рефреймінгу (зміна контексту або цінності явища, що розглядається) і сторітелінгу (розповідь притч, історій, випадків). Наприклад, в якості стимульного матеріалу для дискусії була запропонована притча: «У одного дзенського майстра спитали, чим він займався до того, як став просвітленим. Дрова рубав і воду носив з криниці, – відповів той. Його знову спитали: «А зараз, коли ти став просвітленим, чим ти займаєшся?». Майстер відповів: «А що мені ще залишається робити? Дрова рубаю і воду ношу з криниці». Той, хто запитував, був здивований і знову спитав: «Так у чому ж різниця?»».

Учасники тренінгу обмірковували це питання кілька хвилин, після чого кожен висловлював свої думки, а потім учасникам надавалось закінчення притчі: «Різниця величезна, – сказав Майстер. Раніше я змушений був це робити, а зараз це відбувається природно. Раніше мені треба було докладати зусиль, це було моїм обов'язком, який я виконував абияк, без бажання, неохоче. А зараз, я рубаю дрова і ношу воду просто тому, що знаю красу і радість цієї праці». Закінчення притчі давало привід для продовження розмови про сенс роботи.

Працюючи в командах, учасники узагальнювали власний досвід та розробляли пропозиції щодо створення на роботі атмосфери захищеності, довіри, відвертості, взаємопідтримки і порозуміння. Спільно вироблялись правила безконфліктного спілкування та співробітництва, естетизації службових приміщень, організації колективного дозвілля у позаробочий час (відвідування концертів, вистав, художніх виставок, музеїв, відзначення знаменних дат колективу, заняття фізичною культурою і спортом і т.п.).

Активізації особистісних ресурсів учасників сприяли індивідуальні вправи, спрямовані на розвиток своїх здібностей і переваг, пом'якшення особистих вад і недоліків. Крім того, виконувались вправи на пошук реальних можливостей для успішної кар'єри у сфері державної служби, а також передбачення потенціальних проблем, що можуть стати на заваді досягнення намічених цілей і визначення способів нейтралізації їх впливу.

У процесі тренінгу значна увага приділялась розвитку позитивних міжособистісних контактів. Вправа включала розтирання долонь одна об одну до відчуття тепла, доторкування до рук партнера, посмішки та висловлення один одному гарних слів (компліментів). За згодою дозволялись погладжування і поплескування по плечу, рукостискання. При цьому партнери повинні бути щирими, доброзичливими і відвертими. Після виконання завдання проводилась рефлексія. Учасники разом міркували над такими питаннями: «Які добрі слова ви сказали один одному?», «Чи легко це вам вдалося?», «Що ви відчували, коли обмінювались доторкуваннями і посміхались один одному?», «Чи легко вам це вдалось?», «Чи виникали труднощі у виконанні вправи?», «Що змінилося у вашому емоційному стані після виконання вправи?».

Крім того, державним службовцям надавалась можливість ознайомитись з технікою візуалізації шляхом виконання вправи «Уявіть собі». Учасники, заплуштивши очі, намагались уявити картини природи: берег моря, синє небо, широке пшеничне поле, квітучий сад і т.п. Необхідно було деталізувати «зображення», «почути»

шум хвиль, шелест листя, відчуті свіжість і прохолоду води, повітря. Для контролю власних емоцій пропонувалось уявити образи-емоції: радість, смуток, роздратування, гнів, спокій, безтурботність тощо.

Важливою умовою успішності досягнення мети тренінгу було створення особливого емоційного контексту завдяки чергуванню різних форм і видів діяльності (індивідуальних, парних і групових завдань, фасилітації, рухливих вправ), гумору, відвертості (автори ділились з учасниками власним досвідом подолання важких психологічних станів), одухотворення міжособистісних стосунків.

Тренінг завершувався дебрифінгом, тобто спільним обговоренням питань: «Що відбулося?», «Що ви відчували?», «Чому ви навчилися?», «Як ви можете застосувати ці стратегії у реальному житті?» [4]. Кожному учаснику надавалась можливість висловити власні враження, зауваження і побажання. Це забезпечувало зворотній зв'язок і сприяло кращому засвоєнню відповідних компетенцій, а також давало змогу врахувати думки учасників для удосконалення змісту і методів тренінгу.

**Висновки.** Дослідження показало, що професійне вигорання державних службовців найбільшою мірою виявляється у фазі редукції особистих досягнень, у той час, як емоційне вигорання характеризується середнім рівнем. Деперсоналізація спостерігається здебільшого на низькому і середньому рівнях.

Проведені тренінги з профілактики професійного вигорання на державній службі підтвердили ефективність моделі, яка передбачає уявлення про людину як цілісну біоенергоінформаційну систему. Відповідно на тренінгах застосовувався комплексний вплив на фізіологічному, емоційно-вольовому та ціннісно-смысловому рівнях, увага учасників зосереджувалась на стані високої енергії, активної участі та професійному зростанні. Згідно з цим були запропоновані вправи на переосмислення і пошук нового сенсу своєї роботи. Це досягалось шляхом фасилітації, спільного обговорення проблем, рефреймінгу і сторітелінгу.

Працюючи в командах, учасники узагальнювали власний досвід та розробляли пропозиції щодо створення на роботі атмосфери захищеності, довіри і порозуміння. Значна увага приділялась розвитку позитивних міжособистісних контактів. Учасникам надавалась можливість ознайомитись з технікою візуалізації. Тренінг завершувався дебрифінгом, що забезпечувало зворотній зв'язок і сприяло кращому засвоєнню відповідних компетенцій.

Перспективними напрямками подальших досліджень автори вважають вивчення віддаленої ефективності проведених тренінгів, а також вплив зовнішніх чинників роботи у сфері державної служби на професійне вигорання працівників.

### Література

1. Варакіна Н.О. Формування системно-структурної будови мотивації досягнення державних службовців / Н.О. Варакіна // Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія: Управління. Збірник наукових праць. – 2009. – № 2. – С. 167-173.
2. Диагностика профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) // Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – С.360-362.

3. Карамушка Л.М. Психологічні чинники професійного стресу у держслужбовців / Л.М. Карамушка, Д.І. Куриця // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 1. – С.112-125.
4. Ментс М. Эффективное использование ролевых игр в тренинге / М. Ментс. – СПб: Питер, 2001. – 208 с.
5. Пашко Л.А. Людські ресурси у сфері державного управління: теоретико-методологічні засади оцінювання: монографія / Л.А. Пашко. – К.: Вид-во НАДУ, 2005. – 236 с.
6. Хольцер М., Хелфанд Г. Стресс на рабочем месте и производительность труда: проблема для общественного сектора. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cfin.ru/press/pmix/2001-5/12.shtml>.
7. Freudenberger Herbert J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. – 1974. – Т. 30. – № 1. – С. 159-165.
8. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behaviour. – 1981. – Т. 2. – С. 99-113.
9. Maslach, C., Goldberg, J. Prevention of burnout: New perspectives // Applied and Preventive Psychology. – 1998, – P. 63-74.
10. World Health Organization. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: WHO, 1992. – 262 p.



## МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА З. КОДАЯ ТА ЙОГО РОЛЬ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

*У статті йдеться про аналіз дослідження багаторічної діяльності З. Кодая в галузі удосконалення музичної освіти Угорщини та його музично-естетичний внесок у виховання дітей, перспективні можливості вдосконалення мистецької освіти засобами народнописенної творчості, засобами фольклору.*

**Ключові слова:** духовне становлення, досвід народної педагогіки, дослідження, мистецька освіта, художньо-естетичне виховання, професійна діяльність, концепція професійного музичного навчання та виховання, музична мова, пісенно-ігрові традиції, музичні ігри, музична освіта угорської школи.

Музичне виховання відіграє важливу роль у духовному становленні особистості людини. «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї», – писав видатний український педагог В.Сухомлинський [5, с.4]. Ці слова педагога-гуманіста конкретизують його думку про музичне виховання як першооснову у вихованні людини.

Готуючи програми та поурочні методичні розробки для середньої загальноосвітньої школи з музики, автори О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, спіралися, насамперед, на досвід народної педагогіки, обряди та традиції музикування, на такі ідеї, як провідна роль фольклору в музичному вихованні дітей (М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, Ф. Колесса, П. Козицький, Л. Ревуцький та ін.).

При складанні програм ураховувався також досвід таких визначних представників зарубіжної музичної педагогіки ХХ ст. як Е. Далькрос – швейцарський педагог (прийоми ритмопластичного музикування); К.Орф – австрійський педагог-музикант (музикування на елементарних музичних інструментах, використання дитячого фольклору, творення елементарної музики); З. Кодай – угорський композитор, педагог, фольклорист (пріоритетність народної пісні, хорового співу в музичному вихованні дітей).

На сучасному етапі становлення мистецької освіти ми повинні передбачати пошук нових методів у розв'язанні актуальних навчально-виховних завдань художньо-естетичного виховання підростаючого покоління.

Тому, однією з проблем педагогічної науки має бути збагачення педагогічних знань інноваційними методиками, висвітлення найкращих історичних здобутків у галузі викладання мистецьких дисциплін.

