

ZBIÓR  
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA.  
TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE  
ASPEKTY ROZWOJU  
WSPÓŁCZESNEJ NAUKI

Poznań

30.09.2015 - 01.10.2015

СБОРНИК  
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ПЕДАГОГИКА.  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИ-  
ЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ  
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Познань

30.09.2015 - 01.10.2015

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 artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki (30.09.2015 - 01.10.2015) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. - 106 str. ISBN: 978-83-65207-39-5

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

**B.B.C. 94**

### *Komitet Organizacyjny Konferencji:*

1. *W. Okulicz-Kozaryn – (Przewodniczący), dr. hab, Polska;*
2. *A. Murza, (Zastępca Przewodniczącego), Ukraina;*
3. *E. Ageev, dr. hab, Rosja;*
4. *E. Чекунова, dr. hab, Rosja;*
5. *L. Nechaeva, dr, Ukraina;*
6. *A. Горохов, dr, Rosja;*
7. *B. Подобед, dr, Białoruś;*
8. *A. Prokopiuk, dr, Polska;*
9. *M. Ордынская, profesor, Rosja.*

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.

"Diamond trading tour" © Warszawa 2015

ISBN: 978-83-65207-39-5

## SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

## СЕКЦЈА 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Акімова О.В..... 6  
ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МОДУЛЬНО-ВАРІАНТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ
2. Пономаренко Н. Г. .... 12  
ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ
3. Толкачова А.С. .... 14  
ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ В ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
4. Герасимчук В. Л..... 16  
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.
5. Лучкевич В. В. .... 19  
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НА ЗАХІДНО-УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.(НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ «НОВИХ» МОВ)
6. Петриків В.І. .... 22  
ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ВНЗ УКРАЇНИ У ПЕРІОД ПЕРЕБУДОВИ
7. Міщенко С.П. .... 25  
ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ВІРТУОЗНОЇ ГРИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА
8. Буднік А. О., Хоу Кай ..... 29  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ХУДОЖНИМИ ТЕКСТАМИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ
9. Лабінцева Л.П. .... 32  
ОСОБЛИВОСТІ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
10. Кондратенко Г. Г..... 36  
ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ І ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
11. Гільдебрант К. Й..... 40  
ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

12. Косигіна О. В. ....	44
АНДРАГОГІКА ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА СУЧАСНОЇ ПІСЛЯДИ- ПЛОМНОЇ ОСВІТИ	
13. Krasnitskaya V. ....	52
THE CREATION OF EDUCATION-IMITATION ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR FUTURE ECONOMISTS' RESEARCH-PROJECT READINESS FORMATION	
14. Огринчук О. П. ....	56
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
15. Плачинда Т.С. ....	62
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІДЕОМОТОРНОГО ТРЕНУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АВІАФАХІВЦІВ	
16. Akimova O.V., Sapogov V.A. ....	68
READING MOTIVATION IN MODERN REPRESENTATIVES OF VARIOUS SOCIAL GROUPS	
17. Корінна О.В. ....	73
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗРОБКИ ТЕСТІВ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
18. Петрук І.С. ....	80
МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ	
19. Лазаренко С. В. ....	84
ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС ВИ- КЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОФОНАМ	
20. Чемоніна Л. В. ....	89
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ МОВИ І ЧИТАННЯ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ	
21. Коржинська Т.В. ....	92
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКИ МИТНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИ- ЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА	
22. Куликова Л.А., Тарасенко Т.В., Ткач М.В. ....	95
ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ	

---

23. Нікора А.О.....	99
ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ПРИ НАВЧАННІ СУСПІЛЬ- СТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН	
24. Патієвич О. В. ....	103
КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ УМІНЬ НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ПРИРОД- НИЧОГО ПРОФІЛЮ	





**Акімова О.В.**

Доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки  
інституту педагогіки, психології і мистецтв  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

### **ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МОДУЛЬНО-ВАРІАНТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ**

**Анотація.** У статті презентується авторська модульно-варіантна технологія вивчення педагогічних дисциплін як засіб формування креативного мислення майбутніх вчителів.

**Ключові слова:** модульно-варіантна технологія, креативне мислення, педагогічні дисципліни.

**Keywords:** pedagogical conditions of a future teacher's creative thinking formation; module – variance technology.

Кардинальні перетворення, які відбуваються в освіті у зв'язку з інтеграцією України в Європейський освітній простір, істотно впливають на стратегію й тактику розвитку вищої школи. Передусім це стосується підготовки майбутнього вчителя. Від педагога в сучасних умовах вимагається здатність до креативного мислення та інноваційної діяльності, до самостійності й нестандартності рішень, інтелектуальної компетентності. Значення формування креативного мислення в цьому процесі зумовлюється тим, що воно визначає продуктивно-створювальну спрямованість особистості майбутнього вчителя, є базовим детермінантом професійної творчості, сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця і його самоактуалізації у професійній сфері. Сучасні вимоги до вчителя зумовлюють перегляд традиційних уявлень про зміст його підготовки, використання інноваційних технологій його професійного становлення.

Аналіз останніх наукових джерел свідчить про те, що у сучасній педагогічній науці існують об'єктивні передумови для дослідження проблеми розвитку креативного мислення студентів вищого педагогічного закладу освіти.

Для нашого дослідження першочергового значення мають дослідження особливостей творчої педагогічної діяльності, які розкриваються в працях Ф. Гоноболіна, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Нікандрова, Ю. Кулюткіна, М. Поташника, І. Синиці, Р. Скульського, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Р. Шакурова, О. Щербакова та ін. Проблемам розвитку творчої особистості вчителя присвячені праці Н. Кічук, Б. Красовського, Л. Лузіної, С. Сисоевої, П. Шевченка та ін., в яких визначається залежність ефективної педагогічної діяльності від розвитку творчої особистості вчителя.

Сучасні підходи до розвитку креативного мислення студента пов'язані насамперед із створенням нових педагогічних технологій. Ми виходили із розуміння цього поняття, яке наводиться в монографії "Педагогічні технології у неперервній професійній освіті" [1]: "...під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні і ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей" [1, 27]. Педагогічна технологія повинна відповідати таким вимогам: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. Крім того, технологічні аспекти підготовки спеціалістів у професійних закладах освіти можуть бути представлені на рівні організації діяльності, вивчення навчальної дисципліни, представлення навчальної інформації, контролю та оцінювання знань, мотивації й стимулювання діяльності викладачів та студентів [1, 27].

Мета статті полягає в презентації авторської модульно-варіантної технології вивчення педагогічних дисциплін як засобу формування креативного мислення майбутніх вчителів.

Розглянувши деякі сучасні педагогічні технології, ми пропонуємо власний підхід до проблеми формування креативного мислення майбутнього вчителя, який пройшов експериментальну перевірку у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Результати оформлені як авторська модульно-варіантна технологія формування творчого мислення майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Мета представленої технології – технологічне забезпечення процесу формування креативного мислення майбутнього вчителя як його ключової компетентності в умовах університетської освіти.

Вихідні позиції авторського підходу.

1. Орієнтація на гуманістичну парадигму освіти. Наша технологія визнає сутність підходу до формування креативного мислення майбутнього вчителя як до процесу самотворчості, що функціонує на основі єдності свідомості і самосвідомості студента і спрямований на формування ним готовності до педагогічної творчості. Акцент у постановці цілей робиться на забезпеченні реалізації і самореалізації творчих можливостей суб'єктів педагогічної взаємодії, як студентів так і викладачів.

Модульно-варіантна технологія, як засіб творчого професійного розвитку студентів, за своєю суттю є гуманістичною.

2. Особистісна орієнтація розробленої технології. Вона виявлялася в спрямованості на психолого-педагогічну допомогу студенту в становленні його суб'єктності і професійно-творчому самовизначенні. В нашій технології це забезпечувалося на основі таких положень: зміст матеріалу дисциплін педагогічного циклу був побудований таким чином, що забезпечував виявлення змісту суб'єктного творчого досвіду студента, включаючи наявний творчий досвід; процес навчання був спрямованим на забезпечення не тільки обсягу знань, його структурування, інтегрування, узагальнення, але й на постійне перетворення набутого суб'єктного творчого досвіду студента; педагогічна рефлексія забезпечувала самооцінку власного навчання, а її форми сприяли можливості самоосвіти, саморозвитку, самовиявлення в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу; конструювання та організація змісту дисциплін педагогічного циклу забезпечували можливість кожному студенту обирати варіант його змісту, вид, форму та час виконання творчих завдань тощо; надання можливості студентам обирати способи творчої роботи таким чином, щоб вони були самостійними і продуктивними; варіативний і систематичний контроль та оцінка творчих робіт сприяли покращенню не тільки результату, але й продуктивності процесу навчання.

3. Єдність технологічності і змісту професійно-педагогічної освіти. В нашій технології змістові та процесуальні компоненти процесу навчання розроблялися в єдності цілей, змісту, методів, форм і засобів вивчення дисциплін педагогічного циклу. При цьому зміст педагогічних дисциплін, як його сутнісна характеристика визначала її процесуальну частину, тобто змістова та процесуальна частини модульно-варіантної технології адекватно відображають одна одну.

Концептуальні положення: педагогічна теорія – основа творчого розв'язання професійних проблем; педагогічна компетентність – інструмент творчого розв'язання; творчими здібностями наділений кожен студент; творче мислення, як ключову компетентність, можна розвивати в процесі спеціально організованого навчання; ефективність процесу формування творчого мислення залежить від створених педагогічних умов;

4. Основні принципи авторської модульно-варіантної технології:

4.1. Принцип суб'єктності учасників навчального процесу. Особливістю розробленого нами модульно-варіантного навчання є ставлення до студента як до суб'єкта саморозвитку. Розглядаючи варіативність у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін як необхідну умову осмислення ними своєї активної ролі в розвитку власної особистості, ми виходили з того, що не викладач у вищій школі вчить студента, а студент сам навчається за допомогою викладача. А для такого навчання повинні бути створені умови, за якими чітко визначені можливі рівні навчання, як мінімальні, так і високі, що передбачають розв'язання творчих задач.

Умовою реалізації цього принципу нами була визначена вимога пріоритетної ролі студента в процесі навчання, а сутністю такого навчання визначена пізнавально-творча діяльність самого студента. Самостійний творчий освітній продукт студента, творче застосування отриманих знань визнаються як результат навчання, а відтворення готових знань вважаються лише допуском до виконання творчих завдань.

Принцип суб'єктності за своєю суттю передбачає необхідність диференці-



ації навчання, орієнтації на особистість студента, його інтелектуальний і загальний розвиток. Тому наступним принципом ми обрали принцип диференціації, новизна нашого підходу полягає в тому, що це диференціація за вільним вибором.

4.2. Диференціація за вільним вибором варіанта навчання, форм контролю і диференціація в часі (в межах вивчення курсу). Відмінність нашого підходу полягає в тому, що ми не розподіляємо студентів на групи, як зазвичай прийнято, а надаємо можливість кожному вільно обрати варіант навчання. Цей підхід, на наш погляд, створює умови для усвідомлення і розвитку особистих творчих можливостей. Ми орієнтувалися на пошук таких способів орієнтації студента на більш якісне навчання, за яких він відчуває повну свободу вибору запропонованих шляхів набуття знань. Це вимагає від студента певних якостей, таких як, здатність самостійно ставити освітні задачі і планувати хід їх досягнення, знаходити оригінальні шляхи вирішення задачі і способи презентації свого рішення.

5. Варіативність змісту педагогічних дисциплін. Такий підхід до навчання вимагав перебудови навчальної програми, розробки всього курсу за трьома змістовими варіантами. З цією метою нами був розроблений “Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін” [2], спрямований на розвиток творчого мислення студентів. Програма передбачала обов’язкову самостійну роботу студента з кожної теми лекційного і семінарського заняття на основі вільного вибору студентами варіанту навчання. В кожному варіанті передбачалося декілька завдань однакової складності для вибору за інтересами. Так забезпечувалася диференціація за вільним вибором, а також надавалася можливість кожному студенту виявити свої творчі здібності.

Студентам пропонувалося три основні варіанти навчання на підставі загальної обов’язкової програми: перший варіант підготовки, основний, передбачав репродуктивну діяльність студента на основі вивчення теоретичних питань теми; другий варіант, підвищеної складності, вимагав частково пошукову діяльність у підборі літератури, вивченні її, виконанні відповідних завдань тощо; третій варіант, творчий, передбачав розв’язання творчих задач, виконання завдань дослідницького характеру, які включали в себе порівняння різних поглядів, вивчення ідеї в її розвитку, написання творів-роздумів та ін.

6. Модульна побудова процесу навчання. Модульне навчання – центральний принцип, який визначає весь підхід до організації навчання в межах нашої технології: вибір цілей, змісту, форм і методів навчання. Сутність нашого підходу до реалізації модульного навчання полягає в тому, що студент самостійно працює над виконанням вільно обраного варіанту навчання на основі навчально-методичного комплекта для модульно-варіантного навчання з дисциплін педагогічного циклу. При цьому функції викладача залежать від обраного студентом варіанту навчання і змінюються від інформаційної та консультативної допомоги до творчо-координуючої.

Особливостями нашого підходу є такі: 1) зміст дисциплін педагогічного циклу представлений в комплексних модулях, які виконують як інформативну, так і методичну роль в керівництві по його засвоєнню; 2) за допомогою модулів забезпечується усвідомлене і самостійне засвоєння обраного варіанту підготовки з педагогічних дисциплін; 3) сутність організованого модульного навчання сприяла дотриманню пріоритетних суб’єкт-суб’єктних взаємовідносин між викладачами і студентами

в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

7. Принцип спільно-продуктивної діяльності учасників навчального процесу (СПД). Ми адаптували до умов підготовки майбутнього вчителя відомий концептуальний підхід до навчання, розроблений В. Ляудіс [3].

Відповідно до трьох варіантів підготовки студентів з педагогічних дисциплін, ми визначили три рівневі фази взаємодії викладача і студента, як елементарні одиниці спільної продуктивної діяльності. Перехід від однієї фази взаємодії до наступної фази був пов'язаний із введенням студента в нову діяльність і одночасно в новий вид взаємодії. Характер поділу між викладачем і студентами функцій і спільних дій під час розв'язання педагогічних навчальних задач забезпечували становлення самокерування в цілому, вели до регуляції особистих позицій і відносин. У процесі цієї одночасної динаміки форм дидактичної взаємодії та рівня пізнавально-творчої діяльності студентів відбувався поетапний розвиток творчого мислення студентів.

Структурною одиницею СПД ми вважали ситуацію спільної продуктивної діяльності як основну форму засвоєння педагогічних знань, яка передбачала організацію процесу спільного рішення творчих педагогічних задач. У цій ситуації відбувалося становлення пізнавально-творчої позиції студента в єдності інтелектуальних, творчих і моральних складових його особистості. Позитивна динаміка розвитку творчого мислення в процесі такої форми співробітництва виникала і розвивалася лише на основі конструювання продуктивної, творчої, а не адаптивної, репродуктивної діяльності. Цей факт ми пов'язували з тим, що процес розв'язання творчих педагогічних задач утворював об'єктивну основу позитивної дидактичної взаємодії всіх учасників навчального процесу, навіть тих студентів, які не мали можливостей самостійного рішення, і створював стимул для участі в творчій діяльності, найчастіше це мотивація творчого досягнення. Використання творчих педагогічних задач в нашому дослідженні не виключало задач репродуктивних. Поетапне формування творчого мислення передбачало поступове підвищення інтелектуальної складності та креативної складової продуктивних творчих завдань від етапу до етапу навчання, що сприяло посилення смислоутворюючої функції мотивів творчих досягнень.

Названі принципи модульно-варіантної технології навчання стали визначальними при розробці її змістового компоненту, в якості якого був розроблений "Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін" [2].

Основні принципи створеної модульно-варіантної технології: 1) принцип суб'єктності учасників навчального процесу. Особливістю розробленого нами модульно-варіантного навчання є ставлення до студента як до суб'єкта саморозвитку. Розглядаючи варіативність у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін як необхідну умову осмислення ними своєї активної ролі в розвитку власної особистості, ми виходили з того, що не викладач у вищій школі вчить студента, а студент сам навчається за допомогою викладача; 2) диференціація за вільним вибором варіанта навчання, форм контролю і диференціація в часі (в межах вивчення курсу). Відмінність нашого підходу полягає в тому, що ми не розподіляємо студентів на групи, як зазвичай прийнято, а надаємо можливість кожному вільно обрати варіант навчання; 3) варіативність змісту педагогічних дисциплін. Такий підхід до навчання вимагав перебудови навчальної програми, розробки всього курсу за трьома змістовими

варіантами. З цією метою був розроблений “Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін”; 4) модульна побудова процесу навчання на основі таких дидактичних правил: модульна програма повинна звільнити педагога від суто інформаційної функції викладання; модульна програма повинна створити умови для спільного вибору педагогом і студентом оптимального шляху навчання; педагог у процесі модульного навчання делегує деякі функції педагогічного керування модульній програмі; 5) принцип спільнопродуктивної діяльності учасників навчального процесу. Ми адаптували до умов підготовки майбутнього вчителя відомий концептуальний підхід до навчання.

Таким чином, позитивними результатами модульної побудови процесу вивчення педагогічних дисциплін ми вважаємо такі: 1) модульна програма з педагогічних дисциплін звільнила викладачів від чисто інформаційної функції викладання; 2) вона створює умови для вільного вибору студентом оптимального шляху свого навчання; 3) в процесі організованого модульного навчання створювалися умови для педагогічної рефлексії і самокерування студентами вивчення педагогічних дисциплін. Таким чином, модульно-варіантну технологію вивчення педагогічних дисциплін можна вважати ефективним засобом розвитку креативного мислення студентів.

#### Література:

1. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
2. Учебно-методический комплект для модульно-вариантного обучения по педагогическим дисциплинам: учебное пособие / В. А. Слостенин, М. М. Милькаманович, О. В. Акимова, В. А. Сапогов. – М.: МГПУ, 1999. – 101 с.
3. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис, Х. Варнеке, И.И. Ильясов ; под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 239 с.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Проблема якості освіти є однією з ключових для системи освіти Німеччини. Важливим інструментом забезпечення якості в галузі освіти є експертна діяльність. У цьому контексті виникає потреба у фахівцях, які здатні здійснювати експертизу в галузі освіти, тобто здатні досліджувати педагогічні явища, процеси, проблеми, результати педагогічної діяльності, а також прогнозувати розвиток освіти та надавати консультативну допомогу авторам та колективам освітніх закладів.

З метою підготовки експертів з освіти факультет педагогіки та психології (Erziehungswissenschaft und Psychologie) Вільного університету м. Берлін (Freie Universität Berlin) пропонує магістерську освітню програму «Розвиток школи та забезпечення якості» („Schulentwicklung und Qualitätssicherung“), яка розрахована на 60 кредитів (1800 годин) [1]. Навчання за вищезазначеною програмою триває два семестри, протягом яких слухачі вивчають такі модулі: «Розвиток школи та персоналу» («Schulentwicklung und Personalentwicklung») (10 кредитів); «Експертиза та забезпечення якості» («Evaluation und Qualitätssicherung») (10 кредитів); «Розвиток освітнього процесу» («Unterrichtsentwicklung») (10 кредитів); «Проект експертизи» («Evaluationsprojekt») (8 кредитів) та «Проект менеджменту персоналу» («Personalmanagementprojekt») (7 кредитів). По завершенню навчання слухачі готують магістерську програму, на яку відводиться 15 кредитів (450 годин) [4, с.279].

В контексті підготовки експертів з освіти факультет педагогіки та виховання Педагогічної вищої школи м. Фрайбург (Pädagogische Hochschule Freiburg) пропонує магістерську освітню програму «Розвиток освітнього процесу та школи» («Unterrichts- und Schulentwicklung»), яка розрахована на 60 кредитів (1800 годин), з яких 240 годин (13%) передбачено на аудиторні заняття, 510 годин (28 %) на дистанційну форму навчання, 1050 годин (58%) на самостійну роботу. Навчання триває чотири семестри, протягом яких слухачі вивчають такі модулі: «Педагогіка нової культури навчання» (15 кредитів), «Дидактика та розвиток школи» (15 кредитів), «Застосування компетенцій» (15 кредитів) та «Завершення дослідження» (15 кредитів). По завершенню навчання слухачі захищають магістерську роботу [2].