Запропонована музично-педагогічна концепція – це результат багаторічної діяльності З. Кодая в галузі вдосконалення музичної освіти Угорщини. В її основі – історичні умови виникнення музичної культури країни, досвід відомих фахівців – педагогів, музикознавців, композиторів.

Передумовами створення концепції професійного музичного навчання та виховання було розвиток музичного слуху за допомогою прогресивних методів музичного навчання на той час (1910 р.).

«Важливі методичні вказівки висловив Кодай у передумові до IV зошита «Угорського двоголосся», який було надруковано у 1942 році:

- поряд з вивченням своєї рідної музичної мови необхідно вивчати народну музику братніх народів. У них можна знайти схожі риси (різні види пентатоники, своєрідні ритмічні малюнки); у цьому плані дуже цінними для початкового навчання музиці є марійські та чуваські народні пісні;
- народну музику інших народів учні повинні виконувати мовою оригіналу, таким чином вивчаючи мову та національні музичні особливості народнопісенної творчості цих народів» [6, с.18].

Золотим фондом для методики музичного виховання в середніх навчальних закладах України, на наш погляд, є педагогічна, методична, просвітницька та виховна робота, яку З. Кодай вів протягом чотирьох десятиріч. Велике практичне значення мають сотні вокальних вправ, що зібрані ним у 21 зошиті – ті, що весь світ разом з багато численними статтями та дослідженнями назвав «методом Кодая».

У своїх роботах З. Кодай вказував на своїх попередників: Д. Кервена, І. Берталотті, Гвідо д'Ареццо та інших. Говорячи про основоположний метод концепції угорської музично-педагогічної освіти – відносну сольмізацію, необхідно висвітлити історію її виникнення – згадати ім'я її творця Гвідо д'Ареццо та гімн «*Ut guscant laxis*», який ліг в основу назв щаблів (сольмізаційних складів) – *ut, re, mi, fa, sol, la, sa*. Пізніше склад *ut* було замінено складом *do*, а *sa* стало називатись *si*.

Одним з основних витоків угорської музично-виховної концепції в плані методики була робота «Методика навчання співу на основі релятивної сольмізації» Джона Спенсера Кервена (1816-1880), в якій використовувався в музичному навчанні метод, що дозволяв підвести початківців до нотного запису шляхом позначення висоти звуків сольмізаційними складами (без лінійок).

Зацікавили З. Кодая і роботи професора женецької консерваторії Еміля Жака-Далькроза (1865-1950), який використовував у початковому музичному навчанні різні елементи рухів (оплески, постукування, ходіння).

З. Кодай вважав, що в Угорщині було усвідомлено давню угорську пісню як основний пласт народної музичної культури.

Аналізуючи фольклорні праці, статті та передмови до методичних збірників З. Кодая, ми можемо зробити висновок, що в процесі творчого та педагогічного зростання викристалізувалися основні принципи та методи, створені під його керівництвом у музично-педагогічній концепції виховання та навчання. Основними моментами його концепції є:

- музика повинна належати всім;
- музичному вихованню в Угорщині надати центральну роль, яку вона мала у загальному вихованні Давньої Греції;
- підвищити музичну культуру угорської публіки, ліквідувавши її музичну неосвіченість;
- ранній вік визначити найбільш сприятливим для «попереднього щеплення» проти низькопробної музики;

- значна роль належить хоровому співові, який виховує почуття колективізму, дає відчуття результату загальних зусиль, виховує музично освічених людей – патріотів;
- завданням школи є озброєння дітей глибокими музичними враженнями, вміннями та послідовними знаннями;
- щоденне заняття музикою розвиває дітей як духовно, так і фізично;
- з дітьми слід вивчати лише довершені за змістом та формою музичні твори (народні дитячі пісні) і саме через них необхідно привести дітей до скарбів музичної класики;
- рідною музичною мовою дитини повинна бути угорська давня народна музика, лише після її засвоєння слід звертатися до музичної спадщини інших народів;
- шлях всіх до геніальності проходить лише через використання найдоступнішого інструменту – людського голосу. Таким чином, не тільки вибраних, але і весь народ можна наблизити до музики. Лише спів є природним засобом розвитку тіла та душі дитини;
- лише в школі, на основі всім доступного інструменту – людського голосу, спираючись на народну музику, поступово та послідовно засвоюючи головні музичні поняття, можна ефективно здійснювати музичне навчання та виховання;
- організація систематичної музичної освіти – справа держави та для цього необхідно виділяти кошти.

Історія розвитку музичної культури як українського, так і угорського народів свідчить про те, що основою музичної освіти в них майже в усі часи було навчання співу та значне місце у вихованні молоді займала народнопісенна творчість.

З. Кодая надає велику увагу ігровим дитячим пісням як найдоцільнішим на початковому етапі для засвоєння рідної музичної мови (за своїм текстом та мелодією відповідають віковим особливостям учнів).

Таким чином, багаторічна діяльність З.Кодая в галузі вдосконалення музичної освіти Угорщини доводить про висвітлення найкращих історичних здобутків у галузі викладання мистецьких дисциплін, актуальність та збагачення педагогічних знань інноваційними методиками.

Цей матеріал на сьогоднішній день має широке визнання та перспективні можливості у викладанні мистецьких дисциплін засобами народнопісенної творчості. Дитячі музичні ігри дозволяють вивчити найглибинніші пласти народної музики. Дитина у своєму розвитку повторює етапи загального розвитку людства. У жодних інших жанрів народної пісні національні особливості не проявляються так яскраво, як в дитячих народних ігрових піснях.

Збереження давніх угорських народних ігор – це першечергове національно-культурне завдання в концепції З.Кодая. Мотиви дитячих ігрових пісень – мов мозаїка об'єднуються в багаточисленних варіантах. Їх новонароджений синтез чи розпад – більш природне явище, ніж професійна музика в її незмінних догматичних формах. Спів з рухом та дією є набагато давнішим за походження, ніж сама народна пісня, тому їх вивчення дає цікавий матеріал для ґрунтового аналізу цих жанрів.

Під час вивчення з дітьми ігрових пісень з рухами задовольняється потреба молодших школярів в постійному русі. Відчуття радості в молодшому віці, продовження дитинства під час музичної гри призводять до більш працездатного та гармонійного дорослого життя.

Завданням учителів на сучасному етапі є відродження та збагачення пісенно-ігрових традицій. Дітей необхідно навчати творити, вигадувати нові музичні ігри, заохочувати їх до активної участі в них.

Опанування різними формами і методами роботи, інноваційними методиками викладання, бачення змісту навчальної дисципліни як частини культури духовної усього народу – умови музично-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи, вдосконалення професійного рівня художньо-педагогічної діяльності вчителів мистецьких дисциплін.

Узагальнюючи вищевикладене, ми радимо звернутися фахівцям данного напрямку до досвіду З. Кодая, його музично-педагогічної системи, яка збагачена найкращими історичними здобутками в галузі методики музичного виховання та має велику роль у музично-естетичному вихованні дітей різного шкільного віку.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вейс П. З. Кодай / П. Вейс. Избранные статьи. – М.: Советский композитор, 1982. – 264с.
2. Вейс П. Ступеньки в музыку / П. Вейс. Пособие по сольфеджио. – М.: Советский композитор, 1080. – 199с.
3. Вейс П. О методике ритмического воспитания в первом классе общеобразовательной школы / П. Вейс // В сб. статей «Вопросы методики музыкального воспитания детей». – М.: Музыка, 1975. – С.3-49.
4. Мартынов И.И. Золтан Кодай / И.И.Мартынов. // В кн.: Музыка XX века. – М.: Советский композитор, 1980. – С.21.
5. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музыка : 1-2 класи / [О. Я. Ростовський, Р. О. Марченко, Л. О. Хлебникова, З.Т.Бервецький]. – К.: Перун, 2001. – 56 с.
6. Тайнель Е. Музичне виховання за методом відносної сольмізації / Е.Тайнель – Ч.І. – Навч.-метод. посіб. – Дрогобич: – Коло. – 212с.
7. Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа / ред.-сост. П. Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1978. – 367 с.

## ДИСКУРС СУЧАСНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ

**Ключові слова:** комунікативна компетенція, комунікативне читання, мотивація, конкретизація мети, література фахового спрямування.

**Key-words:** communicative competence, communicative reading, motivation, specification of objectives, domain specific literature.

Метою навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах України є формування у студентів комунікативної компетенції шляхом розвитку та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, мовлення та письма. Сьогодні кожен із чотирьох аспектів комунікативної діяльності не розглядається ізольовано, усі аспекти мовлення тісно взаємопов'язані і спрямовані на опанування іноземної мови як засобу комунікації. У світлі Болонської конвенції форми і методи оволодіння іноземною мовою фахового спрямування вимагають цілеспрямованого дослідження з метою створення оптимальної системи навчання. У педагогічній літературі останніх років знаходимо різноманітні дослідження щодо вдосконалення навчальної системи викладання іноземних мов у ВНЗ, зокрема навчання читання як одного з найважливіших засобів мовленнєвої діяльності. Однак спільним в усіх є необхідність розробки такого управління навчальним процесом, яке організується на основі всебічного врахування закономірностей, принципів навчання, сучасних форм і методів з метою досягнення найефективнішого функціонування процесу навчання. Для інтенсифікації навчального процесу в методиці пропонується також конкретизувати мету і посилити мотивацію навчання. Для того щоб конкретніше визначити форми та методи оптимальної методики навчання читання у вищій школі на сучасному етапі, розглянемо, що являє собою читання як вид мовленнєвої діяльності та які підходи до вирішення проблеми спостерігалися у методиках попередніх років.

Навчання читання – одна з проблем, яка отримала найповніше висвітлення в зарубіжній та вітчизняній методиці викладання іноземних мов. Однак, багато з розробленого у попередні десятиріччя не може бути прийняте сьогодні без змін чи корективів. Низка питань вимагає певного уточнення а також спеціальних додаткових досліджень. Діюча Програма розглядає читання як головне завдання курсу «Іноземна мова на неспеціальних факультетах», і водночас як джерело інформації, а не як навчальний прийом, котрий забезпечує лише засвоєння певного мовного матеріалу. Це один із найважливіших засобів мовленнєвої комунікації. Головна мета полягає в тому, щоб студент засвоїв під час навчання вміння та навички «досконалого» читання, при цьому його увага повинна бути спрямована на загальний зміст тексту. Читання тут має безпосередній характер, протікає плавно і наближається за темпоральними параметрами до читання рідною мовою.

Ці два завдання висувались і в попередні роки. Але співвідношення їх було іншим. Головну увагу приділяли читанню зі словником. Об'єктом читання були складні тексти, насичені значною кількістю незнайомої лексики. Читанню без словника (чи з мінімальним його використанням) не приділяли належної уваги. Вважалося, що це вміння сформується само по собі, автоматично під час навчання. Така думка була спростована практикою навчання. При незначному запасі лексики, якою володіють випускники середніх шкіл, читання перетворюється на титанічну працю та зводиться до повільного розшифровування кожного рядка. Під час такого читання неможливе цілісне сприйняття змісту прочитанного.

На нашу думку необхідно максимально конкретизувати навчальну мету, яка б відповідала б вимогам часу. Її слід наблизити до реальних потреб сьогодення, поклавши в основу формування вмінь та навичок, які використовуються при читанні літератури фахового спрямування. Отже майбутньому спеціалістові необхідно навчитись відбирати з великої кількості іноземномовної літератури конкретно ту, з якою він має намір детальніше ознайомитись (читання-перегляд). Відібрану літературу необхідно діагностувати під кутом зору її важливості для досліджуваної проблеми (читання із загальним розумінням). І нарешті, відібрані матеріали майбутній спеціаліст повинен навчитись детально розуміти, звичайно спочатку користуючись словниками та іншою довідковою літературою (читання з повним розумінням прочитаного). Зазвичай така комплексна система навчання читання літератури фахового спрямування не знайшла належного місця в загальній системі навчання. Особливо актуальною вона є передовсім у групах майбутніх магістрів та аспірантів, а також у групах студентів старших курсів.

Всьому цьому навчає *комунікативне читання*. Це, переважно, читання про себе. Воно здійснюється при мінімальному використанні словника або й без нього. Формуванню вмінь і навичок інформативного читання варто приділяти належну увагу, використовуючи при цьому не менше 50% часу, що виділяється у вузі на навчання читання. Другу його половину можна використати на розвиток умінь та навичок детального читання зі словником і навичок реферування й анотування прочитаного, що особливо важливо при читанні літератури за фахом.

Комунікативне читання є властиво аналітико-синтетичним читанням. Тому деякі розроблені методичні рекомендації та вправи для їх формування, можуть бути успішно використані при створенні методики комунікативного читання, зокрема при навчанні читання художньої, науково-популярної літератури, певною мірою також і літератури за фахом.

Мета комунікативного читання полягає: по-перше, в отриманні нової інформації, по друге, в розширенні мовного досвіду студентів. Звичайно, вміння та навички комунікативного читання можуть формуватись стихійно, через перенесення певних навичок з рідної мови. Важливим компонентом комунікативного читання є антиципація чи передбачення і змісту, і мовної форми, в яку він втілений. Тому методика навчання комунікативного читання у вузі повинна містити вправи, спрямовані на розвиток мовної здогадки різних рівнів: мовної форми і змісту прочитаного. Комунікативне читання ґрунтується на вмінні розпізнавати значення невідомих слів на основі контекстуальної здогадки та формальних ознак, на основі семантики словотворчих елементів та функції слів у реченні, умінні конструювати ціле з окремо

сприйнятих частин. Методика комунікативного читання неоднакова на різних етапах навчання: на початкових етапах навички формуються переважно на занятті, потім – і на занятті, і у самостійній роботі. Доцільно, щоб комунікативному читанню передувала бесіда викладача, котрий створює психологічну установку на сприйняття змісту та пробуджує інтерес до читання. Тексти для комунікативного читання повинні бути доступними. Ефективність методики навчання залежить передусім від доступності текстів. Полегшенню розуміння при читанні сприяє: 1) попереднє опрацювання мовного матеріалу тексту; 2) читання текстів, котрі містять більший відсоток знайомого студентам лексико-граматичного матеріалу, (це зазвичай тексти за фахом, пов'язані з широким профілем факультету); 3) засвоєння складнішого матеріалу в процесі першого читання тексту (у цьому випадку рекомендується обов'язкове повторне читання проаналізованого тексту); 4) виділення викладачем ймовірних лексико-граматичних труднощів та усунення їх до читання тексту шляхом виконання конкретних перед-текстових вправ.

Викладене вище лягло в основу наступних практичних рекомендацій викладачам: 1. Для формування вмій і навичок комунікативного навчання необхідна значна практика. Тому навчання необхідно починати якомога раніше, максимально використовуючи послідовність шкільного та вузівського курсу. 2. Для формування даного виду читання варто використовувати аудиторну і самостійну роботу студентів. 3. Попередня усна робота над текстом з метою зняття лексико-граматичних труднощів не повинна розкривати його зміст, бо текст втратить комунікативну цінність і перестане цікавити студентів. 4. Об'єктом контролю завжди повинно бути розуміння змісту, а не мовний матеріал. 5. Перше читання тексту доцільно здійснювати студентами про себе. Це створить передумови для самостійного розуміння тексту. 6. Багаторазове читання одного і того самого тексту недоцільне. Якщо зміст зрозумілий студентові, то читання втратить комунікативну цінність. Коли ж текст зрозумілий не повністю і з'являється необхідність у повторному його читанні, то варто змінити комунікативне завдання, тобто кожне повторне читання повинно супроводжуватися новою установкою викладача. 7. Для формування у студентів умій та навичок комунікативного читання слід використовувати як підготовчі тренувальні вправи, так і вправи вищого рівня – смислові, творчі, які є логічним завершенням тренувальних вправ і готують студентів до самостійної роботи над текстами за фахом.

### Література

1. Бутева В.Є. Етапи формування стратегічної компетенції у процесі навчання читання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого читання. // Іноземні мови.- 2013. – № 4. – С. 35.
2. Вища освіта України і Болонський процес. Навчальний посібник. За ред. В.Г.Кременя. Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 2004. С.384.
3. Викладання іноземної мови як мови фаху в контексті глобалізації освіти. Збірник наукових праць. Вип.2. Львів, 2007. С.297.
4. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Колектив авторів. – К., Ленвіт, 2006. С.90.

**ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З  
МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

Бізнес-освіта в двадцять першому столітті має ряд загальних вимог. По-перше, бізнес-освіта має дійсно глобальний характер, відображаючи реалії міжнародної торгівлі та організацій. По-друге, ефективна бізнес-освіта має моделювати вимоги бізнес-середовища. Але, мабуть, найголовніше є те що бізнес-освіта має надати студентам необхідні знання та навичками необхідні для сучасного бізнес середовища. В силу збільшення конкурентних вимог, як в діловому світі, так і в науковому співтоваристві, бізнес-педагоги прагнуть впровадити найбільш ефективні методи викладання для того, щоб підготувати своїх студентів їх до успішної кар'єри в світі. Визначальною позитивною ознакою економічної освіти США є використання великої різноманітності методів та моделей організації навчальної діяльності студентів. Аналіз вітчизняної наукової літератури свідчить про зростання інтересу українських педагогів до особливостей системи вищої освіти у США. Зокрема, різні аспекти вищої освіти у США проаналізовані у дисертаціях С.В.Бурдіної, О.В.Вощевської, Я.Г.Гулецької, В.С.Дикань, Т.С.Кошманової, І.В.Пентиної, К.В.Рибчука, С.М.Романової, В.М.Тименко, В.Ю.Львіна дослідила становлення та розвиток економічної та бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки в сучасних умовах. Якість економічної освіти в Україні та шляхи її вдосконалення в контексті сучасних інноваційних процесів розглядали О.А.Гришнова, М.І.Долішній, А.М.Колот, В.М.Новіков, М.Д.Романюк, Є.В.Савельєв, В.І.Свистун, В.Л.Тодосійчук, А.А.Чухно.