Вартий уваги досвід Тюбінгенського університету (офіційно Університету Еберхарда та Карла (нім. Eberhard Karls Universität Tübingen)), в якому з зимового семестру 2012/2013 років Інститут педагогіки (Institut für Erziehungswissenschaft) пропонує магістерську освітню програму «Дослідження та розвиток школи» («Schulforschung und Schulentwicklung»), яка розрахована на 120 кредитів (3600 годин), з яких 540 годин (15%) передбачено на аудиторні заняття та 3060 годин (85%) на самостійну роботу. Навчання триває чотири семестри, протягом яких слухачі вивчають такі модулі: «Теорія та дослідження в шкільній педагогіці» (12 кредитів), «Дослідження та розвиток на рівні викладання та навчання у школі (мікрорівень)» (9 кредитів), «Дослідження та розвиток на рівні школи як організації (середній рівень)»

(6 кредитів), «Дослідження та розвиток на рівні освітньої системи та управління (макрорівень)» (12 кредитів), «Методи дослідження» (12 кредитів), «Дослідницький проект» (18 кредитів), «Педагогіка» (12 кредитів), «Консультування або шкільний менеджмент» (9 кредитів). Модуль «Завершення дослідження» розрахований на 24 кредитів, наприкінці якого слухачі захищають магістерську роботу [3].

Варто зазначити, що навчання за магістерськими освітніми програмами підготовки експертів з освіти здійснюється без відриву від основного виду діяльності (weiterbildener Masterstudiengang). Тому заняття проводяться у п'ятницю у другій половині дня (з 14 до 20 години), а також в суботу (з 9 до 18 години). Крім того, передумовою навчання за вищезазначеними освітніми програмами є базова вища педагогічна освіта (ступінь бакалавра) та наявність досвіду роботи в галузі освіти від одного до двох років.

Таким чином, підготовка експертів з освіти за магістерськими програмами в Німеччині здійснюється без відриву від основного виду діяльності, передумовою навчання є базова вища педагогічна освіта (ступінь бакалавра) та наявність досвіду роботи в галузі освіти від одного до двох років.

Навчання триває від двох до чотирьох семестрів, розраховане на 60 – 120 кредитів (1800 – 3600 годин), більша частина з яких присвячена самостійній роботі.

Під час підготовки експертів з освіти в Німеччині основна увага приділяється таким аспектам, як розвиток школи, освітнього процесу та персоналу; методи дослідження; консультування.

### Література:

1. Офіційний сайт Вільного університету м. Берлін [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fu-berlin.de>
2. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Фрайбург [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ph-freiburg.de>
3. Офіційний сайт Університету Еберхарда та Карла [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uni-tuebingen.de>
4. Studienordnung für den weiterbildenden Masterstudiengang Schulentwicklung und Qualitätssicherung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. – Amtsblatt der Freien Universität Berlin. – № 40. – 2013. – S. 878-894.

**А. С. Толкачова,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)  
Україна

## ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ В ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Ключові слова:** школа-інтернат, підлітки, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, вихованці, гра, позаурочна діяльність.

**Keywords:** school-boarding-school, teenagers, children-orphans, to put, deprived paternal anxiety, pupils, game, extracurricular activity.

Досягнення особистості в підлітковому віці пов'язані зі стрімким збільшенням обсягу знань, умінь, становленням моральності, відкриттям «Я». Утрати цього періоду корелюють зі зникненням дитячого світовідчуття, безтурботного і безвідповідального способу життя, що пов'язане з відсутністю можливості не сумніватись у собі, своїх здібностях, із мукою пошуків правди в собі й інших людях [1].

Теоретичні аспекти відповідальності розглядалися у працях багатьох філософів, педагогів і психологів, а саме: К. Альбуханової-Славської, Б. Ананьєва, В. М'ясищєва, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, О. Спіркіна, К. Ушинського та ін.

За «Енциклопедією освіти» відповідальність особистості – це усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками [2]. Відповідальність особистості є характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності, визначаючи її спрямованість. Вона виявляється у свідомості, характері, почуттях, різних формах просоціальної поведінки і свободі вибору, тісно пов'язана зі знанням об'єктивних законів розвитку суспільства, рівнем освіти і культури та ґрунтується на ставленні, як-от: до об'єкта діяльності (позитивне, зацікавлене) – особливо в роботі з людьми; до самої діяльності (як людина її виконує – зацікавлено, формально – неформально, байдуже тощо); до результату діяльності (заради чого виконується діяльність; позитивний результат сприяє посиленню впевненості у своїх можливостях, негативний – розчаруванню) [2].

Не викликає сумніву правомірність твердження учених-дослідників А. Макаренка, В. Сухомлинського, які розглядають відповідальність як соціальну якість особистості. Так, А. Макаренко визначає її як таку, що формується шляхом включення особистості до системи відповідальних залежностей. В. Сухомлинський убаचाє у відповідальності здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль шляхом включення в суспільно-корисну, пізнавальну і трудову діяльність, через які набувається морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливості слова і прикладу [4].

Ж. Завадська у своєму дослідженні визначає відповідальність як самостійну, творчу діяльність на основі усвідомлення своїх потреб, можливостей і здібностей. Як одна з найбільш безпосередніх проявів суспільної сутності людини, вона виявляється у її здібності дотримуватись у своїй поведінці прийнятих у суспільстві моральних і правових норм, виконувати рольові обов'язки і відповідати за свої дії [3].

Особливого значення проблема формування відповідального ставлення набуває у процесі становлення підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів. В інтернатні заклади приймаються такі категорії учнів як-от: діти-сироти; діти, відібрані у батьків за рішенням суду; діти, батьки яких позбавлені батьківських прав або засуджені.

Підлітковий вік є сенситивним щодо формування відповідального ставлення, оскільки типовими особливостями особистості сучасного школяра вказаного вище віку є підвищена сенситивність до оцінних взаємин з оточуючими, особливо це можна спостерігати в позаурочній роботі шкіл-інтернатів.

Найпоширенішими формами позаурочної діяльності, щодо формування відповідальності підлітків в ЗНЗ інтернатного типу, за результатами нашого дослідження, є наступні: виховні заходи (бесіди, лекції, свята, екскурсії, культпоходи, прогулянки, що навчають заняття та ін.); трудові десанти, рейди, ярмарки, фестивалі, самодіяльні концерти й спектаклі, вечори, а також інші форми колективних творчих справ; ігри (ділові, сюжетно-рольові, пізнавальні, спортивні, ігри на місцевості).

Отже, педагогічний потенціал шкіл-інтернатів щодо формування відповідальності є далеко не вичерпаним, позаурочна діяльність закладів інтернатного типу, особливо гра створює великі можливості для самовиявлення та самопізнання особистості, розвитку здібностей кожного учня, засвоєння норм, зразків поведінки, збагачення індивідуального, творчого й культурного потенціалу дітей, формування відповідального ставлення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис. ... канд. пед. наук 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна. – К, 2004. – 275 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 106–107.
3. Завадская Ж. Е. Воспитание ответственности у старшекласников / Ж. Е. Завадская ІІ. В. Шевченко. – Минск: Нар. асвета, 1981. – 152 с.
4. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1990.-366 с.

Лучкевич В. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
романської філології та компаративістики  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету імені Івана Франка

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ. (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ «НОВИХ» МОВ)

*Проаналізовано передумови, які впливали на розвиток іншомовної освіти на західноукраїнських землях у другій половині ХІХ ст., виявлено чинники, що сприяли впровадженню в навчальну практику «нових» іноземних мов.*

**Ключові слова:** іншомовна освіта, нові іноземні мови, навчальні плани, гімназія, реальна школа, західноукраїнські землі.

**Key words:** foreign language education, the new foreign language curriculums, gymnasium, real school, Western Ukrainian lands.

Сучасні реалії суспільного життя демонструють необхідність оволодіння людиною хоча б однією іноземною. Стрімкий розвиток новітніх інформаційних технологій, інтеграція України в європейський освітньо-культурний простір, відкриття нових світових економічних ринків сприяють міжмовним контактам. Відтак знання іноземних мов є важливою передумовою успішного розвитку особистості та суспільства загалом.

На даному етапі реформування мовної політики України вивчення розвитку вітчизняної іншомовної освіти в окреслених хронологічних рамках видається актуальним з огляду з'ясування причин, що дали поштовх до її формування та розвитку.

Проблему розвитку університетської мовної освіти в Україні на різних етапах розкрито у працях О. Бігіч, С. Вітвіцької, М. Лемкіського, О. Місечко, Ю. Шелест та ін. Вивчення іноземних мов (класичних і нових) у навчально-виховному процесі українських гімназій та ліцеїв детально проаналізовано І. Курляк [4], Р. Кухаром, О. Ткачик, С. Шахом. Однак вивчення передумов введення нових іноземних мов у навчальний процес західноукраїнських шкіл другої половини ХІХ ст. не було предметом спеціального дослідження.

У другій половині ХІХ ст. в освітній галузі на західноукраїнських землях відбулися докорінні зміни, спричинені політичними реформами Габсбурзької монархії. Важливою подією для розвитку освіти в регіоні, зокрема й іншомовної, було скликання у 1867 році першого загального учительського віча, де було прийнято рішення про укладання україномовних підручників кращими галицькими і буковинськими вчителями, а також порушено питання про розробку підручників з іноземної мови [3, 20]. Відзначимо, що до цього часу для вивчення класичних мов використовувалися підручники, укладені німецькою мовою австрійськими викладачами. Ці підручники ще тривалий час використовувалися у гімназіях та ліцеях України, а також були перекладені на українську для вивчення класичних мов у вітчизняній середній школі кінця ХІХ – початку ХХ ст.



Згідно нових шкільних законів, прийнятих австрійським та угорським урядами у 1868 р. та 1869 р., початкова освіта була оголошена обов'язковою, а навчання повинно було проходити національними мовами. Тут навчалися діти віком від семи до тринадцяти років. Середню ланку навчання склали класичні й реальні гімназії, реальні школи, ліцеї, горожанські школи. Їхньою метою була підготовка молоді до університетської освіти або ж надання необхідних загальноосвітніх знань тим, хто обирав робітничі професії.

В контексті нашого дослідження слід зауважити, що в горожанських школах Закарпаття досліджуваного періоду, відповідно до нових шкільних законів, у навчальні плани були введені німецька мова як обов'язкова іноземна та французька й англійська – факультативно [2, 38-39]. В Галичині у 1887 році в гімназіях було введено обов'язкове вивчення французької мови, причому найбільше годин на її вивчення відводилося на початковому етапі (п'ять годин на тиждень) та поступово скорочувалося у старших класах (від чотирьох до двох годин на тиждень). З 1880 року в середніх школах Галичини почали вивчати англійську мову [5, 62].

Стрімкому поширенню нових іноземних мов в реальних школах та гімназіях Західної України сприяли суспільно-політичні, соціальні, економічні тенденції розвитку європейських країн. Насамперед швидкий промисловий та технічний розвиток передових європейських країн виявив нестачу кваліфікованих робітників урізних галузях. Своєю чергою, природничо-математична та технічна підготовка в гімназіях та реальних школах у поєднанні з гуманітарних блоком забезпечила кадрову потребу тогочасного суспільства. Таким чином, можемо констатувати, що нові модифікації у навчальних планах середніх шкіл на західноукраїнських землях другої половини XIX ст. враховували певні мовно-етичні регіональні особливості та поєднували у своєму змісті навчання природничо-математичний та гуманітарний цикли.

Слід також звернути увагу на існування в регіоні окресленого періоду двомовних (утраквістичних) шкіл. На західноукраїнських землях другої половини XIX ст. виокремлюються три крайові мови: в Буковині – німецька, українська, румунська; у Галичині – німецька, польська, українська; Закарпатті – угорська, німецька і українська, що призвело до розповсюдження утраквістичних шкіл, з рідною та крайовою мовами викладання [1, 350]. Утім, поширення цього типу шкіл негативно позначилося на процесі викладання інших іноземних мов, оскільки вивчення крайової мови польської / угорської / німецької для українських дітей чи української мови як крайової для дітей інших національностей відсувало вивчення інших іноземних мов на другий план. Окрім того, при розподілі годин перевагу надавали крайовим мовам, а на вивчення інших мов відводили до двох годин на тиждень.

Отже, характерними рисами мовної освіти на західноукраїнських землях другої половини XIX ст. було формування практичного досвіду володіння іноземною мовою, що базувалися на наочних, прямих та логічних методах навчання. Уведення нових мов до навчальних планів середніх шкіл підготувало сприятливий ґрунт для відкриття при університетах романо-германських відділень та підготовки педагогічних кадрів з філологічних спеціальностей.

**Література:**

1. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох книгах. Кн. II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / І. В. Зайченко – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 1032 с.
2. Ігнат А. М. Загальноосвітня школа на Закарпатті в ХІХ початок ХХ ст. Конспект лекцій із спецкурсу «Історичне краєзнавство». – Ужгород, 1971. – 69 с.
3. Карбулицький І. І. Розвій народного шкільництва на Буковині / І. І. Карбулицький. – Вашківці: Руська рада, 1905. – 148 с.
4. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (ХІХ – перша половина ХХ ст.): дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / І. Є. Курляк. – К., 2000. – 473 с.
5. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (ХVІІІ – початок ХХ ст.): монографія / О. І. Пенішкевич. – Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.

## ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ВНЗ УКРАЇНИ У ПЕРІОД ПЕРЕБУДОВИ

**Ключові слова:** історія, вища освіта, ВНЗ, перебудова.

**Key words:** history, higher education, university, Gorbachev's perestroika.

23 квітня 1985 р. на Пленумі ЦК КПРС М. Горбачов повідомив про плани перетворень, спрямованих на прискорення соціально-економічного розвитку країни. З цього часу в Радянському Союзі оголошена політика перебудови, за допомогою якої радянське керівництво сподівалось вирішити проблеми минулого та дискусійні питання тогочасності. Одним із провідних завдань політики перебудови була демократизація суспільного життя, включаючи політичний плюралізм, при керівній ролі КПРС, і обмежений суверенітет союзних республік за збереження єдиної держави. Кінцевою метою реформ проголошувалася побудова «гуманного, демократичного соціалізму» [8, 22]. На Пленумі говорили і про недоліки навчально-виховного процесу у вищій школі. Серед недоліків виховання у ВНЗ названо формалізм і «повчальність», пустослів'я, невміння говорити з людьми мовою правди, дріб'язкова опіка молоді, «зарегульованість» виховних заходів, паперовий стиль керівництва [2, 6].

На з'їзді вказувалося, що в основі перебудови має бути інтеграція освіти, науки і виробництва. Втім й надалі освіта перебувала у полоні комуністичної ідеології. В новій редакції Програми партії вказано, що «головним в ідеологічній роботі КПРС вважає виховання робітників у дусі високої ідейності і відданості комунізму, радянського патріотизму і пролетарського, соціалістичного інтернаціоналізму, свідомого відношення до праці і суспільного надбання, все більше прилучення мас до багатства духовної культури, викорінення вдач, які суперечать соціалістичному способу життя» [9, 8].

Варто зазначити, що надмірна ідеологізація в освітній сфері, яка панувала в Радянському Союзі особливо гостро відбилася на істориках. Партійний диктат адміністративно-командної системи, жорстка централізація наукових досліджень, перманентне конструювання образу ворога, зосередження уваги істориків в основному на вивченні радянського часу, класовий підхід і штучна деперсоналізація історії – все це призвело до того, що історична наука, а з нею і освіта в радянські часи набула не наукового, а ідеологічного характеру [3, 8]. Особливо негативно на зміст вищої історичної освіти впливав принцип партійності та класовості, як обов'язковий принцип наукової діяльності.

Проте зміна гасел у союзному центрі ще не означала зміни політики на місцях, зокрема в УРСР, де до кінця 1980-х рр. все залишалося по-старому. На противагу наростанню нових суспільно-політичних тенденцій, у республіці проводився жорсткий консервативний курс [1, 4]. Й надалі у більшості історичних факультетах українських вишів не було кафедри історії України. В школах та університетах ви-

вчалася історія СРСР, під якою приховувалася історія Росії. Це був один із шляхів, яким влада проводила інтенсивну русифікацію українців [4, 5]. Як зазначає дослідниця А. І. Зякун: «Вища школа України до проголошення незалежності України не мала власної концепції історичної освіти...». До 1989 р. єдиною базовою історичною дисципліною у всіх вищих навчальних закладах Української РСР, як і всього Радянського Союзу, незалежно від профілю навчання чи регіону, була історія Комуністичної партії Радянського Союзу. На її вивчення виділялося в гуманітарних вишах 170, в інших – 120 аудиторних годин (лекції, семінари). Єдині навчальні програми затверджувалися централізовано у Москві Головним управлінням викладання суспільних наук Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР, а згодом аналогічним управлінням Державного комітету СРСР з народної освіти. До 1988 р. право видання підручників з базової історичної дисципліни, якою була історія КПРС, надавалося лише обмеженій кількості видавництв, розташованих у Москві [3, 87].

Перші позитивні зрушення в радянській історичній науці з'являлися лише в середині 80-х років із початком політики гласності, проголошеної М. Горбачовим у ході «перебудови». У квітні 1984 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР у своїй спільній постанові ухвалили «упорядкувати викладання історії союзної республіки». Але реальних змін у викладанні історії до кінця 80-х років так і не сталося, українська історія продовжувала розглядатися як складова частина російської історії [6].

У процесі перебудови почали говорити про багато недоліків освіти, в першу чергу гуманітарної. Критика стосувалася «недостатньої практичної віддачі суспільних наук». Це пояснювалося сформованим у минулому панівним відношенням до суспільних наук, яким відводилася головним чином роль фіксатора і коментатора подій. Професор Київського університету Я. С. Калакура називав такі проблеми перебудови суспільних наук: перебудова кадрів, адже носії тихої і спокійного життя залишаються завідувачами кафедр; докорінно перебудувати роботу інститутів підвищення кваліфікації, через недостатні наукові досягнення, змінити систему вступу студентів на суспільні факультети, розвивати наукову діяльність викладачів, направлену на виконання цільових комплексних програм [7, 13].

У листопаді 1986 р. на Всесоюзній нараді завідуючих кафедрами суспільних наук, на якій з промовою виступав М. Горбачов, вперше офіційно була визнана наявність «білих плям» в історії, засуджений схематизм і догматизм, сухість і невиразність основних підручників із суспільних наук, в т.ч. з історії, поставлено завдання створення принципово нових підручників [3, 8].

Однак, як слушно зауважив історик С. Кульчицький: «Можливість працювати над «білими плямами» стала для істориків серйозним випробуванням..., адже набір стереотипів, названий в радянські часи марксизмом-ленінізмом, не міг дати правдивої картини недавнього минулого і допомогти в аналізі сучасних суспільно-політичних процесів». Вчені, які наважилися відмовитися від марксистсько-ленінської методології, опинилися у незручному становищі: довелося заперечувати значну частину власного наукового доробку і опановувати світову методологічну спадщину в галузі історичної науки [5, 330].

Отже, перебудовчі процеси, які мали місце у СРСР у другій половині 1980-х рр. відкрили шлях до зміни змісту вищої історичної освіти в Україні. Чи не вперше вище керівництво держави заговорило про реальні недоліки вищої освіти, про

дослідження «білих плям» в історії, про гуманітаризацію та гуманізацію змісту вищої історичної освіти. Втім, реальних змін у викладанні історії у вищих навчальних закладах не відбулося. Йі надалі у викладанні історичних наук збереглися принципові недоліки у викладанні історичних наук: гіпертрофована ідеологізація та політизація змісту історичної освіти, єдиний марксистський підхід до розгляду історичних процесів, нівелювання національних особливостей у вивченні історії, залишався класовий підхід і критика буржуазно-націоналістичних концепцій.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Даниленко В. М., Смольницька М. К. Шлях до незалежності: громадські рухи й суспільні настрої в УРСР другої половини 1980-х рр. / В. М. Даниленко, М. К. Смольницька // Український історичний журнал. – 2011. – №4. – С. 4 – 22.
2. Елютин В. П. Задачи высшей школы в свете решений апрельского пленума ЦК КПСС / В. П. Елютин // Вестник высшей школы. – 1985. – №7. – С. 3 – 10.
3. Зякун А. І. Навчальна література з історії кінця 80 – 90-х рр. ХХ ст.: історіографічний аналіз. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2011. – 156 с.
4. Кульчицький С. Вітчизняна історія в школах і вузах України: останнє десятиріччя. Семінар. – Київ. – 3 жовтня 2002. – 32 с.
5. Кульчицький С. Історичні передумови переростання перебудови в національну революцію (1989 – 1991 рр.) / С. Кульчицький // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки: Міжвідомчий збірник наукових праць. – Вип. 5. – К.: Інститут історії України НАН України, 2001. – С. 330 – 351.
6. Методика викладання історії Української РСР [Текст] / Авт. М. М. Лисенко. – К., 1985. – 185 с.
7. Калакура Я. С. Общественные науки на новом этапе перестройки / Я. С. Калакура // Вестник высшей школы. – 1988. – №2. – С. 6 – 19.
8. Скоморовський Б. В. Наслідки перебудовчих процесів у СРСР: державно-правовий аспект / Б. В. Скоморовський // Часопис Київського університету права. – 2013. – № 1. – С. 22 – 26. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Chkup\\_2013\\_1\\_6.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Chkup_2013_1_6.pdf)
9. Ягодин Г. А. Курсом XXVII съезда КПСС / Г. А. Ягодин // Вестник высшей школы. – 1986. – №4. – С.8.