Навчальні ігри займають одне з провідних положень. Хоча Едвард Чамберлін був одним із перших, хто працював над створенням та розвитком штучних ринків на заняттях на початку 1940-х років, М. Джозеф та Ф. Саундер були першими економістами, які опублікували повний опис використання таких ігор для навчання основам економічних концепцій [3]. Цей підхід досить скоро став дуже популярним. Національна Рада Економічної Освіти видала перше «Керівництво до використання ігор та моделей у викладанні економіки» у 1971 році, авторами якого стали Д. Льюїс та Д. Вентвос, із посиленням на ще дев'яносто джерел та публікацій. В останні роки постійно з'являються нові комерційно видані ігри та моделі економіки у вигляді комп'ютерних моделей та програм, написаних спеціально для ігор у процесі навчання [2].

Метою використання ігор є залучення студентів до роботи у відтвореній моделі із справжнього життя. Наприклад, використання макроекономічних моделей навчає студентів використовувати економічні стратегії для досягнення цілей. Ігри можуть проводитись у вигляді змагання, де студентів заохочують перевершити своїх однокласників, або досягти найвищого рівня, встановленого критеріями гри. Ігрові моделі стають рольовими іграми, коли студенти поводяться у відповідності із наданою роллю. Зокрема, їм може бути запропоновано грати роль брокерів у грі,



пов'язаній з акціями, або канцлером казначейства у керуванні економікою. Рольові ігри дають більше можливостей студентам випробувати свої власні інтерпретації ролей. Окрім того використання навчальних ігор забезпечує те, що усі студенти у різній мірі випробують свої теоретичні знання на практиці, що залучить їх до попереднього вивчення матеріалу. Педагогічні переваги використання окремих ігор та моделей у процесі викладання економічних ідей та концепцій безсумнівні. Винятково корисні вони у подоланні прогалів у розумінні студентів, які починають особливо завзято працювати після звичної роботи із традиційними підручниками і лекціями [1].

Одним з найулюбленіших методів у підготовці майбутніх фахівців з міжнародного бізнесу вважається метод кейсів (CASE STUDIES). Його назва походить від латинського терміна «casus» – заплутаний, або незвичний випадок. Метод кейсів – це інтерактивна технологія для підготовки економістів, яка базується на реальних або вигаданих бізнес-ситуаціях, спрямованих на формування у слухачів нових якостей та умінь. Мета цього методу – навчити студентів, як індивідуально, так і в групах, аналізувати інформацію, сортувати її для вирішення бізнес-задач, виявляти ключові проблеми, пропонувати альтернативні шляхи вирішення та оцінювати їх. Його суть полягає у тому, що слухачі отримують інформацію про бізнес-ситуацію, з якою стикнулася будь-яка організація у своїй діяльності, або яка була змодельована як реальна. Напередодні заняття студенти мають ознайомитись з проблемою та обміркувати варіанти вирішення. На заняттях у групах відбувається обговорення запропонованої проблеми. Розглянувши та проаналізувавши велику кількість проблемних ситуацій, майбутні економісти будуть впевнені щодо вирішення аналогічних ситуацій у реальному житті.

Одним з нових методів підготовки бакалаврів з міжнародного бізнесу у США є активне навчання – це група навчальних технік, спрямованих на вдосконалення викладацького процесу. Критеріями ефективності цього методу є зріст здатності студентів запам'ятовувати економічні факти, вдосконалення умінь обробляти інформацію, підвищення ентузіазму студентів до прийняття активної участі у занятті та загальне задоволення процесом навчання. Література останніх двадцяти років нараховує багаточисельні приклади успішного використання методу активного навчання (Т. Бергстром та Дж. Міллер, Д. Джонсон, Р. Джонсон та К. Сміт, М. Сільберман).

Ключовим принципом активного навчання є те, що студенти беруть активну участь у своєму навчанні. Студенти вчать більше та краще, коли вони не лише чують факти, а і застосовують їх. Вони потребують нових знань для вирішення проблеми, або збору нових фактів. Цей важливий крок зміцнює навчання та підтверджує ефективну трансформацію знань. Такий метод допомагає утримувати увагу студентів і зменшує можливості не зрозуміти нову економічну концепцію. Цей метод залучає студентів до підсилення навчання їх однокласників. Для здійснення вправи активно-го навчання можна на короткий час (10-15 хвилин) перервати звичайну лекцію.

Запорукою успішності активного навчання є чітке окреслення його цілей та усвідомлення цих цілей студентами. Цілі визначаються для того, що знати, що саме студенти повинні вміти робити після закінчення навчання. Студенти повинні погодитися із усіма навчальними цілями. Викладач повинен дати чітке направлення, і завдання повинно бути продемонстровано. Викладач спостерігає за процесом виконання завдання та робить виправлення і пропозиції для того, щоб і надалі спрямовувати студентів до вірного висновку.

Сучасні американські економісти вважають, що семінарські заняття, присвячені розвитку критичного мислення, є ідеальним середовищем для інтегрування тематичних художніх фільмів до навчальних програм бакалаврів економіки. Енн Мейсі, викладач університету Західного Техасу, стверджує, що використання фільмів у якості альтернативного методу стимулює студентів цікавитися економічними питаннями та надає образності, яка посилює увагу та довготривалу пам'ять. Фільми забезпечують необхідний зв'язок між теорією та реальністю. Фільми представляють тему візуально із необхідним підґрунтям, щоб допомогти глядачам краще зрозуміти проблему. Фільми – це, по суті, візуальні кейси з образами, які спроможні підвищити рівень запам'ятовування та розуміння. Студентам не потрібно відтворювати ситуацію самостійно для того, щоб визначитись із питанням. Натомість, вони здатні розглянути ситуацію з відокремленої точки зору. Як наслідок, студенти не приймають той чи інший бік через свої власні відчуття. Це дозволяє оцінити та проаналізувати ситуацію без упереджень та прихильності. Будь-які упередження виносяться на обговорення на відкритих семінарах [3].

Для успішного використання фільмів, як засобу навчання та демонстрації умінь критичного мислення, викладач повинен окреслити головні питання, для того щоб скеровувати обговорювання та дотримуватися теми. До того ж, кожен фільм повинен бути присвяченим новому питанню, з метою уникнення повторювань тем. Е. Мейсі наводить список із тридцяти п'яти фільмів до тем корпоративного управління, етики та суспільства.

Метод «Відео за запитом» досліджували інші американські науковці. Викладачі з різними технологічними можливостями приєднуються до світу використання комп'ютерів у навчанні. Викладачі економіки, підприємці, державне та приватне телебачення мають величезний потенціал до використання відеоматеріалів у посиленні цього процесу. Державне телебачення Північно-західного Огайо визнало цей потенціал та розпочало інноваційний проект розвитку партнерства, з метою допомоги викладачам економіки. Телекомпанія розробила поточний проект, який складається з математичних та наукових відео кліпів, які викладачі могли показати під час своїх занять за допомогою Інтернету. Після перегляду відеокліпів студентам було запропоновано відповісти на запитання спеціально розроблених анкет, з метою перевірки засвоєного матеріалу. Підсумковий результати використання методу «Відео за запитом» доводять його ефективність. Лише деякі фактори перешкождали впровадженню зазначеної методики: недосконалість комп'ютерного забезпечення, недосвідченість у використанні комп'ютерів, викладацька завантаженість та незручні розклади. Але усі ускладнення були подолані і даний проект переростає у загальноновживаний викладацький інструмент. Розроблені відео кліпи показали свою ефективність та користуються великим попитом у викладачів економіки.

Однією з найголовніших переваг використання такого проекту є можливість використання місцевих економічних подій, які були висвітлені у місцевих телепередачах та на державному телебаченні. Місцеві економічні новини використовуються для реалістичного застосування економічних концепцій, з якими студенти вже ознайомились. Прикладом може бути банкрутство або успішне зростання місцевого бізнесу, знайомого для студентів, з метою ілюстрації концепцій попиту та пропозицій за допомогою комп'ютеризованих відеокліпів. Такі кліпи модернізують та роблять

більш актуальними, щоб зробити навчання дедалі виразним та доречним. Ключовим аспектом такого виду діяльності є те, що відеокліпи можуть сприяти розвитку взаємодії між бізнесовими структурами, освітніми та інформаційними, від чого економічна освіта отримує багато переваг. Використання методу «Відео за запитом» підвищило успішність учнів з економіки, особливо це видно з кількісного дослідження даного методу.

Провідними методами підготовки фахівців з міжнародного бізнесу у вищих навчальних закладах США є використання навчальних ігор і моделей, збільшення ролі письмових завдань, вивчення економіки та бізнесу за допомогою методів кейсів та активного навчання. Зростаючої популярності у підготовці фахівців з міжнародного бізнесу у вищих навчальних закладах США набувають інноваційні технологічні методики: заняття у комп'ютерних економічних лабораторіях, використання тематичних художніх фільмів та «Відео за запитом».

### **Література**

1. Joseph M. & Saunders P. «Playing the Market Game» in Recent Research in Economics Education / Edited by Keith G. Lumsden. - Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970. – 245 p.
2. Lewis D. R. & Wentworth D. R. A review of research on instructional games and simulations in social science education// Social Education. – 1973. – May. – P. 432 – 440.
3. Macy A. Using Movies as a Vehicle for Critical Thinking in Economics and Business// Journal of Economics and Economic Education Research. – 2008. – Volume 9, № 1. – P. 31 – 52.

**Новоселова В.О.**

Преподаватель, ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный  
аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнева»

**Куклина А.И.**

Преподаватель, ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный  
аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнева»

## PROFESSIONALLY-ORIENTED EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGE IN TECHNICAL HIGHER SCHOOLS

*The knowledge of a foreign language for a specialist with higher technical education is becoming necessary in a result of current social, educational and economic reforms in our society. Practical foreign language skills are almost the major characteristics of any specialist. Hence, the purpose of teaching foreign languages in technical higher schools is achievement of the students' skill level sufficient for practical foreign language use in both everyday communication and future professional activity.*

**Key words:** ability, approach, communication, foreign language, higher technical education, language competence, professionally-oriented education, State educational standard.

Competitive abilities of a modern specialist are defined not only by his high professional qualification but also by his readiness to work on professional tasks in the conditions of foreign language spoken reality. In this context, the relations between Russian universities and higher schools in foreign countries have special value in the system of international cooperation.

As a result, the State educational standard of the higher technical education demands taking into account the professional specificity when learning foreign languages to realize the problems of the future professional activity of the students.

Modern higher technical education should allow modern specialists as effectively as possible to use received knowledge in modern industry and economics. Perfection of the process of foreign languages teaching in the sphere of professional communications in technical higher schools can help to achieve this purpose. Thus, the criterion of students' knowledge estimation quality is not simply a foreign language knowledge but mostly the knowledge of technical terms and special turns of speech.

The term «professionally-oriented education» is used to define the process of teaching foreign languages in technical higher schools based on studying professional vocabulary, reading literature in specialties, communicating in the sphere of professional activity.

Thus, the modern professionally-oriented approach to foreign language training assumes formation the ability to speak a foreign language in real professional, business, scientific situations and spheres taking into account the features of professional thinking when organizing research activity.

The professionally-oriented education takes into account a professional orientation of both teaching materials and the activity including modes and methods to form professional skills and abilities. A professional orientation of students' activity, first, requires to integrate foreign language discipline with general subjects; second, makes a foreign language teacher

teach future specialists to use a foreign language as means of both regular enlargement of professional knowledge and formation of professional skills; third, assumes the use of educational modes and methods to provide formation of necessary professional skills and abilities of a future specialist. The professionally-oriented education of a foreign language at technical higher schools demands a new approach to choose material for training more thoroughly. It should be focused on recent scientific and technical achievements in the professional sphere of students' interests, to provide them possibility for professional growth.

Thus, the professionally-oriented education is understood as based on the students' requirements in learning a foreign language which are dictated by their future profession or speciality features which, in their turn, demand studying a foreign language. There is a number of approaches to train foreign language skills in the sphere of professional communication.

The text approach in training translation skills is considered as the most adequate approach from the point of view of getting conditions of real translation situation in the cross-cultural communications. The text approach considers and strengthens a principle of linguistic readiness of a student to translate specialized texts, the language competence being important both in a native language and in a foreign one to the same extent. Adapted specialized texts are necessary for developing both special literature reading skills and oral speech ones. Translating special technical texts from a foreign language into Russian, especially work with the engineering specifications written in a foreign language, allows expanding students' knowledge in the field of professional communications. The novelty of specialized texts content raises students' interest in learning a foreign language and expands their outlook in their speciality. Specially chosen exercises and vocabulary help students to form various language skills and abilities: reading, writing, speaking, and arrange their knowledge in the speciality. Texts for rendering develop students' ability of spontaneous speech in their speciality as well. When studying professionally-oriented language material, the two-way communication is established between students' aspiration to get special knowledge and their success in improving technical language.

Another method of developing students' speaking skills is presentation. The main component of this method is students' research activity. So, this method is the most perspective pedagogical technology which allows opening creative abilities of students. Students (independently or in group) prepare presentations to support their own reports in some sphere of their future profession. Computer (or electronic) presentation consists of some logically connected slides united by the topic and general principles of animation. Computer presentations possess a variety of contextual, expressive, art and technical possibilities allowing to strengthen the impression of a presented material, to operate students' attention by means of various methods of optimal distribution of the information. The process of making a presentation provides students with the chance to develop their creativity and individuality, to avoid a formal approach to learn technical language. Delivering a presentation helps students gain the experience of public speaking, conducting a dialogue, conversation, discussion in foreign language in their speciality.

Hence, the training of specialists at non-language faculties of technical higher schools is to result in formation of such communicative abilities that would allow students to carry out professional contacts in a foreign language in various spheres and situations of their future activity.

**Саварин Тетяна Володимирівна**

доцент кафедри іноземних мов

з медичною термінологією

Тернопільського державного медичного університету

імені І. Я. Горбачевського

кандидат філологічних наук

## **МЕТОД СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ**

Однією з перепон, що стоїть на заваді успішного оволодіння латинською медичною термінологією студентами у навчальному закладі, є недостатня, а інколи й відверто низька мотивація студентів до вивчення мови. Для підвищення мотивації студентів до оволодіння основами латинської медичної термінології викладач повинен орієнтуватися на запровадження, поряд з традиційними, таких методів навчання, які розвивають «уміння самостійно вчитися, критично мислити, здатність до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності». Саме такими є інтерактивні методи навчання, які викликають інтерес до пізнавального процесу, розвивають творчий потенціал особистості, розумову та емоційну сфери.

«Інтерактивний» – здатний до взаємодії, співпраці, діалогу. Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність при вивченні латинської мови, інтелектуальну спроможність. Надзвичайно ефективним є такий вид роботи, як метод кейс-стаді (від англ. Case study – «вивчення ситуації»), відомий у вітчизняній освіті як кейс-метод або метод ситуацій (чи навчання на конкретних прикладах). Інтерактивне навчання – це постійна активна взаємодія всіх студентів, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), коли викладач і студент рівноправні, домінування одного учасника навчального процесу над іншими неможливе. Студенти вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, вирішувати [1].

Кейс-метод або метод ситуаційних вправ є інтерактивним методом навчання, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів. Він сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, розвиває здібності проводити аналіз і діагностику проблем.

Кейс – це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і які автор описав для того, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії, підштовхнути студентів до обговорення та аналізу ситуації, до прийняття рішень. Перевагою кейсів є можливість оптимально поєднувати теорію і практику, що є значимим при підготовці фахівця [1].

Мета методу кейс-стаді – поставити студентів у таку ситуацію, за якої їм необхідно буде приймати рішення. Студенти мають визначити істотні й другорядні факти, вибрати основні проблеми і виробити стратегії та рекомендації щодо подальших дій. Акцент робиться на самостійному навчанні студентів на основі колективних зусиль. При цьому роль викладача зводиться до спостереження і управління дискусією студентів.

Студент, який готується до обговорення кейсу в аудиторії, має вивчити факти, зробити висновки з даних фактів, оцінити альтернативи дій в даній ситуації і зробити вибір на користь того чи іншого плану дій. Більш того, студент має бути готовим представити свої думки під час обговорення в аудиторії, відстояти свої погляди і, в разі необхідності, переглянути початкове рішення. Студент має усвідомлювати, що користь від кейсу він може отримати лише в тому випадку, якщо він буде брати активну участь у дискусії.

Під час використання кейс-методу необхідно дотримуватися певних правил складання кейса, брати до уваги особливості роботи з кейсом у різних вікових групах, дотримуватися організаційних правил роботи над кейсом у групі і, крім того, слід правильно визначити роль викладача, оскільки під час використання кейс-методу роль викладача суттєво відрізняється від традиційної.

Під час занять з латинської мови доцільно використовувати аналітичні навчальні кейси. Робота над кейсом має на увазі аналітичне читання матеріалу, аналіз лексико-граматичних структур, заучування і тренінг нової лексики і, зрештою, постановку проблеми. Після читання і аналізу тексту схема роботи над аналітичним кейсом припускає такі ж поетапні кроки, як і над іншими кейсами: це і робота в групах, і підготовка індивідуальних проєктів, і широка дискусія в групах.

Отже, зміст кейса повинен відображати навчальні цілі. Кейс може бути коротким чи довгим, може викладатися конкретно або узагальнено. Слід утримуватися від надмірно насиченої інформації та інформації, що не має безпосереднього відношення до теми, що розглядається. У цілому кейс має містити дозовану інформацію, яка дозволяла б студентам швидко зрозуміти суть проблеми та надавала б усі необхідні дані для її вирішення.

Під час розв'язання кейса студент не тільки використовує отримані знання, але й виявляє свої особисті якості, зокрема уміння працювати в групі, а також демонструє рівень бачення ситуації та рівень володіння медичною термінологією. Причому активність роботи кожного, хто навчається за цією методикою, залежить від багатьох факторів, основними з яких є кількісний і якісний склад учасників, організаційна структура підгрупи, її розміщення, загальна організація роботи з кейсом, організація обговорення результатів, підведення підсумків [2].