Міщенко С.П.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького**ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ  
НАВИЧОК ВІРТУОЗНОЇ ГРИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА****Ключові слова:** навички, рухи, швидкість, віртуозність, методика.**Keywords:** skill, movement, speed, virtuosity, technique.

Потреба нинішнього суспільства у підготовці висококваліфікованих фахівців привела до оновлення і збагачення системи освіти в цілому. Впровадження у хід навчання інноваційних технологій, що ґрунтуються на останніх досягненнях сучасної науки, сприяє підвищенню професійної майстерності педагогічних кадрів, а також концертмейстерів мистецьких факультетів педагогічних університетів. Професійна діяльність останніх спирається, перш за все, на певну систему виконавських навичок, невід'ємною частиною якої є ті, що забезпечують стабільне виконання віртуозних творів та пасажів, особливо під час прилюдного виступу.

Проблемі формування навичок віртуозної гри присвячено праці таких визначних музикантів як О. Гольденвейзер, Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Циплін, А. Щапов та інших. Втім, основні теоретичні положення сучасної психолого-фізіологічної науки щодо швидкості виконання рухів у недостатній мірі або ж зовсім не знаходять відображення в теорії та методиці музичного навчання. Тому вважаємо за необхідне здійснювати пошук перспективних ідей підвищення швидкості відтворення музичного матеріалу саме у цьому аспекті.

Так, в психології простежується думка О. Даменія відносно того, що швидкість процесу мислення відстає від швидкості руху тих об'єктів, речей та явищ, на які він направлений [3, 61-76].

Змодельовавши дане положення у теорію та методику музичного навчання, можна стверджувати, що позитивний ефект стосовно розвитку швидкості мислення, від якого буде залежати й швидкість гри, дасть мисленнєве уявлення рухів пальців, рук, клавіш та звуків у необхідному темпі в процесі занять за музичним інструментом. До того ж, завдяки мисленнєвому уявленню рухів пальців по визначеній траєкторії буде здійснюватися свідомий контроль над амплітудою їхнього розмаху.

З психолого-фізіологічної точки зору, на думку Є. Ільїна, зі збільшенням амплітуди розмаху пальців зростає й швидкість їхнього руху. При цьому, автор звертає увагу на те, що швидкість руху перпендикулярного по відношенню до площини значно більша ніж під кутом, а зі збільшенням навантаження вона пропорційно зменшується [5, 136-214].

Відносно амплітуди підйому пальців в теорії та методиці музичного навчання висловлювалися Т. Беркман і Б. Землянський. На їх думку, розмах пальців необхідний, але він не повинний бути вище рівня кисті, оскільки занадто велика амплітуда викликає надмірну напругу руки [1, 18; 4, 46]. Існує також думка стосовно

того, що підйом пальців заважає відтворенню рухів у швидкому темпі. Таким чином, чим економніші рухи, тим більша їх швидкість (О. Гольденвейзер, Є. Каміларов, Г. Коган, Є. Ліберман, Г. Нейгауз, Н. Перельман, Г. Ципін та інші).

Аналізуючи вищевикладений матеріал, слід зазначити, що в теорії та методиці музичного навчання пропущена інформація стосовно використання максимальної амплітуди підйому пальців у процесі формування навичок віртуозної гри, а також залежності швидкості руху від кута його спрямування по відношенню до площини.

На думку Є. Ільїна, блискавичну швидкість можна розвинути за рахунок використання методу “спроб і помилок” [5, 119]. При цьому, слід звернути увагу на те, що під час виконання рухових актів у великому темпі повинен домінувати так званий “період польоту”, тобто опора рухів повинна бути мінімальною [5, 78-81]. Підвищувати швидкість, на думку автора, можна також за рахунок: виключення з роботи окрім пальців інших частин тіла; надання переваги горизонтальним рухам по відношенню до площини з відмовою від використання вертикальних; застосування плавних заокруглених рухів та виключення прямолінійних, що мають різку зміну напрямку [5, 136-214].

Стосовно зменшення опори гри під час збільшення швидкості виконання віртуозних творів і пасажів висловлювалися О. Макуренкова та А. Щапов. На їх думку, опора на кожну ноту в швидкому темпі гальмує рухи пальців [6, 50; 8, 59]. Втім, слід зауважити, що в теорії та методиці музичного навчання не простежується використання таких ідей для розвитку швидкості рухових актів, як: надання переваги горизонтальним та плавним заокругленим рухам у процесі гри; відмова від включення в роботу окрім пальців інших частин тіла; використання методу “спроб і помилок”.

У теорії та методиці фізичного виховання та спорту простежується цікава думка стосовно розвитку частоти циклічних рухів. Так, А. Матвеев та С. Мельников вважають, що необхідною умовою її розвитку є постійна зміна біомеханічної структури рухових дій (темпу виконання). З метою ж попередження стабілізації частоти слід використовувати різні вправи з максимально можливою швидкістю [7, 34].

В музичній дидактиці на важливості чергування темпу у процесі формування будь-яких виконавських навичок наголошували Г. Коган, Г. Нейгауз, В. Стеценко та інші. Зокрема, В. Юзлова стверджує, що завдяки зміні темпу в процесі роботи над музичним твором змінюється і біомеханічна структура рухових механізмів. Це сприяє розвитку пластичності та еластичності м'язового апарату, які відіграють важливу роль у пристосуванні виконавця до різних змін при реалізації своїх намірів [9, 128-129]. Натомість, навички віртуозності, вважає О. Макуренкова, потрібно виховувати саме у швидкому темпі, оскільки “... повільна гра не навчить швидкої” [6, 38]. На думку Н. Голубовської, процес роботи необхідно, все ж таки, проводити у середньо-швидкому темпі, оскільки тривала гра у досить повільному або швидкому темпах призводить до негативних результатів [2, 48].

Отже, в теорії та методиці музичного навчання не використовується ідея стосовно попередження стабілізації частоти виконавських рухів за рахунок використання вправ з максимально можливою швидкістю.

Враховуючи сутність вищевикладених теоретичних положень, можемо зазначити, що на початковому етапі формування навичок віртуозної гри, в першу чергу, у свідомості концертмейстера-виконавця створюється звукова картина па-

сажу, бажано у тому темпі, в якому він буде виконуватися. Тому, перше програвання (ознайомлення з музичним твором) необхідно здійснювати приблизно в такому темпі, який буде під час концертного виконання цього твору. Під час першого програвання різні помилки (текстові, рухові тощо) не слід брати до уваги. В процесі відпрацювання таких навичок у повільному темпі перевага надається “опорній” грі, а зі збільшенням темпу – відмовлення від опори на кожну ноту. Таким чином, у швидкому темпі домінує період польоту. Досягається це за рахунок зняття свідомого контролю над виконанням того чи іншого віртуозного пасажу або твору. Втім, свідомий контроль частково залишається – відбиття у свідомості виконавця опорних точок. Зі збільшенням навантаження (вагова гра) швидкість руху пропорційно зменшується.

Під час вироблення навичок кантиленної гри, на відміну від віртуозної, опора на кожну ноту залишається як на початковому етапі, так і під час концертного виконання твору.

У процесі вироблення навичок швидкої гри досить важливе місце займає амплітуда рухів. Так, на початковому етапі завдяки високому підйому пальців тренується швидкість. Пропорційно до збільшення швидкості гри амплітуда підйому пальців зменшується. Керування амплітудою відбувається за рахунок мисленнєвого уявлення рухів пальців у повільному та середньому темпах. Під час гри з великою амплітудою розмаху пальці опускаються на клавіші перпендикулярно, оскільки швидкість руху під кутом по відношенню до вертикальної та горизонтальної площини зменшується.

При зміні позицій, перенесенні руки та пальців у процесі виконання віртуозних творів та пасажів перевага надається використанню горизонтальних та заокруглених рухів. Для досягнення швидкості також застосовується відмова від включення в процес виконання інших частин тіла (кисті, плеча тощо) окрім пальців, що призводить тим самим до економії м'язової енергії.

Навички віртуозної гри характеризуються циклічністю рухів (трелі, пальцьове тремоло, гамоподібні пасажі тощо). Для розвитку частоти цих рухів постійно застосовується зміна біомеханічної структури дії, тобто темп.

Максимальна швидкість виконавських рухів досягається за рахунок виконання вправ з використанням методу “спроб і помилок” (гра різних етюдів, гам, арпеджіо тощо). При використанні такого методу на різні види помилок (текстові, рухові тощо) увага не звертається. Таким чином, виконавець займається лише розвитком рухливості пальців.

Отже, враховуючи вищевикладений матеріал, можемо зробити висновок, що всі перспективні шляхи вдосконалення процесу формування та відпрацювання навичок віртуозної гри концертмейстера-виконавця повинні ґрунтуватися на останніх досягненнях психолого-фізіологічної науки.

### Література

1. Беркман Т. Л. Методика обучения игре на фортепиано: пособ. [для студ.-заоч. муз.-пед. ф-тов] / Тамара Львовна Беркман. – М.: Просвещение, 1977. – 101, [3] с.
2. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве: сб. статей и материалов / Надежда Иосифовна Голубовская; [сост. Е. Бронфин]. – Л.: Музыка, 1985. – 142, [1] с.



3. Дамения О. Н. Воспитание мышления // Олег Нестерович Дамения. – Сухуми: Алашара, 1981. – 136 с.
4. Землянский Б. Я. О музыкальной педагогике / Борис Яковлевич Землянский. – М.: Музыка, 1987. – 144 с.
5. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: учеб. [для вузов] / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с. – (Серия “Учебник нового века”).
6. Макуренкова Е. П. О педагогике В. В. Листовой / Елена Петровна Макуренкова. – [2-е изд.]. – М.: Музыка, 1991. – 64 с.
7. Матвеев А. П. Методика физического воспитания с основами теории: учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов и учащихся пед. уч-щ] / А. П. Матвеев, С. Б. Мельников. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
8. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники / Арсений Петрович Щапов; под ред. Д. М. Серова. – М.: Музыка, 1968. – 247, [3] с.
9. Юзлова В. О тренировке / Вера Юзлова // Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике: сб. статей / [пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомоян]; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 126-135.

Буднік А. О.

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри загальних дисциплін  
та мовної підготовки іноземних громадян,  
ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,  
м. Одеса, Україна

Хоу Кай

магістрантка факультету музичної та хореографічної освіти

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ХУДОЖНІМИ ТЕКСТАМИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

**Ключові слова:** художній текст, інофони, національно-лінгвокультурна спільнота, комунікація.

**Keywords:** literature text, foreign student, national and linguistic community, communication.

Виправданим і найбільш коректним шляхом ознайомлення іноземних студентів з українською культурою, національними традиціями відображеними у мові є робота з художнім стилем, а саме з художніми творами. Як зазначав Л. В. Щерба, вузьколінгвістичних знань недостатньо для розуміння і сприймання літературних творів, створених у певному середовищі, у певній історичній епосі. Таким чином, контекст виступає необхідною умовою комунікації, а знання контексту сприяє адекватному розумінню змісту художнього твору. Проблема контексту неодноразово розглядалася лінгвістами і культурологами в теоретичному та методичному аспектах (О. С. Ахманова, Г. І. Богін, І. В. Гюббенет, О.В. Лисоченко тощо).

У практичній роботі викладача важливим етапом є формування контексту культури твору, що вивчається. При цьому центром аналізу є літературний твір, а інструментом – історія культури – «дві національні культури ніколи не збігаються повністю через те, що кожна складається з національних і інтернаціональних елементів» [1, 30]. Необхідність спеціального виділення і вивчення лексичних одиниць, в яких найяскравіше виявляється своєрідність і специфіка національної культури, особливо гостро відчувається при читанні творів художньої літератури у чому і вбачаємо *актуальність* дослідження. *Метою* статті є окреслити особливості сприймання художніх творів в аудиторії інофонів. *Об'єктом* дослідження послужили твори української літератури, а *предметом* виступила лінгвокраїнознавча цінність українських лексем.

При вивченні української мови як іноземної студенти зустрічаються з рядом малозрозумілих фактів, що відносяться не до меж лексики, граматики, фонетики або стилістики, а, швидше, до екстралінгвістичних сфер: соціальної, побутової або історичної. Проблема інтеграції таких компонентів культури у процес навчання мови не є новою. На сьогодні теза про невіддільність вивчення іноземної мови від ознайомлення з культурою країни мови, що вивчається, її історією, релігією,

соціокультурними традиціями, особливостями національного світобачення народом-носієм мови є загальновизнаною у лінгводидактиці. Разом з оволодінням мовою відбувається засвоєння культурологічних знань і формування здатності розуміти ментальність носіїв української мови. Освітня ж цінність цього розділу лінгвістики полягає в тому, що знайомство з культурою мови, що вивчається, відбувається шляхом постійного порівняння знань і понять, що були раніше, із новими – отриманими.

Цілком очевидно, що будь-яку мову (у тому числі і українську) не тільки можна, але і потрібно вивчати на кращих зразках літератури. Читання художнього тексту – це і є акт міжкультурної комунікації, адже автор і читач-інофон є представниками двох різних культур, які у процесі читання і розуміння твору вступають у безпосередній контакт. Основною проблемою є специфіка сприймання художнього твору, яка у сучасній науці розглядається як складний психологічний процес.

Зауважимо, що сприйняття тексту відбувається на декількох рівнях: спочатку студент сприймає знакову форму тексту, потім переходить до рівня розуміння значення окремих висловів, від нього – до рівня сприйняття тексту як цілісної структури.

Так, наприклад, вірш Дмитра Павличка «Два кольори» в китайській аудиторії не викликає жвавого обговорення, необхідної емоційної реакції, а й викликає непорозуміння. Для української лінгвокультурної спільноти червоне асоціюється із коханням, пристрастю, а чорне – тугою, смутком, журбою. На протигагу цьому розумінню кольорів маємо трактування китайської лінгвокультурної спільноти, де червоне – це максимальна життєва сила й активність, що вбиває злих духів і кличе фортуна у дім, гармонізує атмосферу, відповідно чорне – це щось загадкове і потаємне, що уособлює пізнання і вченість, заглиблення у невідоме. Таким чином, інофони не розуміють ті смислові нюанси, які зрозумілі носію української мови.

Важким для розуміння в китайській аудиторії є роман І. Багряного «Тигролови». Отримав необхідну фонову інформацію, китайські студенти адекватно розуміють авторські асоціації, пов'язані із словом дракон. Але їм складно прийняти те, що образ дракона, який у китайській культурі символізує могутність, благополуччя, талант і владу, в романі І. Багряного асоціюється з потягом-драконом, що є символом жорстокості тоталітарної машини та отожднюється із приреченістю народів СРСР на знищення. Як відомо, дракон у європейській, російській, українській культурах – символ зла, а це є протиріччям для ментальних асоціацій китайської культури і тому остаточно не зрозумілим лишається толкування твору. Ці приклади засвідчують про національну детермінованість сприймання художнього твору, а відповідно і його інтерпретацію.

Вивчення лексики художнього твору з національно-культурним компонентом значення доцільно проводити на основі аналізу її функціонування ще і тому, що «текст як об'єкт лінгвістичного дослідження..., саме у складі культури набуває своєї повної остаточної визначеності: тільки знаючи культуру, в яку вміщується цей текст, ми маємо можливість усвідомити його найбільш глибокі смислові шари» [2, 169]. Забезпеченню рецепції художнього твору також мають бути присвячені спеціальні коментарі для іноземних студентів.

Необхідно враховувати, що при створенні літературного твору письменник орієнтується не тільки на спільну мову зі своїм потенційним читачем, але і на

сукупність загальних з ним фонових знань про історію країни, її економіку, побут, релігію, традиції народу, мистецтво і культуру. І лише на основі фонових знань можливим є побудова і розуміння алегорій художнього твору, іноказань, натяків, підтексту, тобто всіх тих елементів творів мистецтва, які це мистецтво складають і протиставляють його прагматичній інформації.

Таким чином, художні твори є навчальним матеріалом, який підлягає легкому засвоєнню, оскільки містить в собі цінну навално-країнознавчу інформацію, яка перш за все виявляється в словах-реаліях української мови. З вивченням творів художньої літератури відбувається поступове, глибоке і плідне збагнення традиції національної культури в різних її проявах, що, у свою чергу, активно впливає на рівень мовної і читацької підготовленості студентів.

#### **Список джерел:**

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русс. Яз., 1990. – 248 с.
2. Мурзин Л. Н. Язык, текст и культура // Человек – текст – культура. Екатеринбург, 1994. С. 160-169.



**Лабінцева Л. П.**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський університет  
імені Бориса Грінченка

### **ОСОБЛИВОСТІ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

***Анотація:** у статті розглядаються стандарти корпоративної культури в Київському університеті імені Б. Грінченка, яка базується на принципах лідерського служіння. Особливості корпоративної культури майбутнього учителя музичного мистецтва визначаються базовими цінностями, певним зовнішнім виглядом, стандартами поведінки, виконавською мобільністю.*

**Ключові слова:** корпоративна культура, університет, учитель музичного мистецтва, лідерство.

Сьогодні Україна переживає серйозну трансформацію соціально-економічної системи. Пошуки шляхів її розвитку у більшості випадків обмежуються вирішенням більш раціональних питань, наприклад, економічних. Стосовно «людського чинника», то він майже не враховується, хоча саме людина є суб'єктом господарської діяльності, а ефективність його праці безпосередньо залежить від ціннісних орієнтацій, переконань, моралі, віри, традицій, тобто чинників культури. Взагалі, корпоративна культура: мода або реальність ділового світу? І як вона може співвідноситися із професією вчителя музичного мистецтва? Спробуємо з'ясувати ці питання.

Ще кілька років тому таке поняття як корпоративна культура нам було мало-відомим, хоча насправді, існувало завжди: елементи корпоративної культури мали свої аналогії і в колишньому СРСР. Невипадково саме сьогодні увага приділяється корпоративній культурі, оскільки вона стає невід'ємною частиною роботи практично будь-якого колективу. Відомо, що за кордоном цей напрям став актуальним ще на початку 1980-х рр. XX ст. Практика роботи у великих компаніях підтверджує той факт, що корпоративна культура робить безпосередній вплив на ефективність

роботи, впливаючи як на окремих співробітників, так і на діяльність усієї компанії. Так, Л. Албастрова наголошує, що корпоративна культура є потужним чинником, що впливає на конкурентоспроможність організації за рахунок розкриття особового потенціалу кожного працівника [2]. У свою чергу, С. Іванова зауважує, що однією з функцій корпоративної культури є підтримка кожного члена колективу, розкриття його індивідуальних талантів [5, 15 – 16].

Саме корпоративна культура – одно з найефективніших засобів залучення і мотивації співробітників. У даному контексті визначимо більш конкретно поняття «корпоративна культура». Як зауважує О. Ветчанова: «корпоративна культура – це набір найбільш важливих припущень, що приймаються членами організації, і одержують вираження в цінностях організації, спрямовуючи людям орієнтири їх поведінки і дій. Корпоративна культура складається з ідей, поглядів, цінностей, які розділяються членами організації. Прийнято вважати, що саме цінності є ядром, що визначають корпоративну культуру в цілому [4, 24]. Взагалі, цінності визначають як стилі поведінки і стилі спілкування з колегами і клієнтами, рівень вмотивованості, активність та інше. Тому не можна приймати за корпоративну культуру тільки набір деяких зовнішніх ознак, таких як уніформа, обряди і т. п. [1, 45].

Безумовно, особливості корпоративної культури безпосередньо визначаються самою сферою діяльності. Формування корпоративної культури ж фахівця – це тривалий і складний процес, що включає визначення основних базових цінностей; формування стандартів поведінки членів організації, традицій і символіку.

Стандарти корпоративної культури стали базисом функціонування Київського університету імені Бориса Грінченка. В основу корпоративної культури зазначеного ВНЗ покладено принцип лідерського служіння. Цей тип лідерства концентрується на особистісному зростанні та добробуті людей і спільнот, з якими спілкується лідер. В той час, як традиційне лідерство передбачає одну людину на вершині владної піраміди, лідери-служителі розділяють владу, намагаються вирішити проблеми інших та допомагають людям рости, розвиватися та показувати найкращі результати [5].