Кейс-стаді як інтерактивна технологія дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності майбутніх спеціалістів – студентів вищих медичних закладів. Він сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, розвиває здібності проводити аналіз і діагностику.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шендерук О. Б. Використання методу кейс-стаді під час викладання іноземних мов / О. Б. Шендерук, В. А. Пермінова. [Електронний ресурс] Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/23\\_SND\\_2008/Philologia/26584.doc.htm](http://www.rusnauka.com/23_SND_2008/Philologia/26584.doc.htm)
2. Шовкопляс О. І. Використання кейс-методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійській мові у вузі. / О. І. Шовкопляс // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки, 2013. – Νο 14(2). – с. 207–212.



**Трифонова О.С.**

Доктор педагогических наук, доцент  
Миколаївський національний  
університет імені В.О.Сухомлинського  
Кафедра теорії і методики дошкільної освіти  
м.Миколаїв, Україна

## ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

**Ключові слова:** креативно-мовленнева особистість, діти старшого дошкільного віку, мовленнева компетенція, комунікативна компетенція, мовна свідомість і самосвідомість, розвивальне мовленнєве середовище, дитяча мовленнева картина світу, мовленнева активність.

**Key words:** speech and creative personality, senior preschool age children, speech competence, communicative competence, linguistic consciousness and self-consciousness, developmental speech environment, children's speech view of the world, speech activity.

Концептуальні підходи до організації формування креативно-мовленневої особистості дитини – випусника дошкільного навчального закладу – зумовлені змінами в освітній парадигмі, пов'язаними з модернізацією системи дошкільної освіти, запровадженням компетентнісного підходу до організації життєдіяльності дітей, який ураховує перспективні напрями подальшого розвитку дошкільної освіти в Україні відповідно до вітчизняних та світових стандартів, інтеграції її в європейський і світовий освітній простори.

Креативно-мовленнєву особистість дитини старшого дошкільного віку розуміємо як інтегративну якість суб'єкта, в якого сформовані всі види мовленневої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна), художньо-мовленневої (театрально-ігрова, когнітивно-мовленнева, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-емоційна, літературна) та комунікативної компетенцій, який володіє мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, створює нові



синтаксично та логічно завершені оригінальні креативно-мовленнєві висловлювання і вмiє вільно самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях.

Дослідження засновувалось на засадах інтеракції дитячих діяльностей (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча), побудованих на основі *діяльнісного* (ґрунтується на діяльнісній природі розвитку мовлення та включення дитини в різні види діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча, комунікативно-мовленнєва), які стимулюють її мовленнєву активність, творчі мовленнєві прояви дитини, що, у свою чергу, дозволяє їй регулювати і коригувати своє мовлення та результати мовленнєвої діяльності), *особистісно-діяльнісного* (враховує спрямованість навчально-виховної роботи в різних видах діяльності на пріоритетність особистісно-сміслової сфери дитини, її індивідуальності, неповторності, психічних якостей і властивостей; сприяє мовленнєвому самовираженню і самореалізації особистості безпосередньо в мовленнєвій діяльності), *особистісно зорієнтованого* (передбачає формування в дитини «образу Я», його місця в процесі комунікативно-мовленнєвого спілкування з іншими, уявлення про себе як мовця, що формується у процесі спільної діяльності та спілкування з іншими під керівництвом вихователя і виявляється в її самооцінках, самостваленні, співвіднесенні «образу Я» з реальними обставинами та іншими дітьми, що дозволяє особистості змінювати свою мовленнєву поведінку), *культурологічного* (передбачає сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних умов, що забезпечують творчий розвиток мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку) та *компетентнісного* (зорієнтованого на формування інтелектуально розвинутої, національно свідомої, духовно багатого мовленнєвої особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, свідомо й доречно використовує їх у мовленнєвій діяльності) *підходів* і спрямованих на формування україномовної креативно-мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Усвідомлюючи, що успіх навчання залежить від підготовки педагогічних кадрів, було проведено пропедевтичну роботу з вихователями старших груп (консультації, круглий стіл, практичні заняття), у процесі якої вони одержали знання з досліджуваної проблеми (комунікативно-мовленнєве середовище як умова ефективного формування креативно-мовленнєвої особистості старшого дошкільника; етапи формування креативно-мовленнєвої особистості старшого дошкільника; діагностика рівнів сформованості креативно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку тощо), відпрацьовували вміння, необхідні для успішної реалізації методики формування креативно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Було складено тлумачний словничок фразеологізмів; дібрано малі жанри фольклору, художні тексти, зачини й кінцівки до казок; розроблено конспекти занять з улюбленими для дітей героями (дідусь Громовичок, чаклун Добрунчик, Мрійник, Красномовник, сестрички Чомучка і Томучка), складено тексти вправ, ігор, сценарії театральних вистав тощо.

Розроблено лінгводидактичну модель формування креативно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, що обіймала чотири етапи: номінативно-збагачувальний, дискурсивно-репродуктивний, креативно-комунікативний, рефлексивний.

сивно-оцінний. Метою першого – номінативно-збагачувального етапу було ознайомлення дітей з текстами народних казок, оповідань, віршів як українських, так і зарубіжних письменників, збагачення словника дітей образними виразами, фразеологізмами, епітетами, антонімами, текстами зачинів і кінцівок, мовними і немовними засобами виразності, формулами мовленнєвого етикету. Перший етап започаткувала серія занять про Мову як дієву особу, яка дозволяє всім дітям вільно спілкуватись. На заняттях знайомили дітей з оповіданнями, віршами, приказками, фразеологізмами, пов'язаними з мовою Другий – дискурсивно-репродуктивний етап був спрямований на формування вмінь будувати діалог, полілог, складати різні типи монологічних дискурсів. Змістовим аспектом другого етапу виступили: ігри-заняття, дидактичні ігри, мовленнєво-ігрові, уявні ситуації. Активно використовувався аудіовізуальний метод, що дозволив дітям оволодівати мовленнєвими вміннями й навичками через зорово-слухове пізнання дійсності. Дидактичними засобами аудіовізуальності було обрано відеофрагменти, ілюстрації, малюнки, репродукції картин, яскраві образи яких збуджують дитячу фантазію, творчу уяву, розвивають спостережливість. Третій, креативно-комунікативний етап дослідження передбачав формування в дітей вміння складати творчі розповіді, творчо самовиражатись у різних видах діяльності. Змістовим аспектом роботи третього етапу виступили: ігрові комунікативні ситуації, комунікативно-ігрові вправи, театралізовані ігри і вистави, драматизація, мовленнєві імпровізації, «листування». Метою четвертого – рефлексивно-оцінного етапу було формування вміння дитини оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення своїх однолітків. Змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачав: комунікативно-мовленнєві ситуації, ситуації-змагання, ситуації-обґрунтування, ситуації оцінки, ситуації контролю, творчі, рольові ігри.

Максимально використовувалися комунікативно-мовленнєві ситуації «Я йду до школи», «У магазині», «У лікарні», «Розмова з другом», «Пограй зі мною», «Порада лікаря», «Телефонна розмова», «У крамниці», «Новорічне свято», «У кафе» та інші, які стимулювали мовленнєву активність дітей.

За результатами дослідження було виявлено низку закономірностей формування мовленнєвотворчої особистості дітей старшого дошкільного віку.

– Ефективність формування мовленнєвотворчої особистості на етапі дошкільного дитинства залежить: від своєчасного занурення дитини в активну інтеракційну мовленнєвотворчу діяльність; сформованості у випускників дошкільних навчальних закладів ключових мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна), художньо-мовленнєвої (когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, театральна-ігрова, оцінно-емоційна, літературна) та комунікативної компетенцій.

– Темпи збагачення лексичного запасу дитини детермінуються дозріванням внутрішніх (потяги, потреби), зовнішніх соціальних умов (інтереси, емоції, спонукання, бажання) та близьких і зрозумілих їм мотивів.

– Становлення мовленнєвотворчої особистості дитини старшого дошкільного віку зумовлено виявами її максимальної мовленнєвої активності щодо «чуття рідної мови» в період проживання «дитячої мовленнєвої картини світу» (компонент дитячої субкультури), «творчої мовленнєвої лабораторії», що супроводжується різними видами словотворень, дитячих мовленнєвих інновацій, які в подальшому ви-

ступають підґрунтям усвідомлення дитиною семантики рідної мови (пряме й переносне значення слів, смислові відтінки і т.ін.).

– Ініціативність мовленнєвих проявів дитини (креативність, самовираження, запитання, розпитування, пояснення, само і взаємооцінка та корекція мовлення) зумовлюється наявністю розвивального потенціалу мовленнєвого середовища (як стимульованого, так і нестимульованого) та розвитку комунікативних якостей мовлення (логічність, доречність, послідовність, виразність, образність, змістовність та ін.); обізнаністю дитини з національно-культурними цінностями українського народу (національний мовленнєвий етикет, звичаї, традиції, обряди, усна народна творчість тощо).

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

*У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх медичних працівників, які здатні самостійно виконувати складні завдання; проаналізовано особливості організації самостійної роботи студентів-медиків на заняттях латинської мови; вказано на роль викладача у процесі самостійної роботи студентів.*

**Ключові слова:** самостійна робота, латинська мова, організація самостійної роботи студентів-медиків.

**Keywords:** independent work, Latin language, independent organization of medical students.

Реалізація положень Болонської декларації вимагає пошуку шляхів удосконалення організації навчального процесу, технологій, форм і методів навчання у вищому навчальному закладі. Лише ті знання, які студент здобуває самостійно, завдяки власному досвіду, думці та діям, є насправді міцними. Саме тому вища школа поступово переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування студентів навичок самостійної творчої роботи. Вища медична освіта повинна готувати фахівців, компетентність яких визнавалася б у всьому світі. Надзвичайної актуальності і важливого значення набуває проблема підготовки майбутніх медичних працівників, які здатні самостійно виконувати складні завдання і не бояться впроваджувати в практику щось нове. Головну роль при цьому відіграє самостійна робота студентів, яка є невід'ємною частиною сучасних навчальних технологій. Самостійна робота студентів вимагає системного підходу і має бути побудована на єдиній методологічній основі. При її організації у вищому навчальному закладі повинні бути чітко визначені зміст, мета самостійної роботи студентів, план, методичне забезпечення та форми контролю. Ефективність самостійної роботи залежить від чіткої організації та створення необхідних умов для її виконання (бібліотека, читальні зали, комп'ютерні класи, мережа Інтернет). Самостійна робота повинна забезпечити: формування самостійності у діях студента; інформування студентів про рівень досягнення цілей; визначення вимог до результатів діяльності студента; створення зовнішніх і внутрішніх умов діяльності; урахування індивідуальних особливостей кожного студента; надання студентові можливостей планування та коригування своїх дій. Залежно від місця і часу проведення, способу контролю за її результатами, можна виділити такі види самостійної роботи студентів при вивченні латинської мови: самостійна робота під час основних практичних занять; самостійна робота під контролем викладача у формі планових консультацій; позааудиторна самостійна робота при виконанні студентом домашніх завдань навчального і творчого характеру.

Вивчення латинської мови є неможливим без інтенсивної самостійної роботи студентів-медиків. Основною формою процесу оволодіння латинською мовою є практичне заняття. Саме на ньому здійснюється організація самостійної роботи студента, контроль з боку викладача, а також взаємоконтроль і самоконтроль. Формування компетентного фахівця можливе лише за умов співпраці студента і викладача. Важливим засобом досягнення цієї мети є самостійна робота студента, який за допомогою викладача планує, здійснює і оцінює свої особисті результати. На занятті викладач повинен використовувати такі форми роботи, які дадуть можливість залучати до діяльності одночасно всіх студентів. Для більшої ефективності самостійної роботи на практичних заняттях викладач використовує індивідуальні завдання, під час яких він враховує рівень підготовки кожного студента і фактично проводить індивідуальну роботу з ним [1, с. 52].

Активність студентів у процесі навчання, яка залежить від рівня їх самостійної роботи, значною мірою зумовлює методологію та форму передачі викладачем знань і навичок студентам, а також ефективність тих чи інших дидактичних принципів організації навчання [2, с. 9]. Зміст самостійної роботи студента визначають навчальна програма дисципліни, методичні матеріали, завдання та вказівки викладача. Методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента. Велике значення в управлінні самостійною роботою студентів-медиків мають вправи, які розвивають навички та дозволяють студентам оперувати незнайомою медичною термінологією.

При добре організованій самостійній роботі студенти активно ставляться до навчання, проявляють ініціативність. За таких умов навчальний процес перетворюється в самоосвіту студентів під керівництвом викладачів, і методичні основи його повинні будуватися за принципами, які виховують самостійне мислення та стимулюють професійні якості студента. При малоефективній самостійній роботі творча взаємодія студентів із викладачами порушується і набуває рис одностороннього процесу: викладач діє на студентів, а вони виконують його вимоги без достатнього осмислення, механічно. За таких умов студент просто засвоює весь арсенал засобів і шляхів уникнення труднощів навчання, він більше пристосовується до навчання, ніж набуває знань і навичок.

Існуючі підручники, словники, довідники, комп'ютерні та мультимедійні технічні засоби, мережа Інтернет надають широкі можливості студентам самостійно опрацьовувати матеріал та удосконалювати знання з латинської мови. Однак у цьому процесі роль викладача не повинна бути пасивною, він повинен правильно організувати самостійну роботу студентів, створити необхідне навчально-методичне забезпечення. Варто зазначити, що самостійна робота може бути ефективною лише тоді, коли студенти зацікавлені у її виконанні.

Отже, самостійна робота на заняттях латинської мови є однією з найбільш складних та ефективних форм навчальної діяльності, що дозволяє студентам набувати вміння та навичок практичного володіння мовою професії, дає можливість самостійно орієнтуватись у потоці наукової інформації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Заскалета С. Г. Самостійна робота студентів при вивченні іноземної мови як засіб активізації пізнавальної діяльності / С. Г. Заскалета // Психолого-педагогічні та

лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін у вищій та середній школі : матеріали наукової конференції. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 1998. – С. 49–52.

2. Любієва М. В. Організація самостійної роботи студентів в системі навчання в рамках Болонського процесу / М. В. Любієва, І. В. Григор'єв // Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 квітня 2009 р.). – Харків : Вид-во НФаУ, 2009. – С. 9–10.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ: НОРМАТИВНА І ВАРІАТИВНА СКЛАДОВІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

На сучасному етапі розвитку освіти України професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів має базуватися на нормативних документах – Національній рамці кваліфікацій (2011 рік) та Галузевому стандарті напряму підготовки «Початкова освіта» (ОПП ОКР «бакалавр», 2012 рік), а також враховувати оновлене нормативне забезпечення початкової освіти – Державний стандарт загальної початкової освіти (2011 рік) та навчальні програми для 1 – 4 класів ( 2011 рік).

Метою Національної рамки кваліфікацій є адаптація нашої країни до європейських освітніх стандартів, формування системи навчання впродовж усього трудового життя, підвищення її якості. В цьому документі прописані вимоги до практичних і загальноосвітніх компетенцій (повноважень) людини на різних рівнях освіти – від дошкільного до постдокторського; кожен кваліфікаційний рівень описується в термінах результатів навчання, які визначаються через знання, уміння і компетентність.

Національна рамка кваліфікацій створена на засадах компетентного підходу, в ній подано трактування базових понять таких як кваліфікація, кваліфікаційний рівень, компетентність, компетенція. Тому вже немає необхідності до продовження дискусії щодо змісту основних категорій компетентного підходу. Таким чином, загальноприйнятими є наступні визначення:

- кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами;
- кваліфікаційний рівень – структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня;
- компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;
- результати навчання – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [ 1 ].
- Виходячи із поданих визначень під професійною компетентністю ми розуміємо властивість особистості фахівця, що виявляється у здатності до професійної діяльності, готовності до виконання професійних функцій та спроможності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності на основі наявних знань, вмінь та мінімального досвіду. Професійну компетентність, відповідно до класи-

фікації М.Б. Євтуха, представляємо у вигляді композиції компонентів: професійно-діяльнісного, комунікативного та особистісного.

Професійну компетентність вчителя трактуємо як *властивість особистості*, що виявляється в *здатності* до педагогічної діяльності; *спроможність* ефективно діяти, розв'язуючи завдання навчання, розвитку й виховання учнів.

Професійну компетентність вчителя ми розуміємо як композицію ключових, базових та спеціальних компетентностей. Ключові компетентності потрібні людині будь-якого фаху для ефективної життєдіяльності у оточуючому світі, базові компетентності мають бути притаманні представникам професії вчителя, а спеціальні – вчителям певного напрямку (предмету). Таким чином, ключовий рівень є фундаментним, першом шаром, на якому базуються базовий, а потім й спеціальний рівні-щаблі. На спеціальному рівні професійно-діяльнісного компоненту професійної компетентності вчителя виділяється методична компетентність.

**Метою статті** є презентація авторського тлумачення методичної компетентності та її структурних компонентів: нормативної, варіативної складових.

Під методичною компетентністю вчителя ми розуміємо властивість особистості, що виявляється у здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій). Методичні компетенції – як суспільно визнаний результат підготовки вчителя, як основу, внутрішній резерв методичної компетентності, що виявляються у наявності предметно-наукових, дидактико-методичних та психологічних знань, умінь розв'язування методичних задач, наявності досвіду діяльності із навчання предмету та емоційно-ціннісного ставлення до цього процесу.



**Рис. 1.** Структура професійної компетентності фахівця.



Структурними компонентами методичної компетентності є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивно-творчий. Мотиваційно-ціннісний компонент методичної компетентності вчителя початкових класів забезпечує спрямованість на ціннісне засвоєння знань з циклу дидактико-методичних дисциплін та самовдосконалення в професійній діяльності під час навчання молодших школярів певному предмету і включає систему мотивів, цінностей, бажань, зацікавленість у роботі, позитивне ставлення до навчання молодших школярів.