В Університеті функціонує соціальний проект «З Києвом і для Києва», започаткований науково-педагогічним та студентським колективом та спрямований на задоволення освітньо-розвивальних, культурно-дозвіллевих, спортивно-оздоровчих потреб жителів столиці. Соціальний проект створює умови для індивідуальної самореалізації студентів і викладачів та їх активної участі у громадському житті. За допомогою проекту кожен «грінченківець» може долучитися до служіння громаді, а кожний киянин має можливість сприяти власному особистісному розвитку, отримуючи нові знання, вміння та навички. Університет носить ім'я Бориса Дмитровича Грінченка – людини, яка все життя сповідувала культуру лідерського служіння, працювала для розбудови України та сприяла підвищенню рівня освіти українців. Ідейний лідер Університету є прикладом для кожного з нас.

Ми наголошуємо, що культура лідерства-служіння неможлива без почуття відповідальності за свої дії та вчинки.

Символіка корпоративної культури Університету посилює почуття приналежності до однієї організації. Сюди входить і герб Університету, і його гімн, і елементи корпоративного одягу, що вдягаються на свята, а також корпоративний колір – бірюзовий.

У нашій статті ми розглянемо корпоративну культуру учителя музичного мистецтва. Місія університету – надати тому, що навчається практичні і теоретичні навички в області музикознавства, теорії музики, методиці викладання спеціальних дисциплін, сформувати виконавську компетентність.

Формування стандартів поведінки музикантів в робочий час носить неофіційний характер, оскільки робота пов'язана з яскраво вираженою емоційною складовою. Не слід забувати про спадкоємність – учитель-учень. Тобто, починаючи навчання у педагога в коледжі, той, що навчається продовжує удосконалювати навички гри на інструменті вже в стінах Інституту мистецтв. Таким чином, музикант виконавець стає прямим учасником багаторічної традиції, що склалася у навчально-методичному процесі.

На наш погляд, усвідомлення себе як педагога музичного мистецтва у студента відбувається ще до початку трудової діяльності, тобто в період навчання у ВНЗ. Проте, з приходом в колектив, можливим стає деяке переосмислення, переоцінка власної цінності під час музично-педагогічної діяльності. Специфіка роботи музиканта, полягає в тому, що навчання не припиняється із закінченням ВНЗ. Як наслідок, зв'язок з навчальним закладом, педагогами зберігається упродовж усієї його педагогічної діяльності. Це дає можливість не лише стежити за новою методологією, майстер-класами, що проводяться, курсами підвищення кваліфікації, але і підтримувати належний рівень і якість викладання у музичній школі, ліцеї, музичному коледжі.

Якщо говорити про «місце в організації», то зазначимо, що одним з критеріїв оцінки роботи викладача музичної сфери є участь його безпосередніх вихованців в конкурсах, міських заходах, звітних концертах. І тут важливої ролі набувають чинники, не залежні від викладача, а саме: індивідуальні здібності того, хто навчається, якість підготовки їм домашньої роботи, зацікавленість і допомога з боку батьків в систематичному зайнятті, з метою підвищення загального рівня студентів. Якщо рівень підготовки виконавця не відповідає вимогам до участі в концертах і конкурсах, викладач намагається зосередити увагу студента на участі у колективних видах музичної діяльності: у хорі, в ансамблі, в оркестрі.

Якщо говорити про повсякденний зовнішній вигляд, то зовнішність музиканта взагалі не має особливих відмінностей. Але якщо звернутися до професійної діяльності, то існує безліч умовностей і традицій, які інформують певний зовнішній вигляд для виконавця на тому або іншому музичному інструменті. Наприклад: жінкам-піаністам, диригентам і скрипалям, як правило, заборонено виходити у брюках на сцену. Також за дуже рідкісним виключенням дозволяється короткий рукав сукні або блузи. У жінок-диригентів це категорично заборонено. Як правило, артистами оркестрів віддається перевага костюмам чорного кольору. Цей же колір є традиційним для одягу диригентів.

До речі, Ю. Бжиська і Т. Панченко вказують на інше усвідомлення часу у музикантів, ніж у працівників інших спеціальностей. Це пов'язано передусім з тим, що у викладачів навчальний рік не співпадає з календарним. Теж саме можна казати й про музикантів, які працюють у театрах і філармоніях, оскільки їхня професійна діяльність пов'язана з театральним сезоном. Більш того, музичні колективи, оркестри і сольні виконавці часто беруть участь в міських заходах і святах, тоді як для більшості ці дні є

вихідними для працівників інших спеціальностей, на відміну від музикантів [3].

Специфіка професії музиканта припускає ненормований робочий день, багатоденні гастролі, роботу у святкові дні, участь в концертах, присвячених різним подіям і святковим датам. При такому графіку роботи дуже цінною якістю є пунктуальність, працездатність, виконавська мобільність музикантів.

Взагалі, процес розвитку і навчання у музиканта-педагога триває впродовж усієї його творчої діяльності.

Таким чином, корпоративна культура – це реальність нашого часу, яка все більш входить до нашого життя. Майбутній учитель музичного мистецтва залучається до корпоративної культури в університеті імені Б. Грінченка, його традицій, символіки, системи цінностей. Корпоративна культура учителя музичного мистецтва включає визначення основних базових цінностей; інше усвідомлення часу, певний зовнішній вигляд, формування стандартів поведінки.

Перспективою дослідження корпоративної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва нами вбачається пропаганда здорового образу життя, вивчення впливу музики на здоров'я нації, впровадження синкретичного виховання дітей та молоді.

### Література:

1. Абрамова С. Г., Костенчук И. А. О понятии «корпоративная культура». – М., 1999. – 80 с.
2. Албастова Л.Н. Технология эффективного менеджмента. – М.: «Издательство ПРИОР», 1998. – 288 с.
3. Бжиская Ю. В., Панченко Т. В. Особенности формирования корпоративной культуры музыканта // Международный студенческий вестник. – 2015. – №5. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru> (Дата обращения: 17.09.2015).
4. Ветчанова О. В. Корпоративная культура организации // Справочник руководителя. – М., 2012. – №11. – С. 22 – 25.
5. Иванова С. В. Корпоративная культура – эффективное средство мотивации сотрудников // Служба персонала. – 2003. – №9. – С. 15 – 16.
6. Київський університет імені Бориса Грінченка: Корпоративна культура університету. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.kubg.edu.ua](http://www.kubg.edu.ua) (Дата звернення: 18.09.2015).



## ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ І ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Анотація.** У статті аналізуються специфіка, механізми та елементи методики формування цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів музичного мистецтва.

**Ключові слова:** цінності, ціннісні орієнтації, майбутній вчитель музичного мистецтва.

**Abstract.** The article analyzes the features, tools and the technique for formation of values and value orientations of the future teachers of music.

**Keywords:** values, future teacher of music.

Сучасна система освіти в Україні, інтегруючись до європейської, перебуває на етапі кардинальних змін і реформ. У цьому процесі актуальним є питання формування цінностей і ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з урахуванням політичних, економічних, суспільних та культурних змін в державі. Впровадження ціннісного підходу до змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва стає стратегічним завданням сучасної мистецької освіти. Саме аксіологічна складова закладена в освітній процес університетського середовища як першочергове завдання формування особистості педагога. В цьому аспекті актуальним є формування особистісно-професійних цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дана проблема є міждисциплінарною, вона досліджувалася філософами, психологами, соціологами, педагогами. У педагогічній літературі ці питання висвітлюється в роботах О. Апраксіної, Л. Коваль, Т. Левовецького, Є. Огородської-Мазур, О. Олексюк, Л. Масол, Г. Падалки, С. Сисоєвої, О. Рудницької, Г. Шевченко, Г. Щербакової та інших, де зазначається, що одним із пріоритетних підходів професійної мистецької освіти є аксіологічний. Вплив цінностей на становлення і розвиток особистості досліджувався у роботах І. Беха, В. Бутенко, І. Зязюна, В. Огнев'юка, О. Олексюк, О. Савченко, Л. Хоружої та ін.

Одним із критеріїв фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва має бути вміння точно орієнтуватись і визначати цінність музичної продукції, аргументувати своє ставлення до неї. Специфічним у процесі формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва є його музична складова, поєднання музичного і комунікативного простору освітнього середовища університету. Від рівня опанування цінностей педагогічної діяльності та цінностей музичної культури залежить професіоналізм майбутнього учителя, який своєю сформованою аксіосферою зможе якісно впливати на формування ціннісних орієнтацій своїх вихованців.

Як зазначає А. Щербакова, «аксіологічний підхід до проблем музично-педагогічної освіти висуває необхідність аналізувати загальні закономірності розвитку музичного мистецтва як носія цінності, процес формування системи ціннісних орієнтацій в музично-педагогічній освіті, досліджувати шляхи проникнення теорії цінності в процесі методологічного забезпечення музично-педагогічної освіти, розглядати вплив ціннісних парадигм на практичну діяльність вчителя музики» [3].

Сукупність сформованої системи професійно-особистісних цінностей утворює свого роду ядро, що забезпечує особливості поведінки та діяльності та виражається у відповідних ціннісних орієнтаціях, потребах та інтересах.

Ціннісні орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва формуються через індивідуально-ціннісне усвідомлення музики як одного із засобів духовного зростання, цей процес пов'язаний з формуванням інтересів і потреб у сфері музичного мистецтва через різні види спілкування з ним. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів відбувається через цілеспрямоване вплив цінностей музичних творів.

У процесі сприймання музичних творів відбувається усвідомлення музичного мистецтва через почуттєву сферу, оцінне ставлення до художніх образів. У виконавстві музичних творів вибудовується ієрархія цінностей через особисте світосприйняття. Утворюється суб'єктивна ціннісна система, яка може змінюватися і корелюватися в процесі співпраці між педагогом і студентом, між студентами.

В освітньому середовищі сучасного університету все більше надається увага аксіологічній підготовці вчителя музичного мистецтва, де відбувається професійне і особистісне становлення фахівця в процесі творчого пошуку, усвідомлення місії музики як носія цінності, набуття нових цінностей.

Ми погоджуємося з концепцією А.Кірюкової, яка формування системи ціннісних орієнтацій у музично-педагогічній освіті умовно розділяє на ряд етапів, під час яких відбувається: «привласнення» особистістю музично-педагогічних цінностей, що супроводжується співпереживанням; ціннісне осмислення та оцінка «привласнених» цінностей, формування ціннісного образу музично-педагогічного світу, музично-педагогічних переконань і суджень; «перетворення» особистості на основі «привласнених» цінностей через самоусвідомлення, самооцінку, прагнення до акту співтворчості; прогностичний аспект діалогічного спілкування як формування власної системи цінностей у музично-педагогічному процесі, визначення концептуальної спрямованості музично-педагогічної діяльності, виявлення світоглядних позицій [1].

На основі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми, ми розглядаємо ціннісні орієнтації вчителя музичного мистецтва як систему особистісно усвідомлених професійно-особистісних цінностей, що визначають зміст професійної діяльності відповідно до власної життєвої позиції.

Сформовані професійно-особистісні ціннісні орієнтації педагога є основою успішної професійної діяльності, спрямовують на саморозвиток і самореалізацію, визначають стратегію та власну траєкторію розвитку і поведінки відповідно до утвореного ціннісного еталону.

Аналіз сучасного стану сформованості ціннісних орієнтацій дозволяє виділити деякі тенденції, а саме: недостатній рівень усвідомленості студентами ціннісної ролі музики, ранжування цінностей, розгляд музичних творів лише з позицій набуття фахової майстерності, не враховуючи їх аксіологічного впливу.

На теперішній час відсутня уніфікована методика формування цінностей і ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. Хоча більшість науковців наголошує на двох способах залучення студентів до цінностей: 1) постійна і широка пропаганда відповідних норм поведінки; 2) щомиттєва демонстрація викладачами, що вони дотримуються цих цінностей.

Процес професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва має здійснюватися з орієнтацією на особистісно-ціннісне самовдосконалення через осмислення творів музичного мистецтва, ціннісного змісту музичної освіти методами ціннісного аналізу й рефлексії.

Зрозумівши ціннісні зв'язки між музичними творами та особистістю, яка їх виконує, інтерпретує, доносить до слухача, майбутній фахівець проходить етапи ціннісного становлення, в процесі якого формуються відповідні переконання. Подальше привласнення особистістю цих цінностей, їх трансформація в систему поведінки, стиль життя і професійної діяльності є важливою складовою фахової підготовки майбутнього вчителя – музиканта.

Аксіосфера особистості, де проходить відбір і оцінка цінностей, усвідомлюється значущість категорій, утворюється через спілкування з музичним мистецтвом і людиною, як його транслятором і носієм.

Процес відносин між особистостями у професійному спілкуванні від ціннісного осмислення проходить до потреб і норм у поведінці. На етапі співтворчості викладача і студента відбувається передача цінностей від одного до іншого через взаємозбагачення і самореалізацію.

Кожна особистість має пройти свій шлях у формуванні цінностей через їх осмислення у сфері музики і музично-педагогічної діяльності, побудувавши відповідно власну траєкторію професійно-особистого розвитку.

Адекватна самооцінка, повага до музичної творчості інших, цінування самотності авторського нотного тексту, толерантне ставлення у професійних стосунках складають основу ціннісного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Подальше ціннісне осмислення є частиною суб'єктивного ставлення і вироблення переконань.

Ціннісний аналіз має стати провідним методом в роботі майбутнього фахівця з нотною літературою, під час сприймання і виконання музичних творів, ціннісні основи яких мають сформувати професійно-особистісне ядро майбутнього вчителя.

У роботі над музичним твором на основі ціннісного осмислення та оцінки музичного мистецтва і музичної педагогіки, в процесі аналітичного процесу майбутні фахівці усвідомлюють ціннісні основи особистості крізь призму історичних, філософських, мистецтвознавчих, соціокультурних підходів. Це дає їм змогу до подальшої самореалізації відповідно до ціннісних еталонів.

У цьому процесі велике значення має мистецьке середовище з адекватними цінностями, своєрідний комунікативний арт-простір. Важливим у створенні такого середовища є відчуття родини на основі творчого, морально здорового спілкування, для якого характерні доброзичливість, взаєморозуміння та рівноправність педагога і студентів, створення сприятливого мікроклімату в колективі. Такі відносини передбачають духовну атмосферу, де цінності не нав'язуються, а свідомо усвідомлюються в процесі вільного вибору студента, а сприяння творчому розвитку надається кожному.

Всі складові освітнього процесу, а не тільки навчальні заняття, пов'язуються з формуванням ключових цінностей – людина, духовність, професіоналізм, тощо.

Серед методів важлива роль належить толерантному демократичному керівництву, спрямованому на власний пошук істини, що сприятиме розвитку здатності розрізняти моральні категорії у життєвих ситуаціях, музичному мистецтві, мистецькому середовищі. Особистий приклад у дотриманні цінностей мають надавати всі члени професорсько-викладацького колективу. Разом з тим, значна роль у цьому процесі належить кураторам академічних груп та керівникам творчих колективів. Саме вони пріоритетним напрямом своєї роботи з академічною групою мають обрати формування цінностей і ціннісних орієнтацій. Поєднуючи викладацькі та виховні функції, куратор сам має бути зразком у дотриманні цінностей, в етикеті спілкування. Цьому сприяють методи бесід, аналізу конкретних ситуацій, мотивованого управління і педагогічного стимулювання.

Діалогічна взаємодія педагога і студентів у мистецькому середовищі університету доповнюється особистим прикладом у вирішенні питань ціннісного плану, у прийнятті проблемних рішень. Це може здійснюватися під час залученням студентів до вивчення музичних творів духовного, філософського змісту, зверненням до власного досвіду студентів. Виховне значення такого професійного спілкування спрямоване не тільки на засвоєння знань в галузі музичного мистецтва, а і на актуалізацію творчого осмислення етичного питання. Важливим є етап рефлексії стосовно власної творчої діяльності, вчинків, розвиток потреби у моральному самовдосконаленні.

Отже, механізми формування цінностей і ціннісних орієнтацій комплексно відкривають у мистецькому середовищі можливості обміну загальними, професійними і особистісними цінностями. А розробка і впровадження методики формування цінностей майбутніх вчителів музичного дозволить зробити цей процес прогнозованим і керованим.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кирьякова А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: Учеб. пособие. – М.: Компания Спутник +, 2004. – 103 с.
2. Кондратенко Г. Г. Формування корпоративної культури майбутнього вчителя музики в умовах соціально-гуманітарної роботи вищого навчального закладу / Г.Г.Кондратенко // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. – К.: [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2014 р. – С. 365-372.
3. Ogrodzka – Mazur E.: Wartości ja ko wyznaczniki rozwoju orientacji podmiotowej.W: Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych. Red. G. Miłkowska – Olejniczak, K. Ździcki. Zielona Gora: Wydawnictwo WSP, 2000.
4. Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования // Учебное пособие к курсу „Методология музыкально-педагогического образования” / Отв. ред. Э.Б.Абдуллин – Москва: Прометей, 2001 – 424 с.

## ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

**Ключові слова:** дистанційне навчання, методика викладання іноземної мови, переваги, недоліки, змішані курси

**Keywords:** distance learning, methods of teaching foreign languages, advantages, drawbacks, mixed courses

Процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства вимагає суттєвого вдосконалення технологій надання освітніх послуг, пошуку нових підходів до навчання. Однією з таких технологій є дистанційне навчання, яке отримало інтенсивний розвиток в Європі кінця ХХ – початку ХХІ століття та здійснило справжню революцію у сфері освіти.

Упродовж останнього десятиліття дистанційне навчання користується дедалі більшим попитом серед молоді, адже бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх всебічне впровадження у всі сфери життєдіяльності людини посилює спілкування та спільну роботу, робить процес розповсюдження інформації набагато простішими, ніж будь-коли раніше.

Відповідно до «Положення про дистанційне навчання» під ДН розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми ступенями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу у навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників [2].

Особливо актуальним та потрібним на сьогоднішній день є створення дистанційних курсів з іноземної мови, значення якої за умов сьогочасних глобалізаційних процесів й посилення міжнародного співробітництва перманентно зростає. Окрім того, дистанційне навчання може відіграти важливу роль в умовах викладання іноземної мови у немовних ВНЗ, оскільки, за навчальним планом на вивчення іноземної мови виділяється останнім часом все менша кількість годин. Це призводить до інтенсифікації важливості організації самостійної роботи студентів, ціль якої – при звичаїти студентів до самостійного здобуття знань, яке в майбутньому повинне перерости у «life-long learning».

Цінність дистанційного навчання полягає і в тому, що Інтернет спонукає до спілкування та пропонує можливості, які є неможливими в умовах аудиторного навчання. Використання комп'ютерно-опосередкованого спілкування допомагає перейти від традиційного підходу до навчання, де наставник перебуває в центрі уваги, до підходу, в якому вся увага зосереджена на студентах. Викладач тут уже відіграє не домінуючу, а допоміжну роль, яка полягає у наданні навчального матеріалу для опрацювання, підтримці мотивації і інтересу студентів, допомозі в опрацюванні матеріалів курсу.

Індивідуалізація дистанційного навчання проявляється також і в комфортності його застосування. Учасник навчального процесу самостійно обирає час та місце проведення занять, єдиною умовою тут виступає доступ до мережі Інтернет. Така форма здобуття освіти дозволяє людині отримувати і вдосконалювати свої знання впродовж життя, відкриває рівні освітні можливості всім, незалежно від стану здоров'я, місця проживання (територіальні обмеження відсутні) чи матеріального забезпечення (вартість навчання нижча, ніж вартість заочного). Подібне екстериторіальне навчання економить час і ресурси як для тих, хто навчається, так і для тих, хто навчає.

Безумовною є перевага дистанційних курсів над друкованими виданнями у тому, що вони забезпечують можливість швидкого пошуку інформації за допомогою гіперпосилань; автоматичної перевірки тестів й миттєвої оцінки результатів; можливість прикріплення ілюстрацій, малюнків, фотографій, а також аудіо- та відеоматеріалів тощо.

Водночас не слід забувати про особливості дистанційної форми здобуття знань, та надто недоліки, які слід враховувати, щоб запобігти негативному освітньому результату та оптимізувати навчальний процес, зробити його якомога комфортнішим та ефективнішим для здобувачів освіти. Дистанційне навчання, будучи переважно самостійною формою здобуття знань, може призвести до згасання інтересу, втрати мотивації та розсіювання уваги учасників навчального процесу. Тут не можна, як, скажімо, за умов аудиторного навчання поставити запитання викладачу й одразу отримати на нього відповідь. Спілкування є дещо опосередкованим і відтермінованим, хоча швидка реакція інструктора на запитання та звертання студентів може забезпечити конструктивний зворотній зв'язок для досягнення навчальних цілей. У дистанційному навчальному середовищі інструктор виступає в якості посередника та повинен забезпечити керівництво і підтримку під час представлення змісту курсу способами, які допомагають кращому засвоєнню навчального матеріалу. Наприклад, слід якомога частіше хвалити студентів за оперативність та правильність відповідей, встановити чіткі часові рамки для чатів та інших форм on-line спілкування та неухильно їх дотримуватись. Важливо створити сприятливий психологічний клімат, забезпечити умови для повноцінної самореалізації та підвищення самооцінки тих, хто навчається.

Дистанційна освіта, безумовно, має багато переваг. Однак, поки така форма здобуття знань ще не вступила у дію повною мірою, з'являється все більше змішаних курсів. Змішаний курс – це поєднання он-лайн та традиційного навчання, яке використовує найкращі, найсильніші сторони кожного з них для того, щоб сприяти активному, самостійному навчанню та зменшенню аудиторного часу, відведеного на вивчення дисципліни.

В англомовній літературі виділяють п'ять форм організації дистанційного навчання, які можна успішно використовувати для введення елементів дистанційного курсу в умови аудиторного навчання та для створення змішаних курсів: hotlist, treasure hunt, subject sampler, multimedia scrapbook та webquest.

Hotlist – «список за темою» – викладач надає студентам список Інтернет-сайтів з теми, що вивчається, для самостійного опрацювання та поглиблення знань з теми. Для цього необхідно ввести ключове слово у пошукову систему Інтернет й отримати попередній хотліст, який потрібно відредагувати для забезпечення найбільш інформативних містких сайтів, щоб спрямувати студентів на використання дійсно корисних посилань.

Multimedia scrapbook – «мультимедійна чернетка» – це своєрідна колекція мультимедійних ресурсів. У скрепбук містяться посилання на текстові сайти, фотографії, аудіо файли та відео кліпи, графічну інформацію та дуже популярні сьогодні анімаційні віртуальні тури. Всі файли скрепбук можуть бути легко завантажені і використані для інформаційного та ілюстративного матеріалу при вивченні певної теми.

Treasure hunt – «полювання за скарбами» – багато в чому нагадує хотліст. Він містить посилання на різні сайти з теми, що вивчається. Єдина відмінність полягає у тому, що кожне посилання містить питання за змістом сайту. За допомогою цих питань викладач спрямовує пошукову діяльність студентів. Наприкінці студентам може бути задане одне більш загальне питання на цілісне розуміння теми. Розгорнута відповідь на нього буде включати відповіді на попередні більш детальні питання за кожним із сайтів.

Subject sampler знаходиться на наступній сходинці складності порівняно з treasure hunt. Тут також містяться посилання на текстові та мультимедійні матеріали мережі Інтернет. Після вивчення кожного аспекту теми студентам необхідно відповісти на запитання. Головною особливістю є те, що отримання інформації повинно будуватися на емоційному рівні. Потрібно не просто ознайомитись з матеріалом, а й висловити та аргументувати власну думку.

Webquest – «Інтернет-пошук» – включає в себе компоненти чотирьох зазначених вище матеріалів і передбачає проведення проекту за участю всіх студентів. Студенти діляться на групи, кожна група знайомиться з одним проблемним аспектом теми. Після вивчення кожною групою заданого питання, студенти перегруповуються так, щоб новостворені групи містили по одному представнику з кожної первинної групи. У процесі обговорення студенти знайомляться з усіма аспектами проблеми. Зрештою, вебквест можна назвати сценарієм організації проектної діяльності студентів.

Можна зробити висновок, що на сьогоднішній день підготовка майбутніх висококваліфікованих фахівців неможлива без врахування світових тенденцій розвитку інтернаціональної комунікації та впровадження ефективних дистанційних і змішаних курсів, покликаних спростити процес надання освітніх послуг, зробити його максимально комфортним та доступним для всіх користувачів мережі Інтернет. Даний напрямок діяльності вважаємо найбільш перспективним для активізації самостійної роботи студентів та оптимізації освітнього процесу за умов сучасних глобалізаційних процесів та значного посилення інформатизації усіх сфер діяльності суспільства.

### Література

1. Мурасова Г.Є. Ділова іноземна мова. Київ: КНТЕУ, 2012. – 27 с.
2. Положення про дистанційне навчання: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (Дата звернення: 8.09.2014 )



Косигіна О. В.

кандидат психологічних наук,  
Житомирський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

## АНДРАГОГІКА ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА СУЧАСНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*У статті з'ясовано специфіку андрагогічної моделі освіти дорослих та сутність андрагогіки як інтегративної й міждисциплінарної галузі знання. Представлено основні відмінності в суб'єктних позиціях учасників освітнього процесу при навчанні дорослих та учнів загальноосвітніх навчальних закладів, на підставі чого обгрунтовано відмінності між андрагогічним і суто педагогічним підходами до навчання дорослих. Сформульовано висновок про необхідність побудови андрагогічної моделі навчання на сукупності провідних принципів, які забезпечують ефективність освіти дорослих.*

**Ключові слова:** андрагогіка, освіта дорослих, педагогіка, післядипломна освіта.

**Keywords:** andragogy, adult education, pedagogy, postgraduate education.

**Постановка проблеми дослідження.** Сфера освіти України знаходиться нині в стані постійного реформування й оновлення як нормативно-правового підґрунтя, так і теоретично-технологічного інструментарію. Набувають змін визначення базових категорій і понять освітньої сфери, трансформується структура освітнього процесу, змінюються пріоритети й цільові установки діяльності навчальних закладів та педагогічних колективів. Відповідно до цього педагоги-дослідники стали активно залучати до педагогічної науки напрацьований у різних країнах світу досвід реформування освітньої сфери, педагогічні теорії, технології. Розвиток теорії і практики безперервної (неперервної) освіти у найбільш розвинених країнах світу спонукає до компаративного аналізу й запозичення кращого європейського досвіду до вітчизняних освітніх реалій, оскільки неперервна освіта дає шанс на постійне оновлення знань на індивідуальному рівні, на рівні окремої професійної (культурної, етнічної, соціальної) спільноти, а отже, і на рівні цілого суспільства. Теоретичною основою неперервної освіти вважається андрагогіка, яка відносно недавно ввійшла до наукового обігу в українських педагогічних дослідженнях.

**Стан дослідженості проблеми.** Андрагогічні основи процесу оновлення (поповнення, доповнення) знань у кожній окремій професійній галузі стали об'єктом зацікавлення зарубіжних (М. Дюркьо, А. Пінт, Д. Савичевич, М. Ноулз, Г. Міллер та ін.) та вітчизняних (Л. Лук'янова, Л. Сігаєва, Н. Ничкало, С. Змеєв, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, А. Белкін, В. Буренко, С. Вершловський, М. Громкова та ін.) науковців. З одного боку, андрагогіка тяжіє до філософії освіти як наука про неперервний процес здобуття і оновлення знань, з іншого – до суто прикладних педагогічних теорій (технологічних, діагностичних, дидактичних), оскільки відображає техніку і методіку пізнавального процесу на різних вікових етапах розвитку особистості. На

нашу думку, сучасна андрагогіка як теоретичне підґрунтя післядипломної освіти в Україні представлена в наукових розробках з теорії і методики професійної освіти недостатньо, тому й вимагає поглибленого наукового аналізу.

**Виклад основного тексту.** Появу терміна «андрагогіка» відносять до 50-60-х рр. XX століття, коли вчені з різних країн Європи (М. Ноулз, Р. Сміт, П. Джарвіс, Д. Савічевич, Б. Самоловчев та ін.) зробили спробу відділити освіту дорослих як наукову галузь від власне педагогіки [1]. Період становлення цієї галузі завершився ґрунтовною монографією американського дослідника М. Ш. Ноулза «Сучасна практика освіти дорослих» (1970). В останню чверть XX століття стали з'являтися численні наукові праці, де обґрунтовувалися програми та дидактичні матеріали для навчання дорослих, визначалася специфіка роботи викладачів у цій системі, окреслювалися дидактичні й методичні особливості освіти дорослих та ін. [2]. Загалом же в становленні андрагогіки як самостійної галузі знання виділяють кілька основних етапів:

- 1 – введення в науковий обіг поняття «андрагогіка» (1833 р.);
- 2 – функціонування андрагогіки як компонента педагогічного знання (40-60-ті рр. XX століття);
- 3 – визнання андрагогіки самостійною наукою, що має міждисциплінарний характер (кінець XX століття);
- 4 – посилення прикладної спрямованості андрагогічних досліджень (початок XXI століття) [3, 4].

У 1976 році Генеральна сесія ЮНЕСКО дала офіційне визначення дорослій людині, причому це напряму залежить від суспільства, у якому цю людину визнають дорослою [4, 2]. Тобто фактично вікова межа, за якою починається освіта дорослих, по-різному тлумачиться в кожній країні. У зв'язку з цим по-різному досліджуються психолого-педагогічні особливості дорослих, які є суб'єктами неперервної освіти. Зрозуміло, що деякі психічні функції людини з віком змінюють свою динаміку (пам'ять, гнучкість мислення, швидкість реакції тощо). Водночас, зростає життєвий і професійний досвід, обґрунтованість висновків, схильність до аналітичного мислення та ін. Американський дослідник І. Лордж цілком слушно зауважує, що сповільнення психічних функцій у дорослому віці фактично не впливає на здатність людини до неперервної освіти [5, 157]; інші учені (Д. Брендедж, Д. Макерейчер) зазначають, що з віком вербальні мовленнєві здібності починають переважати над невербальними, що сприяє засвоєнню нових знань [6, 110].

При цьому в творах і вітчизняних, і зарубіжних науковців виявилися певні суперечності в окресленні місця андрагогіки у системі педагогічних наук, та її відносин з педагогікою, а саме:

- андрагогіка визначалася як окрема галузь педагогіки, що перейняла всі її принципи, закономірності, теорії, лише з поправкою на вік учнів;
- андрагогіка визначалася як наука про освіту дорослих, а педагогіка – як наука про освіту «недорослих».

Такі діаметрально протилежні погляди на співвідношення андрагогіки і педагогіки, за С. Змеєвим [7, 89], спричинені домінуванням *того, хто навчає* у педагогіці, і відповідно – *того, хто навчається* – в освіті дорослих. Погоджуємося з автором у тому, що андрагогічна модель передбачає урахування особистісного досвіду того,

хто навчається; він бере незрівнянно більш активну участь в проектуванні процесу навчання; дорослий учень негайно застосовує набуті знання, на відміну від учня, що перебуває в підлітковому чи юнацькому віці [7, 90]. У процесі навчання дорослого у ході педагогічної взаємодії відбувається планування навчального процесу, визначення його пріоритетних цілей, окреслення потреб учня в отриманні нових знань.

На прикладному характері процесу навчання дорослих наголошують О. Вилегжаніна та М. Бавтрушева, які стверджують, що дорослі учні, на відміну від дітей:

- мають знати, для чого їм потрібні ті чи інші знання;
- повинні мати певний обсяг досвіду (особистого, професійного, комунікативного) в обраній галузі знання;
- процес навчання має стати інструментом вирішення їхніх пізнавальних та професійних проблем;
- результат процесу навчання має знайти швидке практичне застосування у професійній діяльності та розвитку особистості дорослого учня [8].

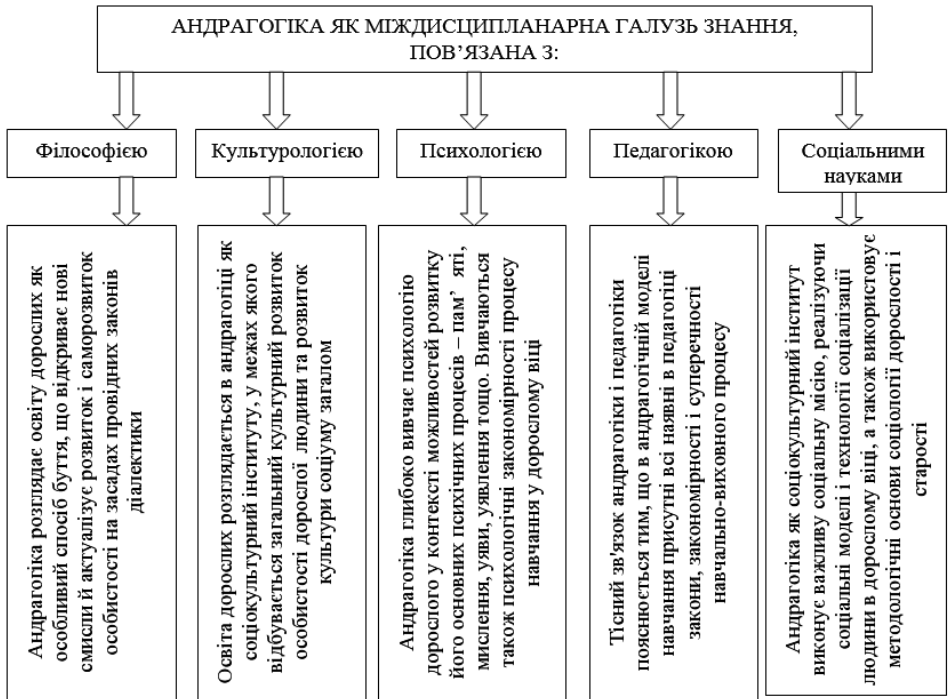
Післядипломна освіта є одним з базових об'єктів вивчення сучасної андрагогіки. Як зазначають В. Якубенко та Р. Берлінг, сучасні вищі навчальні заклади не можуть забезпечити людину належним рівнем знань на все життя, або хоча б на період професійної діяльності; тому виші ставлять перед собою завдання формувати у людини здатність і схильність до подальшого навчання, яке має забезпечити післядипломна освіта та інші види соціальних інституцій, що представляють освіту дорослих [9].

Андрагогіка як наука про системи освіти дорослих є багаторівневим утворенням системного методологічного характеру, яке може розглядатися на кількох основних рівнях, а саме:

- 1) філософський рівень, який визначає цілі і смисли освіти особистості як частини її буття;
- 2) культурологічний рівень, який забезпечує визначення освіти дорослих як сегмента загальної культури спільноти;
- 3) соціально-психологічний рівень, який відображає етапи життєвого й професійного становлення дорослого;
- 4) дидактичний (технологічний) рівень, на якому знаходяться провідні форми, методи і засоби освіти дорослих; на цьому рівні знаходяться також управлінські моделі освіти дорослих;
- 5) емпіричний рівень, який представляє відображення емпіричного досвіду кожного суб'єкта освіти дорослих [3, 5].

Відмінності між андрагогічною та педагогічною сферою дослідження полягає у тому, що андрагогіка враховує специфіку природи дорослої людини як суб'єкта навчання, на відміну від педагогіки, яка переважно концентрується на навчанні, вихованні і розвитку дитини. У зв'язку з цим науковці (В. Онушкін, Є. Огарьов, С. Смірнов та ін.) [10; 11] наголошують на інтегративній природі андрагогічного знання як знання про дорослу людину з багатьох сфер наукового пошуку. Інтегративний міждисциплінарний характер андрагогіки представлено нами на рис. 1.

На підставі аналізу наукових праць М. Подобєда, Є. Марєна [3], С. Змеєва [7], О. Вилегжаніної, М. Бавтрушевої [8] та інших науковців можемо констатувати, що андрагогіка – це наука про навчання дорослих, що обґрунтовує організацію навчаль-



**Рис.1.** Інтегративний характер андрогогіки та її зв'язок з іншими гуманітарними науками

ного процесу та реалізацію провідних педагогічних технологій їх навчання. У зв'язку з цим можемо встановити основні відмінності між суб'єктними позиціями учасників освітнього процесу в андрогогічній та власне педагогічній моделях процесу навчання, як це подано в таблиці 1.

Окресливши так сутність андрогогічної моделі навчання порівняно з педагогічною, маємо можливість визначити специфіку реалізації цієї моделі у системі післядипломної освіти. Виходячи зі специфіки післядипломної освіти як різновиду освіти дорослих, на підставі проаналізованих наукових джерел (М. Громкова, О. Вилегжанина, М. Бавтрушева та ін.) [8; 12], можемо визначити основні андрогогічні принципи, на яких вона будується, а саме:

*Принцип пріоритетності самостійного пошуку знань.* У системі післядипломної освіти реалізація цього принципу вимагає розробки програм навчання, які б мотивували до самостійного поповнення знань; крім цього, мають бути досить добре розвинені ІКТ, завдяки чому студенти/слухачі можуть тиражувати навчальний матеріал, репрезентувати його, модифікувати наявну в мережі Інтернет інформацію в зручний для себе час.

*Принцип використання позитивного життєвого досвіду (вітагенний принцип).* У системі післядипломної освіти, на нашу думку, йдеться, насамперед, про пізнавальний, соціальний, комунікативний та професійний досвід. Вміння і здатності студентів/слухачів системи післядипломної освіти, отримані у процесі професійної підготовки і наступної професійної діяльності, служать надійним підґрунтям для отримання нових знань у процесі докваліфікації чи перекваліфікації.

**Таблиця 1.**

Основні відмінності в суб'єктних позиціях учасників освітнього процесу при навчанні дорослих та учнів загальноосвітніх навчальних закладів

Суб'єкт освітнього процесу	В андрагогічній моделі педагогічного процесу	У власне педагогічній моделі навчального процесу
Учень	Має глибоку потребу в самостійності в отриманні знань	Має відносну потребу в самостійності в отриманні знань (наприклад, у підлітковому віці)
	Сприймає нові знання на основі набутого життєвого (в тому числі професійного) досвіду	Сприймає нові знання на основі набутих попередніх знань
	Прагне до самостійного пошуку нових знань	Прагне до самостійного пошуку нових знань під безпосереднім керівництвом учителя
	Переважають внутрішні мотиви до навчання	Суттєве значення мають зовнішні мотиви (сім'я, друзі, примус, загроза покарання тощо)
	Знання здобуваються для вирішення життєвих і професійних проблем зараз	Знання здобуваються «про запас» наперед
Педагог (вчитель, викладач, вихователь)	Має заохочувати й підтримувати прагнення дорослого до саморозвитку	Має управляти процесом навчання та виховання учнів на засадах суб'єкт-суб'єктної педагогіки
	Особистий професійний та життєвий досвід педагога не має вирішального значення у процесі навчання	Особистий професійний та життєвий досвід педагога має часто вирішальне значення для процесу навчання
	Провідна функція педагога – надання допомоги учневі в самостійному пошуку й засвоєнні знань	Провідна функція педагога – управління процесом пошуку й засвоєння знань (навіть самостійного)

*Принцип коректування особистісних установок, що заважають набуттю нових знань.* Реалізація цього принципу у післядипломній освіті покладається на тезу про те, що наявний особистісний досвід час від часу вступає в суперечність з вимогами професійної діяльності або ж з наміром змінити місце роботи. Крім того, на особистісні установки можуть впливати цілі організації, де працює людина, корпоративний стиль і ставлення до нових знань у колективі; необхідність змінювати особистісну установку може бути викликана новими перспективами, що відкриваються перед особою чи цілим колективом.

*Принцип індивідуального підходу до отримання нових знань з урахуванням як особистісних потреб та ризиків, так і можливостей та наявних ресурсів.* У межах цього принципу мають враховуватися як бажання людини навчатися, так і її можливості – сегмент вільного часу, фінансові ресурси, певні обмеження як фізичного й матеріального, так і просторово-часового типу.

*Принцип елективності,* сутність якого полягає у наданні студентів\слухачеві у системі післядипломної освіти свободи вибору в цілях, змісті та формах отримання нових знань, що зумовлено його індивідуальними освітніми запитами.

*Принцип рефлексивності*, що безпосередньо пов'язаний з попереднім принципом (елективності) визначає, що вибір цілей, змісту і форм отримання людиною нових знань відбувається усвідомлено, а результат постійно рефлексується з метою корекції індивідуальної освітньої траєкторії.

*Принцип зумовленості результатів навчання практичними потребами професійної діяльності*. Завдяки цьому принципові відбувається постійне співвіднесення наявної когнітивної ситуації у професійній сфері особистості з можливостями системи післядипломної освіти, і приймається рішення про напрям, термін і зміст навчального процесу.

*Принцип системності навчання* у післядипломній освіті. Системні характеристики післядипломної освіти виявляються у наявності взаємопов'язаних елементів означеної освітньої сфери, у взаємозв'язку всіх елементів післядипломної освіти, наявності суб'єктної структури учасників післядипломної освіти та ін. Крім того, післядипломна система освіти передбачає відповідність цілей і змісту освіти сукупності наявних форм, методів і засобів навчання, що забезпечують систематичний характер післядипломної освіти як сегмента неперервної освіти й андрагогічної моделі особистісного розвитку.

*Принцип актуалізованого навчання*, що передбачає прагнення студента\слухача якомога швидше реалізувати отримані знання в практиці своєї професійної діяльності.

*Розвивальний принцип*, завдяки якому відбувається обґрунтування післядипломної системи освіти як такої, що сприяє загальному особистісному розвитку кожного студента\слухача.