Когнітивний компонент представляє систему пізнавальних розумових конструктів, що забезпечують адекватне сприймання, відображення, осмислення інформації щодо сутності навчання певному предмету в початкових класах; пізнання і конструювання процесу навчання певному предмету, що виявляється у наявності аналітико-синтетичних, прогностичних, конструктивно-проектувальних вмій, які базуються на знаннях психолого-педагогічних та методичних дисциплін.

Діяльнісний компонент забезпечує реалізацію професійних мотивів (мотиваційно-ціннісний компонент), виявляється у можливості вчителя ефективно діяти під час навчання молодших школярів предмету, актуалізуючи у потрібний момент накопичені професійні знання та вміння (когнітивний компонент), володіючи технологією розв'язування методико-математичних задач у процесі навчання молодших школярів.

Рефлексивно-творчий компонент розкривається через здатність вчителя до професійної рефлексії, що спрямована на аналізування своєї діяльності із навчання предмету учнів початкових класів та оцінювання її результату; наявність рефлексивної позиції та самоаналізу; прагнення до постійного самовдосконалення та здатність творчо підходити до розв'язування методичних задач.

Складовими когнітивного та діяльнісного компонентів методичної компетентності є нормативна, варіативна, частково-методична, контрольньо-оцінювальна, проектувально-моделювальна та технологічна компетентності.

Системоутворювальною по відношенню до нормативної, варіативної, контрольньо-оцінювальної, проектувально-моделювальної та технологічної компетентностей є частково-методична компетентність; керуючою в цій ієрархії є нормативна компетентність, бо вона регламентує, спрямовує діяльність вчителя на досягнення певних цілей і завдань навчання предмету.

Поняття нормативної складової методичної компетентності вчителя майже не використовується у науковому обігу. Між тим, сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується оновленням її нормативного забезпечення у вигляді ієрархічно підпорядкованої системи нормативних документів: Національна рамка кваліфікацій України, Державний стандарт загальної початкової освіти, Навчальні програми для 1 – 4 класів загальноосвітньої школи. Тому сучасний вчитель початкових класів має бути добре знати їх зміст, має ефективно застосовувати у навчально-виховальній діяльності нормативні документи з метою достеменної реалізації цілей і завдань навчання, змісту навчання, має спрямувати свою діяльність на досягнення Державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Тому, *нормативну складову методичної компетентності вчителя початкових класів у галузі викладання предмету, вважаємо керуючою по відношенню до інших, і трактуємо як готовність користуватися нормативними документами початкової освіти; як здатність реалізовувати*

цїлі і завдання навчання предмету в початковій школі, визначені Новою редакцією Державного стандарту загальної початкової освіти та новою програмою.

Базис нормативної складової методичної компетентності становлять знання, вміння й досвід діяльності:

знання

- структури нормативних документів (Держстандарту, навчальних програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів), концептуальних засад, на яких створено ці документи;
- цілей і завдань навчання предмету в початковій школі та знання про його побудову та зміст; знання про Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів; знання критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів; знання відмінностей сучасного етапу освіти від попереднього;

уміння

- аналізувати нормативні документи (Держстандарт, навчальну програму), визначати результати освіти наприкінці навчання у початковій школі, результати для певного року навчання, для певної змістової лінії, для певної теми й підтеми;
- визначати, виходячи із державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, мету вивчення теми, підтеми, мету системи уроків та визначати конкретні завдання для кожного уроку, що підпорядковані загальній меті та конкретизують етап її досягнення на певному уроці;
- аналізувати чинні підручники щодо можливостей реалізації програмових вимог засобом завдань підручника; уміння оцінювати системи завдань, що подано у підручнику, з точки зору досягнення результативної складової програми; уміння визначати шляхи вдосконалення систем завдань підручника, що спрямовані на реалізацію вимог програми;

досвід діяльності із аналізу

- нормативних документів, визначення державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, формулювання цілей і завдань вивчення розділу, підрозділу, теми;
- чинних підручників та визначення шляхів реалізації вимог навчальної програми.

У нормативних документах початкової освіти закладено ідею варіативності. Тому у жовтні – грудні 2011 року Міністерством освіти і науки України було проведено Всеукраїнський конкурс рукописів підручників, за результатами якого було визнано підручники-переможці по шести освітнім галузям та всім предметам, передбаченим навчальним планом початкової школи.

Під *варіативною компетентністю* вчителя ми розуміємо готовність вчителя працювати за будь-яким навчально-методичним комплектом; здатність обирати найбільш ефективний навчально-методичний комплект щодо досягнення цілей і завдань навчання певному предмету в початковій школі, визначеними Держстандартом і навчальною програмою.

Варіативна компетентність вчителя початкових класів у навчанні предмету ґрунтується на знаннях методичних систем, на підставі яких створено чинні підручники, їх сильних та слабких сторін щодо реалізації змістових ліній освітньої галузі;

на уміннях аналізувати чинні підручники, визначати відмінності у порядку подання навчального змісту, у методиці опанування окремих його питань. Підґрунтям варіативної компетентності вчителя є нормативна компетентність.

У щорічному зверненні Президента України до Верховної ради «Про внутрішнє та зовнішнє становище в Україні» наголошено на необхідності забезпечення варіативності, на тому, що вчителю слід надати можливість вибирати підручники. Для вибору навчально-методичного комплексу вчитель має знати змістову та результативну частину програми; бути обізнаним у методичних системах навчання, що реалізовані у окремих підручниках; вміти аналізувати ці підручники з точки зору реалізації програми.

Усвідомлюючи переваги і недоліки окремих навчально-методичних комплектів вчитель початкових класів, з метою досягнення програмових результатів: має вибирати той, який достеменно відображує змістову частину програми та реалізує програмні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів; або пристосовувати той підручник, який є у шкільній бібліотеці, для досягнення високих результатів шляхом вдосконалення систем навчальних завдань та створення власних або реалізації сучасних методичних підходів до вивчення окремих питань програми.

Варіативна складова методичної компетентності вчителя базується на нормативній і частково-методичній складових. *Внутрішнім резервом варіативної компетентності* є відповідні компетенції, базис яких становлять:

*знання*

- методичних систем, що реалізовані у чинних підручниках;
- особливостей реалізації змісту програми для певного року навчання у чинних підручниках;

*уміння*

- аналізувати підручники;
- визначати відмінності у методичних системах щодо ефективної реалізації вимог до загальноосвітньої підготовки, що визначено програмою;
- визначати порядок опанування окремих тем;
- визначати сильні та слабкі сторони методичних систем;

*досвід діяльності* із аналізу чинних підручників.

**Висновки.** Виходячи із реалій сучасного етапу розвитку початкової освіти, постає питання про формування в майбутніх учителів початкових класів нормативної та варіативної складових методичної компетентності. Тому зміст методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у педагогічних ВНЗ потребує оновлення, а саме включення питань щодо аналізу нормативного забезпечення початкової освіти, що проектується у площину певного предмету, та аналізу чинних підручників під час опанування студентами змістових модулів курсу «Методика навчання (назва предмету чи освітньої галузі) в початковій школі».

### Література

1. Національна рамка кваліфікацій. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html>. Назва з екрану.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. – С. 1-18.

3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1 – 4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.
4. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році: Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України. – К.: НІСД, 2013. – 576 с.

**Резюме.**

*В статті С.О. Скворцової «Теоретико-методичні основи формування компетентності майбутніх вчителів: нормативна і варіативна складові методичної компетентності вчителя початкових класів» подано зміст та структуру методичної компетентності вчителя початкових класів; детально розглянуто зміст нормативної та варіативної складових методичної компетентності вчителя початкових класів, а також знання, вміння й досвід діяльності, яких мають набути студенти під час опанування фахової методики, що становлять базис, внутрішній резерв нормативної та варіативної складових.*

**Ключові слова:** професійна компетенція вчителя, методична компетентність вчителя, вчитель початкових класів, нормативна складова, варіативна складова.

**Резюме.**

*В статье С.А. Скворцовой «Теоретико-методические основы формирования компетентности будущих учителей: нормативная и вариативная составляющие методической компетентности учителя начальных классов» представлены содержание и структура методической компетентности учителя начальных классов; детально рассмотрено содержание нормативной и вариативной составляющих методической компетентности учителя начальных классов, а также знания, умения и опыт деятельности, приобретаемые студентами в результате изучения специальных методик, которые, в свою очередь, являются базисом, внутренним резервом нормативной и вариативной составляющих.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность учителя, методическая компетентность учителя, учитель начальных классов, нормативная составляющая, вариативная составляющая.

**Summary.**

*The paper of S.O. Skvortsova “The theoretical and methodological grounds of forming of future teachers’ competency: normative and variation components of primary school teacher’s methodical competency” presents the contents and structure of primary school teacher’s methodical competency; examines normative and variation components of primary school teacher’s methodical competency; gives knowledge, skills and experience to be gained by students while mastering the professional technique, that are the basis and internal reserve of normative and variation components.*

**Key words:** teacher’s professional competency, teacher’s methodical competency, primary school teacher, normative component, variation component.