**Висновок.** Таким чином, нами з'ясовано специфіку андрагогічної моделі освіти дорослих та сутність андрагогіки як інтегративної й міждисциплінарної галузі знання. Представлено основні відмінності в суб'єктних позиціях учасників освітнього процесу при навчанні дорослих та учнів загальноосвітніх навчальних закладів, на підставі чого обґрунтовано відмінності між андрагогічним і суто педагогічним підходами до навчання дорослих. Сформульовано висновок про необхідність побудови андрагогічної моделі навчання на сукупності провідних принципів, які забезпечують ефективність освіти дорослих. Перспектива подальших досліджень полягає у з'ясуванні специфіки реалізації андрагогічної моделі навчання в системі післядипломної освіти в університетах.

### Література:

1. Хаджирадева С. К. Навчання дорослих як наукова проблема. – Режим доступу: <http://lips.zp.ua/states/264-120032.html>.
2. Knowles M. S. The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy — New York: Associated Press, 1970. — 384 p.
3. Подобед В. И. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики // Человек и образование. – 2009. – №2. – С. 4-8.
4. Unesco. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education // Adult Education Information Notes. – Paris, 1977. – N1. – P. 2-8
5. Lorge I. Adult Learning // Adult Education. – N.Y., 1952. – N5. – P. 152-168.

6. Brundage D. H. Adult Learning Principles and their Application to Program Planning / D. H. Bundage, D. Mackeracher. – Toronto, 1980. – 186 p.
7. Змеев С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / С.И. Змеёв. – М.: МГУ, 1999. – 152 с.
8. Вылегжанина О. Е. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической модели обучения / О. Е. Вылегжанина, М. В. Бавтрушева // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2009. – №1 (25). – С. 141-144.
9. Якубенко В. Проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих в Україні / В. Якубенко, Р. Берлінг // Вісник КНТЕУ. – 2011. – №2. – С.135-140.
10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. – М.: Наука, 2001. – 312 с.
11. Онушкин В.Г. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии / Онушкин В.Г., Огарев Е.И. – СПб.; Воронеж, 2004. – 464 с.
12. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: Юнити, 2003. – 415 с.

**О. В. Косигіна,**

здобувач

(Житомирський державний університет  
імені Івана Франка)

**Косыгина Е. В.**

#### **АНДРАГОГИКА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье определена специфика андрагогической модели образования взрослых и сущность андрагогики как интегративной и междисциплинарной отрасли знаний. Представлено основные отличия в субъектных позициях участников образовательного процесса при обучении взрослых и учащихся общеобразовательных учебных заведений, на основании чего обосновано отличия между андрагогическим и педагогическим подходами к обучению взрослых. Сформулировано вывод о необходимости создания андрагогической модели обучения на основе совокупности ведущих принципов, которые обеспечивают эффективность образования взрослых.*

**Ключевые слова:** андрагогика, образование взрослых, педагогика, последи-  
пломное образование.

**Kosygina O.**

#### **ANDRAGOGY AS A THEORETICAL BASIS OF MODERN POSTGRADUATE EDUCATION**

*The article clarified the specifics of andragogic model of adult education and the essence of andragogy as an integrative and interdisciplinary field of knowledge. The main differences in the subjective attitudes of the participants of the educational process in teaching adults and the pupils of secondary educational institutions are presented; on this basis the differences between andragogy and specially pedagogical approaches to teaching the adults are grounded. The conclusion is formulated about the necessity of building the andragogic educational model on a set of leading principles that ensure the effectiveness of adult education.*

**Keywords:** andragogy, adult education, pedagogy, postgraduate education.

## АНДРАГОГІКА ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА СУЧАСНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*У статті з'ясовано специфіку андрагогічної моделі освіти дорослих та сутність андрагогіки як інтегративної й міждисциплінарної галузі знання. Представлено основні відмінності в суб'єктних позиціях учасників освітнього процесу при навчанні дорослих та учнів загальноосвітніх навчальних закладів, на підставі чого обґрунтовано відмінності між андрагогічним і суто педагогічним підходами до навчання дорослих. Сформульовано висновок про необхідність побудови андрагогічної моделі навчання на сукупності провідних принципів, які забезпечують ефективність освіти дорослих.*

**Ключові слова:** андрагогіка, освіта дорослих, педагогіка, післядипломна освіта.



## THE CREATION OF EDUCATION-IMITATION ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR FUTURE ECONOMISTS' RESEARCH-PROJECT READINESS FORMATION

*The article defines the peculiarities of the term “educational environment” as a condition of optimal students’ self-development in the training process based on the scientific literature. The author gives the system of “education environment” structural elements, such as: training technologies complex, extra-curricular activities, educational process management, teamwork, internal and external educational establishment’s cooperation. The article is presented the education – imitation environment as the condition for future economists’ research-project activity readiness formation and is defined as an active process oriented both to the using gained knowledge and to the improving it through recreating real economic professional fragments.*

**Keywords:** project and research activity, professional education, educational environment, imitation technologies.

**Introduction:** the relevant of the professional education in Ukraine gets new content because of integration and transformation process. The necessity of the modern education analyses in academic higher establishments is determined by the requirements to increase the gradulators’ competitiveness level, to improve and to use the innovation technologies in the professional training of future economists.

Professionally significant characteristics of economists become more considerable which is required by the importance to form personal integration skills in educational process.

Professional knowledge, value system, social approach of education, creative self-realization is determined by the orientation not only to self needs but also to social demands. The main function of noted characteristics is the creative-research skills development which is connected with real professional situations oriented to positive result.

So the level of economists’ professionalism is defined as the ability to make economic analyses, the research work conducting skills, with further results’ implementation in real conditions with the aim to increase the effectiveness of work.

The terms of the future economists’ professional training in higher establishments are determined by the Laws of Ukraine “About Education” and “About Higher Education”, National Doctrine of Ukrainian education development in XXI century, the Concept of Ukrainian economic education development and the Standards of higher education branch [12].

The Law of Ukraine “About Higher Education” points that the main idea of the modern higher education is oriented both to future economists’ knowledge providing and the preparation of his effective qualified technological and innovative development of the country [12].

The main aspects of professional education are focused on personal creative potential development and its socialization; self sufficient scientific thinking improvement; human orientation to self-realization and self-education [12].

The Law of Ukraine “About Higher Education” determines future economists’ professional training principles such as: the society sustainable development contribution through competitive specialists and the creation of the conditions for long-term education, providing the support in the process of professional trainings for the future specialists main branches of economic activity and the implementation of scientific, research, innovative work aspects development with further operating integration [12].

The question of professional education development is the subject of numerous researches, covering a variety of aspects, including modern philosophy of education (B. Andruschenko, I. Zyazyun, V. Kremen’), the issues of professional education, teaching methods in higher education in Ukraine and abroad (N. Babkova-Pylypenko, N. Balovsyak, O. Romanovs’kyy). The theoretical organizational methods oriented to students’ project and research activity, providing different ways of cooperation, the creation of research-experimental units are considered by N. Balovsyak, L. Dybkova, M. Vachevs’kyy.

The education-imitation environment as a condition of future economists’ research project activity aspect has not become the subject of a separate research despite the scientists’ attention to the problem of economists’ professional training and the necessity of innovative method for increasing the professional education level.

So, the purpose of the article is to determine the peculiarities of economists’ research-project activity in the process of education-imitation environment creations. To achieve the pointed purpose the following tasks should be solved out, such as:

- to defined the term “educational environment”;
- to light out the principles of imitation methods as the condition of future research-project activity;
- to determine the necessity of education-imitation environment creation in the professional education process.

The term “education environment” in pedagogical aspect was described by Russo as the condition of the optimal self-development. The author considers that the training system will be effective providing the special evaluative environment which will set the equity between real abilities and elemental requirements. Under such conditions the person doesn’t get complete knowledge but tries to get it by himself in the process of research and observation using the own experience. Due to it, Russo notes that the main source of person’s development is the ability to use current knowledge of self-sufficiently [1]. Selesten Frene developing person’s creative abilities defines the necessity of self-elaboration [10].

From pedagogical point of view the term “environment” was found in the XXth century. Such authors as P. Bolons’kyy, A. Makarenko, S. Shats’kyy prove that the influenced object is not a person but the conditions, the surrounding (subjects, team-members, interpersonal relations, activity), emotional state and experience.

According to N. Krylov the term “environment” means the educational systems cooperation. The main parameters of “environment” are relations, values, subjects [7]. Continuing his research L. Bogovych defines the notion “environment” as the combination of both internal and external development conditions stipulating of elaboration and new qualitative knowledge formation [2].

O. Gazman [3], M. Klarin [5] and I. Frumina [11] consider the term “educational environment” as a system of such structural elements as:

- complex of training technologies;
- extra curricular activities;
- educational process management;
- team-working;
- internal and external educational establishments' cooperation.

Supplementing the “educational environment” context E. Klymov splits such elements as: social-communicative, informative, physical and meaningful [6].

B. Slobodchikov extends the notion “education environment” adding that the effectiveness of such phenomenon begins with the cooperation where such activities as researching and projecting can be conducted. He considers “education environment” as the resource of collaborating activity [9].

E. Korotaeva improving the concept of “educational environment” defines the conditions that could allow to exploit such prominent aspects as a characteristic of human emotional development. She points out the relations between the participants in the cooperation process; the organizational aspects in team establishment; the external atmosphere; the occupation (imitation work, research, project) [4].

So the term “educational environment” is considered as the organization method of training atmosphere in a highly charged structural way with the using of different educational technologies as imitation.

Educational technologies are investigated by U. Arutyunov, N. Borgova, A. Verbytsky, who consider education as the cooperation process developing the skills of interpersonal understanding and the qualities of self-confidence (thinking, analyzing, creating).

The context of imitation means modeling educational situations in the way of case-study (the method of specific situations analysis). Such techniques give the opportunity to reflect real professional situations in educational process. The main idea of imitation method is to analyze the certain task with using such activities as: defining the objects, finding the information, decision-making, researching and comparing, making results, and point of view proving. This method helps to increase the level of analytical thinking, systematic concept in problem solving.

In the context of the article the creation of imitation educational environment is considered as the condition of practical aspect in professional education process where is used the contextual approach. Training situations maintain real examples where students have to find out the problems and offer their own ideas in solving process. Such way in professional education is oriented on both getting knowledge and improving it.

Through learning situations are recreated real professional fragments and interpersonal relations. In working process students have the opportunity to find themselves in future working sphere developing the cognitive activity which is oriented to positive motivation in further research project work.

Thus the creation of educational-imitation environment will increase both adaptation to professional sphere and willing to research-project activity improving such personal aspects as:

- motivation (the desire to organize the work effectively, interest in studying process as the way of preparation for future work, the existence of success motivation and professional growth);
- professional (the knowledge and understanding the principles, methods and forms of effective individual and team work organization according to the mod-

ern world demand, awareness the necessity to be responsible and long-term renewing the cognitive ability in professional sphere);

- socio-cultural (the existence of cooperation skills with team members, the positive team atmosphere creation for the work effectiveness);
- cognitive (the ability to be initiative in professional tasks solving, to analyze the problem and make decisions both individually and with team members, to research the professional task and to find the appropriate innovative ways of solving it);
- evaluative (self-evaluation of research and result activities, the organization and planning of group researching work, the ability to re-establish work methods according to its results, to evaluate the researching work and its achievements).

So, the creation of education-imitation environment as a condition for future economists' research-project activity readiness formation is a very complex notion. Students have the opportunity to develop such abilities as organizational, self-confident, knowledge and skills improving, team working and to motivate them to be creative in the process of research project activity, consisting of personal aspects complex such as: motivation, professional, socio-cultural, cognitive and evaluative. Each element of this complex includes the skills and abilities that provide the professional activities implementation.

The education-imitation environment aspect creation as a condition for future economists' research-project activity readiness formation provides the increasing of professional level and further successful work. Educational process should be oriented to the research-project activity formation as a part of future professional occupation with the purpose to increase the competitiveness level of university gradulators.

### Reference

1. Andreev A.A., Rubin Yu.B., Titarev L.G. Kafedra v sisteme otkryitogo obrazovaniya // Obrazovanie v informatsionnuyu epohu: materialyi. konf. – M.: MESI, 2001
2. Bozhivich L. I. Problemyi formirovaniya lichnosti 2-e izdanie/L. I. Bozhovich – M., 1995 g.
3. Gazman O.S. Ot avtoritarnogo obrazovaniya k pedagogike svobody // Gazman O.S., Veyss P.M., Kryilova.N.B. Novyie tsennosti obrazovaniya. -M.: In- t ped. innovatsiy RAO; 1995
4. Korotaeva E.V. Pedagogika vzaimodeystviy / Ural. gos. ped. un-t Ekaterinburg, 2000
5. Klarin M.V. Pedagogicheskaya tehnologiya; v uchebnom protsesse: Analiz zarubezhnogo opyita. M.: Znanie, 1989
6. Klimov E.A. Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya. Rostov n/D: Feniks, 1996
7. Kryilova, N.B. Vvedenie v metodologicheskoe obosnovanie individualnogo obrazovaniya/ N.B. Kryilova// Pedagogika «Ya»/ pod. red. N.B. Kryilovoy. «Novyie tsennosti obrazovaniya». – 2005. – vyipusk 2
8. Lerner I.N. Didakticheskie osnovyi metodov obucheniya. – M.: Pedagogika, 1981
9. Slobodchikov V.I. Ocherki psihologii obrazovaniya. Birobidzhan, 2003
10. Surzhikova I. A. Pedagogika Selestena Frene z poglyadu suchasnosti / I. A. Surzhikova // Pedagogika I psihologiya. – 2005. – #1.
11. Frumin I. Demokratizatsiya shkolyi kak osnovnoe napravlenie ee obnovleniya // Innovatsionnoe dvizhenie v shkolnom obrazovanii / Pod red. E.Dneprova, L.Kasprzhaka, An.Pinskogo. M.: Parsifal, 1997
12. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

### *Анотація*

*У статті розглянуто ефективні інноваційні підходи при вивченні української мови як іноземної в вищій школі. Подано спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання української мови як іноземної відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів.*

**Ключові слова:** методика, інтерактивні технології, українська мова як іноземна.

Методика викладання української мови як іноземної – досить молода наука. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інновацій. Проблема удосконалення форм і методів викладання української мови як іноземної, їх постійного оновлення, пристосування до нових умов життя останнім часом не виходить з розряду актуальних для вищої освіти. Сучасна наука вже має певний досвід у розв'язанні подібних питань. Так, на сьогодні вже є значна кількість праць, у яких розглядається сутність інновацій у викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі. Зараз перед викладачем української мови у ВНЗ постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання.

Вагомі дослідження в сфері викладання української мови як іноземної знайшла своє відображення у працях таких дослідників: Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, А. Кулик, Т. Лагута, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б. Сокіл та інші.

Проблема вибору методичного напрямку та ефективного підходу при вивченні української мови як іноземної є актуальною, оскільки українська мова сьогодні є не просто частиною культури іноземних громадян, які здобувають вищу освіту в українських вищих навчальних закладах, але це і запорука успіху майбутньої кар'єри студентів. Досягнення високого рівня володіння українською мовою не можливе без фундаментальної мовної підготовки у вищій школі.

**Метою даного дослідження** є пошук нових ефективних підходів при вивченні української мови як іноземної в вищій школі.

**Об'єктом дослідження** в даній роботі є вивчення української мови як іноземної.

**Предметом дослідження** є проблема відбору ефективних методів при вивченні української мови як іноземної.

Сьогодні немає жодної класифікації методів навчання, яка охопила б широкий та різноманітний діапазон традиційних та нетрадиційних методів викладання

української мови як іноземної. Неможливо зупинитися на використанні тих чи інших методів окремо. Тільки поєднуючи традиційні та нетрадиційні методи викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах, можна отримати якісне навчання та високий результат.

Однією із можливостей вирішення проблеми пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення української мови як іноземної є використання інноваційних технологій у навчанні. Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам мови впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів [ 3; 318 ].

Таким чином, якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій.

У педагогіці термін «інновація» позначає нововведення, оновлення процесу навчання. У нашій країні такі методи були заборонені. Лише у 80-х роках учитель-практики почали їх використовувати. Інноваційні технології містять такі підходи до викладання української мови як іноземної:

1. Інтерактивні методи викладання.

2. Використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів [1 с. 10].

Сучасні технології в освіті — це професійно-орієнтоване навчання української мови як іноземної, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні, новітні тестові технології (створення банка діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Українська мови як іноземна» для проведення комп'ютерного тестування з метою контролю навчання студентів).

У методології викладання української мови як іноземної допомагають інтерактивні методи викладання іноземних мов. Інтерактивне навчання можна визначити як взаємодію учасників процесу здобуття знань за допомогою викладача, що володіє методами спрямованими на оволодіння цими знаннями [2, с.10]. Провідними ознаками та інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії є: полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і

оптимістичність оцінювання, рефлексія та інше. На уроках викладання української мови як іноземної використовуємо такі форми інтерактивних методів: «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Роз'єднай слова», «Дешифрувальник», «Заверши фразу», «Алфавіт» (дозволяє повторити практично всю лексику з теми), «Хвилина розмови», «Зміна співбесідника» (тренування діалогічного мовлення) та інші [1, с. 25].

Цікавою є така структура заняття, яка поєднує різні форми роботи. Наведимо приклад структури заняття.

## **1. Методика проведення заняття.**

### **1. 1. Підготовчий етап.**

У короткому вступному слові викладач розкриває суть навчальної та виховної мети практичного заняття, повідомляє про те, які практичні за-

вдання виконуватимуть студенти, чому навчатися, які знання повторять, вдосконалять і закріплять.

## 1. 2. Перевірка вихідного рівня знань студентів.

### А) Прочитайте міні-текст, поставте слова, що в дужках, у правильній відмінковій формі.

Система органів дихання відіграє важливу роль у забезпеченні (процеси) життєдіяльності організму (людина). Але органи, які забезпечують (дихальна функція) більшою мірою, ніж інші, піддаються впливу (інфекція). Особливо яскраво це виявляється у (діти): у них 70 % від усіх захворювань – це захворювання (органи) дихання. Органи дихання – наш перший і постійний фільтр, через який кожну хвилину проходить 10 (літр) повітря 8 (літр) крові. Легені мають найбільшу (площа) стикування з (навколишнє середовище) і тому вони найбільше страждають від контакту з (шкідливі речовини), (хвороботворні організми).

### Б) Установіть послідовність розташування органів дихання:

1. Легені. 2. Бронхи. 3. Носоглотка. 4. Носова порожнина. 5. Гортань. 6. Глотка. 7. Трахея.

### В) Інтерактивна вправа «Знайди пару»

- |                      |  |
|----------------------|--|
| 1. Бронхи;           | а) зігріває та очищує повітря;           |
| 2. Легені;           | б) переносить кров від серця;            |
| 3. Трахея;           | в) з'єднує трахею та легені;             |
| 4. Носова порожнина. | г) виконує функцію газообміну;           |
|                      | д) проводить повітря з гортані в бронхи. |

## 2. Робота з новою темою

**Основні поняття і терміни:** грип, пневмонія, туберкульоз, дифтерія, бронхіальна астма, трахеїт, бронхіт.

### Словник незрозумілих слів та медичних термінів.

**Зовнішнє дихання** – це обмін газів між кров'ю й атмосферним повітрям, що відбувається в органах дихання.

**Внутрішнє дихання** – це окисні процеси в клітинах, унаслідок яких виділяється енергія.

**Альвеоли** – це легеневі пухирці, які вкриті густою сіткою кровоносних капіляр, де відбувається газообмін.

**Інфекційний риніт** – це запалення слизової оболонки порожнини носа (нежить).

### Виконання дотекстових вправ

#### 1. Поставте замість крапок пропущені букви.

Дихан...я – це сук...пність проц...есів, що забезп...чують надх...одження в орг...нізм із зовнішнь...го сер...довища кис...ю.

Проф...лактика – це сист...ема попередж...ння захв...рювання і усун...ння факт...рів риз...ку.

Кашел... – це різк...й рефле...торний вид...х через рот, який вин...кає при різн...х подразн...еннях рец...пторів горт...ні.

**2. Установіть відповідність між фразеологізмом і його тлумаченням.**

- |                        |                                     |
|------------------------|-------------------------------------|
| А. Друге дихання       | відразу, дуже швидко.               |
| Б. Затаїти дихання     | приплив нових сил.                  |
| В. Повиснути у повітрі | залишатися нерозв'язаним.           |
| Г. На одному диханні   | дуже уважно прислухатись до розмови |

**3. Поставте слова і словосполучення у формі родового та орудного відмінків.**

- Дифтерія .....  
 Епідемія .....  
 Навколишнє середовище .....  
 Інфекційне захворювання .....  
 Здорова людина .....  
 Носова порожнина.....

**4. Заповніть таблицю № 1 «Органи дихання», вставити пропущені в тексті слова.**

- 1) Носова порожнина вистелена....., вкрита багатьма ....., які затримують .....
- 2) Дихати потрібно через ..... а не через.....

**5. Поставте дієслова у 3-ю особу множини і визначте дієвідміну.**

- |                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| Лікувати – .....    | Вводити – .....    |
| Хворіти – .....     | Зберігати – .....  |
| Запобігти – .....   | Спричиняти – ..... |
| Затримувати – ..... | Говорити .....     |

**6. У міні-тексті підкресліть іменники і визначте їх рід.**

Природа якнайкраще подбала про захист людського організму від інфекційних хвороб. Вона створила імунітет. Однак дуже часто система самозахисту не працює, і органи дихання, що забезпечують дихальну функцію, піддаються впливу інфекції. 70% усіх захворювань у дітей — це захворювання органів дихання. Ця проблема дуже актуальна і варта нашої уваги.

**7. Слухання та відтворення тексту.****8. Прочитайте текст. Випишіть невідомі слова та вивчіть їх.**

Відомо, що мікроорганізми і пил затримуються слизовою оболонкою верхніх дихальних шляхів і виділяються з ним разом із слизом. Більшість мікроорганізмів при цьому гине. Проте частина з них, потрапивши в органи дихання, може спричинити різні захворювання. Збудниками цих захворювань можуть бути віруси, бактерії та алергени. До найпоширеніших захворювань, спричинених бактеріями належать: бронхіт, пневмонія, трахеїт, дифтерія, ангіна.

**Бронхіт** — запалення бронхів з переважним ураженням слизової оболонки. Одне з найпоширеніших захворювань органів дихання. Для бронхіту характерні кашель (при гострому бронхіті довготривалий, страждальний) частіше з виділенням слизового чи слизистогнійного харкотиння, задишка, біль у грудях, підвищення температури, хрипи в легенях.



**Пневмонія** — гостре інфекційне захворювання. Пневмонія може бути самотійним захворюванням або ускладненням інших хронічних хвороб (наприклад, бронхіту). Пневмонію можуть спричинити стафілококи, стрептококи, що потрапили в дихальні шляхи, а також різні хімічні й фізичні чинники.

Для пневмонії характерні: раптове підвищення температури тіла (38—39°C і вище), погіршення загального стану, поява задишки, потім з'являється кашель із слизовими виділеннями.

**Ангіна** — гостре запалення мигдаликів, які розташовані в глотці. Ознаки хвороби — відчуття стиснення горла, біль під час ковтання, підвищена температура, загальне нездужання.

**Трахеїт** — запалення слизової оболонки трахеї. Ознаки: дертя у горлі, сухий кашель у поєднанні з відчуттям болю в зіві та за грудиною, голос стає хрипкий.

**Дифтерія** — це тяжке інфекційне захворювання. Збудник дифтерії — дифтерійна паличка — уражає слизову оболонку зівя, гортані, трахеї і навіть носа, а її отрута, що розноситься кров'ю по всьому організмові, спричинює тяжке його отруєння. Хвороба перебігає дуже швидко, багато смертельних випадків реєструється не лише серед дітей, а й серед дорослого населення. Лікувати дифтерію важко, тому, щоб запобігти цьому захворюванню, людям вводять протидифтерійну вакцину.

**Туберкульоз** — небезпечне інфекційне захворювання. Збудник туберкульозу — туберкульозна паличка найчастіше уражає легені. Вона може перебувати у вдихуваному повітрі, краплинках харкотиння, на посуді, одязі, рушниках та інших предметах, якими користувався хворий на туберкульоз.

У вологих місцях, не освітлюваних сонцем, збудник туберкульозу довго зберігає свою життєздатність.

Існують захворювання, що спричиняються алергенами. Ці хвороби мають статус алергічних захворювань. Алергенами можуть бути пил, шерсть тварин, цвітіння окремих рослин, хімічні речовини, різні косметичні засоби, медикаменти тощо. В основному вони вражають дихальні шляхи. Одним з таких поширених захворювань вважається астма бронхіальна.

**Астма бронхіальна** — алергічне захворювання. Дуже поширене в Україні, особливо серед дітей. Характеризується періодичними нападами ядухи і кашлю, пов'язаними з гострим порушенням бронхіальної прохідності. Ці порушення спричинюються накопиченням у крові та тканинах алергенів, що призводять до спазмів м'язів бронхіол, посилюють секрецію слизу. Внаслідок цього в просвіті бронхів збирається в'язка речовина, виникає набряк, що порушує рухову функцію бронхіол. Людині важко дихати.

### Післятекстові завдання

**1. Виступи «лікарів», які займаються проблемами захворювань органів дихання та їх профілактикою.**

«Інфекціоніст», «Епідеміолог», «Фтизіатр», «Терапевт», Пульмонолог», «Онколог», «Гомеопат».

### 2. Дайте відповіді на запитання.

А) Які захворювання органів дихання є найпоширенішими?

- Б) Що таке дифтерія?
- В) Які ознаки ангіни?
- Г) Які причини виникнення й основні ознаки бронхіальної астми?
- Д) Як чинники сприяють виникненню захворювань органів дихання?

### 3. Заповніть таблицю №2 «Захворювання органів дихання»

#### 4. Розробіть систему заходів щодо профілактики органів дихання.

Робота в парах. Студенти об'єднуються в пари для обміну думками.

#### 5. А. Прочитайте міні-текст. Уведіть у текст дієслова, які підходять за змістом.

##### Цікаво знати!

Легені..... теплову енергію, зігріваючи повітря, яке....., та під час випаровування води з поверхні легень (до 10% усього тепла, яке віддає організм). За добу через легені..... у середньому 9 кілограм повітря. У обох легенях..... 600 – 700 млн. альвеол, дихальна поверхня яких складає 120 м, що у 60 разів більше за поверхню тіла людини.

Довідка: вдихається, нараховується, витрачають, проходить.

##### Б. Провідмініайте числівник 600.

##### 3. Домашнє завдання.

Скласти діалог, використовуючи лексичний матеріал теми «Захворювання органів дихання».

Отже, впровадження інноваційних методів, залучення інтерактивних технологій значно поліпшує якість навчання, студенти ефективніше засвоюють новий матеріал, підвищується мотивація щодо вивчення української мови, створюються умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами.

#### Література:

1. Інтерактивні технології навчання / [авт. – упор. І. І. Дівакова]. — Тернопіль: Мандрівник, 2009. — С. 23-27.
2. Кашлев С. С. Технологія інтерактивного об'учення / С. С. Кашлев. — Минск: Беларусский верасень, 2005. — 220 с.
3. Чернова А. В. Інноваційні підходи у викладанні української мови як іноземної / А. В. Чернова // Учені записки Таврійського університету ім. В. И. Вернадського. Сер. «Філологія». — Сімферополь, 2012. — Том 25 (64) №1. — С. 318 – 322.

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІДЕОМОТОРНОГО ТРЕНУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АВІАФАХІВЦІВ

*У статті розглядається питання професійної надійності авіафахівців, зокрема пілотів. Звертається увага на важливості формування у них навичок ідеомоторного тренування у контексті безпеки польотів. Наводяться приклади методики ідеомоторного тренування професійного спрямування.*

**Ключові слова:** авіаційний фахівець, курсант, ідеомоторне тренування, професійна надійність, професійна підготовка.

**Keywords:** aviation specialist, cadets, ideomotoric training, professional reliability, professional training.

Сьогодні актуалізує перед суспільством нові вимоги до освітньої системи, що відповідальна за розвиток особистості, нації й держави, відтворення і примноження інтелектуального, духовного та економічного потенціалу людства. Ці вимоги стосуються не тільки покращення роботи, але й забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців на основі пошуку нових ресурсів для розв'язання проблем, які постають перед суспільством, та творчого їх упровадження.

На етапі перебудови всіх сфер діяльності особливу роль відіграє людський чинник, що являє собою унікальний і водночас складний феномен, оскільки фокусує соціально-політичні, морально-психологічні, економічні, медико-біологічні, етично-правові й інші аспекти науково-технічної революції. Формування професійної надійності майбутніх авіафахівців набуває особливого значення в умовах ускладнення авіаційної техніки, збільшення пасажиромісткості авіаційних суден та завантаження повітряних трас в цивільній авіації. У контексті безпеки польотів змінюється характер вимог до професійної підготовленості курсантів-пілотів, особливо важливим є формування професійної надійності майбутнього авіафахівця.

Проблему людського чинника в авіації та можливі шляхи вирішення питання формування професійної надійності майбутнього авіаційного фахівця вивчали Ю.Г. Алексєєв [1], А.О. Благін [3], А.А. Ворона [4], Д.В. Гандер [5], В.І. Євдокімов [6], Р.М. Макаров [6; 9], В.Л. Маришук [6], Е.А. Зюрин [7], Г.А. Лещенко [8] та інші. Науковці акцентували увагу на важливості формування психологічної та психофізіологічної надійності авіаційного фахівця. Вивчивши досвід провідних науковців і провівши педагогічний експеримент у льотних навчальних закладах, ми дійшли висновку, що дана проблематика залишається актуальною та вимагає подальших наукових пошуків.

Через брак сформованих психологічних і психофізіологічних якостей відбувається близько 80-90 % нещасних випадків на виробництві. Упродовж десятків років через провину людини трапляється 70-85 % транспортних аварій і катастроф,

що завдає суттєвих соціальних, економічних, морально-психологічних збитків. Водночас інтенсивний розвиток техніки породжує проблеми здоров'я та професійного довголіття працівників.

Галузь цивільної авіації відноситься до тієї сфери, де професійна підготовка фахівця набуває вагомій значущості, адже від цього залежить життя багатьох людей. Разом з тим, для професійної діяльності авіаційних фахівців характерна низка негативних чинників, що активують негативні зміни в організмі, впливаючи на здоров'я, професійну працездатність і безпеку польотів. Серед таких чинників виокремлено: високий рівень авіаційних шумів; підвищений рівень вібрації; коливання атмосферного тиску під час зльоту, посадки, набору висоти та зниження; гіпоксію; незадовільний фізичний і хімічний склад повітря, що вдихають особи; «бовтанки» у повітряному середовищі; перевантаження; заколихування в польоті, гіподинамія, ілюзії тощо.

Передумовою успішної діяльності авіафахівців є функційна ефективність екіпажу, що вирізняється вмінням помічати очевидні або неочевидні ознаки ускладнення польотної ситуації, екстраполювати її розвиток, окреслювати шляхи запобігання ускладненій ситуації, ухвалювати адекватне до ситуації рішення, демонструвати вміння його реалізувати. До чинників, що впливають на функційну ефективність екіпажу, належать особисті якості, професійний досвід, психофізіологічний стан, ефективність взаємодії тощо. У даному контексті важливим є формування у майбутніх авіаційних фахівців навичок ідеомоторного тренування.

Ідеомоторне тренування (ІТ) – це повторюване, свідоме, активне уявлення й відчуття навички, що опановують. ІТ можна застосовувати на всіх етапах професійної підготовки авіаційного фахівця. Воно полягає у свідомому уявленні техніки рухів. Під час ІТ традиційно виокремлюють три основні функції уяви: програмувальну, тренувальну й регуляторну. Перша з них базована на уявленні ідеального руху, друга – на уявленні, що стосується засвоєння навички, третя – на уявленні можливої корекції, контролю рухів і зв'язків окремих елементів. ІТ найбільш ефективно для підвищення швидкості рухів (до 34 %), точності (6-18 %) [6; 10].

Активне уявлення реально виконуваних рухових навичок сприяє оволодінню ними, їх зміцненню, корегуванню, а також інтенсифікує вдосконалення. Уявлення рухів класифікують як:

- ідеальну картину (зразок) реальних дій (програючи рухову діяльність, виконують програмувальну функцію);
- образ, що допомагає процесові освоєння руху й виконує в такий спосіб тренувальну функцію;
- образ, який постає в процесі контролю та виправлення рухів у ході їх виконання; сполучну ланку; завдяки цьому реалізують регуляторну функцію.

Для всіх трьох функцій характерна синхронність. Механізм впливу ідеомоторного тренування виражений у тому, що завдяки використанню м'язового потенціалу відбувається неусвідомлена й невидима іннервація м'язів, імпульсна структура якої відповідає відчутним, репрезентованим або уявним рухам.

У процесі розроблення індивідуально ефективних ідеомоторних програм слід зважати на низку моментів: у початковій фазі, під час виконання основних вправ, повинна підвищуватися внутрішня «готовність до уявлення» і послаблюватися інтенсивність впливу внутрішніх та зовнішніх перешкод; зміст програм ідеомо-

торного тренування потрібно формувати курсантам, викладачам і психологам спільно; програми ідеомоторного тренування часто підлягають коригуванню, вони мають зважати на рівень підготовленості курсанта в певний момент; кількість повторів в ідеомоторному тренуванні (2-5) залежить від рівня підготовленості курсантів і завдань навчання; більш складні рухові навички відпрацьовують за допомогою більш коротких повторень під час одного заняття, перерви між якими також мають бути скорочені; інформація, яку отримує курсант під час тренування, повинна бути сформульована чітко й однозначно, її мають супроводжувати пояснення стосовно того, як слід виконувати вправи.

Для максимального ефективного втілення уявних образів майбутнього руху потрібно правильно користуватися ними, абсолютно свідомо й активно. Уявлення як психічний процес підпорядкований певним законам. Перше положення: що точніше уявлюваний образ руху, то точніше, «чистіше» виконують рух. Друге положення: ідеомоторним називають лише таке подання, за якого уявний образ руху обов'язково пов'язаний із м'язово-суглобовим відчуттям людини.

Неузгодженість між програмувальним органом (головним мозком) і виконавчим апаратом (м'язами й суглобами) особливо добре помітна під час спостереження за оголеним тілом людини, яка нерухомо сидить або лежить із заплющеними очима. У тих випадках, коли курсант мислить ідеомоторно, «пропускає» уявлення про рух «через себе», у його м'язах досить чітко видно мікроскорочення й мікророзслаблення. Якщо ж уявлення мають суто зоровий характер, то мікрорухів у м'язах не виникає, хоч людині здається, що вона «пропускає» уявлення подумки через свій організм. Отже, спостерігаючи за м'язами людини під час ідеомоторного тренування, можна легко з'ясувати, наскільки уявлення подумки про той чи інший технічний елемент досягає мети.

Третє положення: ефект впливу уявних уявлень помітно зростає, якщо їх трансформувати в точні словесні формулювання. Потрібно не просто уявляти той чи інший рух, а одночасно промовляти його сутність подумки або пошепки. В одних випадках слова слід вимовляти паралельно з поданням руху, а в інших – безпосередньо перед ним.

Четверте положення: починаючи розучувати новий елемент техніки, треба уявляти його виконання в уповільненому темпі. Уповільнене продумування технічного елемента дасть змогу більш точно осмислити всі тонкощі досліджуваного руху і вчасно помітити можливі помилки.

П'яте положення: оволодіваючи новим технічним елементом, необхідно подумки уявляти його в тій позі, яка найбільш близька до реального стану тіла в момент виконання цього елемента. Коли людина, вдаючись до ідеомоторики, набуває пози, близької до реального стану тіла, від м'язів і суглобів надходить набагато більше імпульсів до головного мозку, що відповідають реальному рухові. Тому головному мозку, який програмує ідеальне ідеомоторне уявлення про рух, стає легше «порозумітися» із виконавчим апаратом – опорно-руховим. Іншими словами, людина отримує змогу більш усвідомлено відпрацьовувати необхідний технічний елемент.

Шосте положення: ідеомоторне продумування руху відбувається іноді настільки сильно й виразно, що людина починає мимоволі рухатися. Це засвідчує факт налагодження міцного зв'язку між двома системами – програмувальною й виконавчою. У тих

випадках, коли ідеомоторні подання реалізують не відразу, з ускладненнями, можна рекомендувати свідомо й обережно пов'язувати ідеомоторні уявлення з рухами тіла, у такий спосіб з'єднувати уявний образ руху з м'язами, що виконують його.

Сьоме положення: не можна думати про кінцевий результат безпосередньо перед виконанням вправи, це одна з досить поширених помилок. Коли у свідомості домінує переживання за результат, воно витісняє найголовніше – уявлення про те, як досягти цього результату. У вмінні безпосередньо перед виконанням руху уявити його ідеомоторно й точно, назвати виконуваний рух адекватними словами полягає сутність «ідеомоторного принципу побудови рухів».

А. В. Алексєєв рекомендує дотримуватися кількох правил у процесі використання методу ідеомоторного тренування:

1) створити гранично точний образ руху, виконуваний у думках, уникати уявлення про рух «узагалі», без виразної його картини;

2) уявний образ руху обов'язково має бути пов'язаний із м'язово-суглобовим відчуттям, тільки тоді це буде ідеомоторне уявлення; для досягнення успіху недостатньо створити лише зоровий образ руху, його потрібно відчутти;

3) уявляючи той чи інший рух, потрібно супроводжувати його словесним описом, вимовним шепотом або в думках; при цьому слова повинні характеризувати бажане положення, а не заперечувати помилкове; наприклад, потрібно вимовляти формулу «втягнути живіт», а не «розслабляти живіт»;

4) розпочинаючи вивчення нового рухового елемента, потрібно уявляти його виконання в сповільненому темпі; це сприяє більш якісному уявленню, а згодом і реалізації; доцільно також проводити ідеомоторне тренування вправ спочатку в сповільненому темпі, потім у дещо пришвидшеному темпі;

5) оволодівати новим, технічним прийомом доцільно в позі, якомога ближчій до тієї, у якій реально виконують таку вправу; у разі опанування методу вдається виразно уявляти всі реальні рухи в позі, звичайній для проведення занять психічною саморегуляцією;

6) якщо під час проведення ідеомоторного тренування тіло особи, яка тренується, виконує ініціальні рухи, нібито включаючись у реальне виконання вправи, перешкоджати цьому не слід; можна також свідомо супроводжувати уявлення руху з реальною його реалізацією;

7) безпосередньо перед реальним виконанням польоту не варто думати про його результат, оскільки результат витісняє зі свідомості уявлення про те, як його потрібно досягати [2].

На початковому етапі оволодіння ідеомоторним тренуванням курсант повинен чітко уявити свою майбутню діяльність. Що точніше уявлення про майбутню модель дії, то більше можливості успішно її виконати.

Кількість спроб ідеомоторного виконання може бути різною залежно від запланованого часу, складності польоту, індивідуальних особливостей людини тощо. Рухи в процесі таких тренувань можуть бути уявними або супроводжуваними імітаційними рухами в менших масштабах.

Також, важливими для майбутньої професійної діяльності курсантів є оволодіння ідеомоторними методиками професійного спрямування: *методика, що підвищує рівень передбачення* (антиципація (лат. – передбачення, заздалегідь складене

уявлення про що-небудь) є реальною основою складного психологічного феномену «льотного відчуття», що надає великої уваги надійності в льотній діяльності); *методика візуалізації польотних схем* (методика візуалізації (образної мультиплікації) польотних схем полягає в тому, що курсант, перебуваючи перед схемою польотного завдання й супроводжуючи поглядом лінію польоту, образно уявляє всі еволюційні етапи літака та його просторове положення); *методика «емпатійного» польоту* (емпатія – співпереживання, перевтілення. Сутність методики полягає в тому, що курсант повинен спробувати поставити себе на місце повітряного судна, усвідомити категорію «пілот – повітряне судно» як єдине ціле, як живу реальність) тощо.

Отже, вимоги до професійної надійності авіаційного фахівця, зокрема пілота, збільшуються прямо пропорційно до розвитку авіаційної техніки та науково-технічного прогресу, адже головним у системі «оператор-машина» залишається людина. Формування у курсантів навичок ідеомоторного тренування є необхідністю, оскільки сформовані навички з уявлення майбутніх рухів і дій будуть доречними під час професійної діяльності пілота та збільшать його професійну надійність у контексті безпеки польотів.

### Література:

1. Алексеев Ю. Г. Безопасность полетов : учебное пособие / Ю. Г. Алексеев, А. А. Терешкин. – К. : Книга, 1987. – 68 с.
2. Алексеев А. В. Идеомоторная тренировка в состоянии сниженного уровня бодрствования / А. В. Алексеев // Научные труды ВНИИФКА за 1970 г. – Т. 2. – М. : Физкультура и спорт, 2002. – С. 194–195.
3. Благинин А. А. Психофизиологическое обеспечение надежности профессиональной деятельности операторов сложных эргатических систем : дисс.... д-ра психол. наук : 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Андрей Александрович Благинин ; Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина. – СПб., 2005. – 350 с.
4. Ворона А. А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки лётного состава : учеб. пособие / А. А. Ворона, Д. В. Гандер, В. А. Пономаренко. – М. : МАПЧАК, 2000. – 340 с.
5. Гандер Д. В. Психология опасных профессий / Д. В. Гандер ; Междунар. акад. проблем человека в авиации и космонавтике, Науч.-исслед. испытат. центр авиационной медицины и воен. эргономики. – М. : Воентехиниздат, 2011. – 248 с.
6. Евдокимов В.И. Методы психофизиологической саморегуляции в летной практике. / Евдокимов В.И., Макаров Р.Н., Маришук В.Л. – Кировоград: КВЛУ ГА, 1988.– 86с.
7. Зюрин Э.А. Формирование психофизиологической устойчивости к профессиональной деятельности операторов сложных систем управления средствами физической культуры (на примере летного состава): дис. ... канд.пед наук: 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Эдуард Аркадьевич Зюрин; Всероссийский научно-исследовательский институт физической культуры и спорта. – Москва, 2008. – 184с.
8. Лещенко Г.А. Аналіз стану формування професійної надійності курсантів у процесі навчання у ВНЗ / Г.А. Лещенко // 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. – s. 41 – 47.

9. Макаров Р.Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации / Макаров Р.Н. // Учебное пособие. – М.: Воздушный транспорт, 1990. – 384 с.
10. Плачинда Т.С. Психологічна та психофізіологічна підготовка курсантів-пілотів: Навчально-методичний посібник. / Плачинда Т.С. – Кіровоград: ДЛІАУ, 2011. – 96 с.



**Akimova O.V.**

Vinnitsia State Pedagogical University,  
Professor, Doctor of Education,  
Department of Pedagogy

**Sapogov V.A.**

Vinnitsia State Pedagogical University,  
Associate Professor, PhD,  
Department of Pedagogy

## READING MOTIVATION IN MODERN REPRESENTATIVES OF VARIOUS SOCIAL GROUPS

**Annotation.** *The article presents the results of the analysis of articles published in 2007-2012 on the pages of the 'English in Education' journal, where problems of reading motivation in modern representatives of various social groups are contemplated.*

**Key words:** reading, motivation, children, young people, teachers, visually impaired persons.

Those teaching any subject have to be aware of 'who our students are, what world they are part of and what their expectations of communications and text-related practices might be' [1, p. 163]. It is also true while dealing with 'readership' which is defined as 'an abstract notion arising not only from the process of reading but from attitudes towards reading matter, relations with other readers and critical engagement with a range of related concepts such as authorship, publishing and so on...it suggests creative agency on the part of the reader, something needing to be worked at, not a fixed state' [2, p.183].

**The aim** of this paper is to explore how problems of reading motivation in modern representatives of various social groups are contemplated in articles published in 2007-2012 on the pages of the 'English in Education' journal.

In M. Lockwood's article [8], the author reports on a two- year research project investigating attitudes to reading held by teachers and pupils in a sample of English primary schools. This research is related to a large body of theoretical literature on motivation – both reading motivation and motivation considered more generally.

The former is linked to reading for pleasure, reading widely and attitude to reading. It is pointed out that in almost all countries students who enjoy reading are significantly more likely to be good readers. The author also emphasizes that the voluntarily reading remains a very significant leisure time activity for children, as well as the importance of motivational factors in the development of children's reading. And, because the association between motivation and reading attainment, or, on other words, the attitude-achievement relationship is stronger in elementary school (5-11 years), it becomes more important to model appropriate behaviors for children in their pre-education and early formal educational years.

In a broader sense, there are differentiated (1) extrinsic motivation, where the only reason for doing a thing is to get something outside the activity itself, and (2) intrinsic motivation, where rewards consist of a direct experience, a state of consciousness that is so enjoy-

able as to be autotelic ('having its goal within itself'). Hence pleasure and enjoyment are the names given to these autotelic activities that are their own rewards.

In the paper, there is presented a list of factors which a number of researches think to be crucial for classroom practice associated with increased motivation to read. This includes: a teacher who is a reading model; access to a book-rich classroom environment; being able to choose books oneself; being familiar with books; social interactions with others about books; incentives that reflect the value of reading; students' autonomy in choice of topic, books, peers; explicit teaching of reading strategies, problem solving, composing; involving social construction of meaning; interesting texts, real world interaction (making links between reading inside and outside the classroom, showing how readers in the world beyond the school also read for pleasure as well as for the variety of other purposes in their daily lives).

According to the pupils' responses on their perceptions of the value of reading, the latter is characterized by (1) absorption – 'I read to help myself sleep and for pure pleasure', (2) immersion – 'I read to dive into a different world', and (3) escape – 'I read to get away from this world'. The idea of 'losing yourself in a book' was referred to by some respondents in reporting a sensation of partial loss of self when the reading 'flow' (as in motivational theory) came to an end. Reading was also valued as a form of relaxation and de-stressing (as distinguished from the experience of 'flow' in the theory mentioned). It was seen more functionally by other children as related to extrinsic rewards – passing tests and succeeding at school. Many others saw reading as important to get a good job and being able to carry out the functions of that job. Extrinsic, as well as intrinsic, motivation resulted in positive attitudes for some children who valued what reading could do for them rather than the experience of reading itself.

The author concludes: 'Now seems an opportune time ... to seek to generate a virtuous circle in reading teaching for increased attention to be paid to what we know about developing the 'will' to read alongside efforts to improve the 'skill', since the evidence increasingly shows that each feeds into the other' [8, p.241].

In the article by a group of authors [3], the latter report on the primary teachers' personal reading, the frequency of this reading and the sources they use to select their reading material. They also consider the teachers' favorite childhood texts and the books they identified as highly significant to them as highly significant to them as well as their perceptions of the importance of literature, their knowledge of children's literature and how primary teachers decide which literature to work with in the classroom.

The starting point is the statement that teachers' confidence in knowing and using children's literature may be limited, particularly by lack of time to read personally for pleasure. Still most of them are evidently readers who choose to make time for their own reading and find pleasure in settling down with a book.

In terms of what these teachers had read recently for pleasure, popular fiction was the most frequent choice (40%). Autobiography and biography were also very popular (14%), particular those of people who had triumphed over adversity, although there were some of celebrities and sports stars.

The teachers were also invited to comment on what they thought was the most important book they had ever read. Choosing their most important book, the respondents discovered popular fiction in favor of religious, spiritual, allegorical and exemplary books.

The overwhelming majority of respondents (over 60%) recorded popular fiction as their favorite childhood reading. This response is in line with the limited mentioning of po-

etry in the question on recently recorded reading, and is reinforced by the extremely limited knowledge of children's poets known to these teachers.

The authors conclude that a mixed picture of teachers' habits and pleasures, preferences and practices emerges from the data. Memories of favorite reading as children and current reading for pleasure are dominated by popular fiction, although the sample as a whole reflects a wide range of types of reading, including children's and 'crossover' fiction. There is an emphasis on affective content, as evidenced by choices of autobiography and biography, many of which were about people who had suffered indignation, emotional, political and physical deprivation, and triumphed over adversity.

Primary teachers are keen readers themselves, enjoying fast-paced, engaging narrative. Small wonder, as teachers need to focus on the 'maximum entitlement' of every child: to become a reader for life. That is why the best teachers of literature are those for whom reading is important in their own lives, and who read more than the texts they teach.

The article by G. Cliff Hodges [2] arises from a study of 12-13 year-old habitual and committed readers in terms of the sociocultural and spatial dimensions of their reading. It explores how encounters with other readers and different reading practices contribute to their reading. The article focuses on critical incident collages of reading histories created by adolescent readers. This research method generates valuable data which allow a more intricate view of the complexity of reading, particularly in relation to young people who *do* read for a variety of purposes and pleasures and who *do* count reading as a worthwhile pursuit. The author uses the phrase 'habitual and commitment readers' to refer to those who consciously include reading amongst the range of activities with which they voluntarily occupy their time. A broad definition of reading matter is also used to explore whatever young people choose to read and want to discuss.

Through their collages, the respondents:

- map their progress from earliest memories of picture book anthropomorphism, magic and fantasy to developing a taste for more adult reading such as J.R.R. Tolkien's 'The Hobbit' and a selection of popular spy fiction;

- point out their close relatives' influence upon their reading choice, including those who are alive (mother's love for books; father's reading bedtime story; reading in companionship with parents and grandparents, uncles and aunts, cousins, brothers and sisters) and dead – (reading books brought the grandmother who is not alive anymore; reading and books here seem to form another legacy, a way of continuing a relationship beyond the here-and-now);

- construct their readership by shuttling back and forth between the real world and the world of imagination, enjoying the space thereby created;

- display their coming into contact with the trajectories of the fictional heroes/heroines.

A group of authors [1] argue in their article that much can be learned about the teaching of both print and digital literacies from examining computer games and young people's engagement on online digital literacies from examining computer games and young people's engagement in online digital culture in the world beyond school.

Computer games are considered in the broadest sense of this term: they are cultural objects which both reflect and provide the meanings and ideologies of the settings in which they are produced and received. They are hybrid forms that combine visual, narrative and game elements while engaging players in energetic action and (in many cases) interpersonal and social processes.

Students who self-identify as games players underline games and game play as an integral part of their everyday lives. They are linked to friendships and family relationships, the development of perceptions and understandings of themselves, and their location within youth culture, globalization and contemporary life. They enable to 'do something that you can't really do in real life'. They resonate with adolescents' life worlds, in ways many school-based texts do not and therefore need to be included within the literacy curriculum.

The article by F. Richards-Kamal [9] explores how exam criteria require pupils to engage with texts at once 'personally and critically'.

The author believes pupils make meaning in the texts they read by approaching them through their own histories and experiences. She also emphasizes that a text is not a stable artifact always containing the same story, but actualized only in the reading moment. Each reading experience is unique because each reading is unique.

In his article, D. Storie [10], examines how readers choose books when reading for pleasure, explores the possibilities that literary blogs offer as a form of reader guidance, and identifies features of these blogs that may be valuable to avid readers.

Tackling the question of how readers choose what they are going to read for personal and leisure reading, the author stresses that reading novels, poems, short stories, and non-fiction (not to mention media other than books, such as newspapers, magazines, and now electronic material) are all a significant personal investment of time. The next questions are:

When given a choice between billions of texts, how do readers successfully navigate this mess of materials and identify a select handful of works that appeal to their tastes, values and mood?

What litblogs have to offer an avid reader looking for the next good book?

It is then pointed out that avid readers employ a combination of strategies, using their mood and previous reading experiences in conjunction with conversations, book reviews, and browsing lists to deal with an overload of material. To aid them in the selection of reading materials, litblogs as a special type of web resource, include features like book reviews, recommendations, reading journals, publishing news, poetry, creative writing, as well as a lot of semi-related miscellany.

When looking for help in choosing a book, avid readers are hungry for suggestions about new books and authors from people they trust but receiving advice from someone who wants to instruct, impose, or proselytize is unwelcome.

The reader-run blogs appear to have no agenda beyond a love books, and their intimate and honest nature allows readers to build a trust in their opinions and reading choices. These blogs are by readers, for readers, and in there lies the strengths of blogging for readers' advisory.

Readers must actively seek out the blogs that reflect their own interests and tastes, those in which they find a shared voice, and advisors must be conscious that they recommend blog material that matches readers' expectations. Through these blogs readers can hopefully find future reading materials, and possibly even new communities of readers with whom they can share their interests.

The article by E. Hyder [7] deals with reading groups for visually impaired people as a relatively recent phenomenon. It focuses on reading autobiographies to explore ideas of reading and readers.

In terms of visually impaired people's (VIPs') reading motivation, the author put forward the question: what makes them pursue reading as a hobby despite not being able to access print?

The author mentions the following relevant factors:

- developing embossed books to provide private relationship with the text (readers engage more with the text when reading is a personal, private activity than when it is mediated through a third party, a narrator);
- listening to engaging texts as a key player in developing an interest in reading (like weather forecasts from around the world);
- parents' being keen readers;
- discussing books with family members;
- printed books' smelling and feeling lovely;
- the instant access of reading to be able to just absorb oneself in something that is just there on hand.

The author confesses that the particular combination of factors that makes one person a reader and others not remains a mystery. Still, whatever the reason, VIPs involved in research appeared to be committed readers.

**Conclusion.** The analysis has shown that modern humans read being driven by motives associated with seven levels of their consciousness: children's, everyday, social, artistic, scientific, philosophical, and spiritual (which is also can be considered as religious, mythological etc.). These motives, while taken properly into consideration, would be a guideline for the slogan 'teachers need to be allowed to teach and assess each student based on his or her strengths and needs' [4 p. 126] to come true. At the same time, these motives, both every single and all together, are objects for further research.

### References

1. Beaves, C., Apperley T., Bradford, C., O'Mara, J., Walsh, C. (2009). 'Literacy in the digital age: learning from computer games', *English in Education*, 43 (2) 162-175.
2. Cliff, G.H. (2010) 'Rivers of reading: using critical incident collages to learn about adolescent readers and their readership', *English in Education*, 44 (3) 181-200. Gabrielle Cliff Hodges *EiE* 2010-44-3).
3. Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., Goodwin, P. (2008) 'Primary teachers as readers' *English in Education*, 42 (1) 8-23.
4. Croce, K.-A. (2010) 'Exploring assessment of students from different language backgrounds: A look at reading comprehension using informational texts', *English in Education*, 44 (2) 126-145.
5. Giovanelli, M. (2010) 'Pedagogical stylistics: A text world theory approach to the teaching of poetry', *English in Education*, 44 (3) 214-231.
6. Hildrew, C. (2007) 'Wallace and Gromit: the Curse of the Were-Rabbit – a study of modality, 41-2).
7. Hyder, E. (2009) 'Readers are very important people', *English in Education*, 43 (3) 226-239.
8. Lockwood, M. (2012) 'Attitudes to reading in English primary schools', *English in Education*, 46 (3) 228-246.
9. Richards-Kamal, F. (2008) 'Personal' and 'critical'? Exam criteria, engagement with texts, and real readers' responses', *English in Education*, 42 (1) 53-69.
10. Storie, D. (2007) 'Exploring the litblog: how literary blogging can be used to guide readers in the election of new books', *English in Education*, 41 (1) 253-268. Dale Storie (*EiE* 2007-41-1).

Корінна О.В.

аспірант

Кіровоградська льотна академія  
Національного авіаційного університету

## ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗРОБКИ ТЕСТІВ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

**Анотація:** У статті представлена загальна схема конструювання тесту для контролю знань курсантів. Розглянуто послідовність етапів і кроків розробки тесту, зазначені основні завдання, що вирішуються на кожному з них.

**Ключові слова:** педагогічна технологія, розробка тесту, стандартизація тесту, норми, шкала оцінювання, критерії для складання тесту.

Аналіз сучасної педагогічної літератури засвідчив, що поняття «педагогічна технологія» перебуває в стадії свого становлення, його визначення змінюються і удосконалюються, уточнюється його смисловий зміст. Проблему розвитку педагогічних технологій висвітлюють сьогодні багато вчених: В.П. Беспалько [3], О.В. Євдокимов [5], І.Ф. Прокопенко [7], В.П. Симонов [8], М.Б. Челишкова [9] та ін. У педагогічній літературі поряд з поняттям «педагогічна технологія» мають місце низка термінів: «освітня технологія», «технологія навчання», «дидактична технологія», «персонал-технологія», «локальна технологія». Так, В.П. Беспалько [3] визначає педагогічну технологію як сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, які дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі. М.В. Кларін [6] розуміє педагогічну технологію як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів для досягнення педагогічних цілей. На думку О.В. Євдокимова [5] і І.Ф. Прокопенко [7], педагогічна технологія включає в себе вивчення, розробку та системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки.

У документах ЮНЕСКО педагогічна технологія розглядається, як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти [4]. На наш погляд, дане визначення є більш повним і точним.

Під оптимізацією форм навчання ми розуміємо технологізацію навчального процесу, тобто застосування в навчальному процесі комплексних освітніх технологій: педагогічних, інформаційних, телекомунікаційних, інноваційних. Найбільшу актуальність мають інновації у сфері вищої освіти, спрямовані на формування особистості-професіонала, на оновлення змісту навчального процесу, на самоосвіту.

Оскільки мета нашого дослідження – організація комп'ютерного тестування навчальних досягнень майбутніх пілотів, вважаємо важливим виділити такий підвид педагогічної технології, як педагогічна технологія професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців, зокрема – педагогічна технологія розробки тестів для контролю

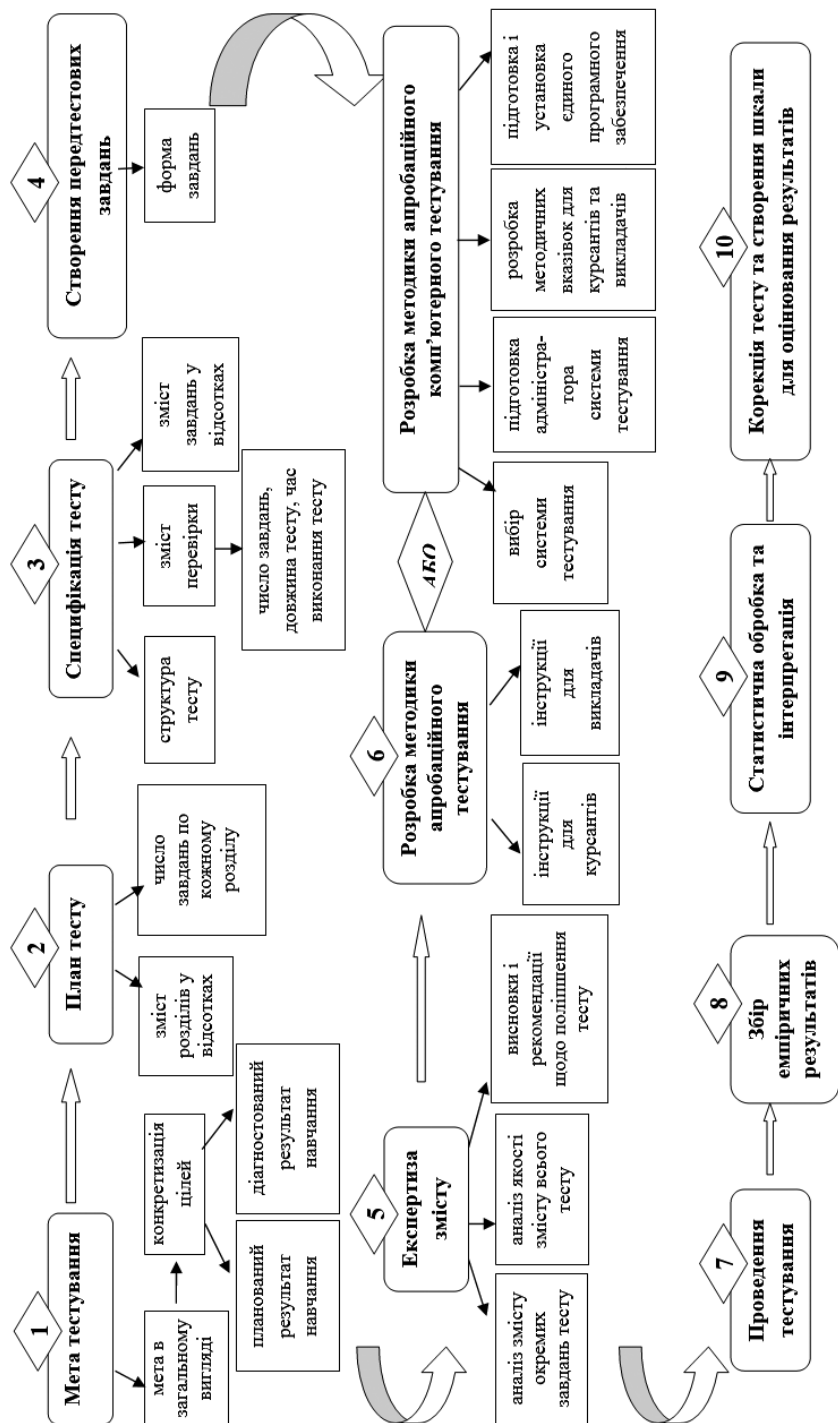


Рис. 1. Схема етапів розробки тесту

знань курсантів. У зв'язку з цим розглянемо етапи розробки тестів для об'єктивного оцінювання знань курсантів у процесі професійної підготовки.

Аналіз науково-методичної літератури [1, 3, 9], практичний досвід у розробці тестів та проведенні тестування дозволяють зробити певні узагальнення щодо технології розробки тестів, яка складається, згідно з результатами наших досліджень, з 10 етапів (рис. 1).

**Етап №1 – постановка цілей навчання.** Основне завдання при створенні тесту полягає в тому, щоб відобразити в його змісті те головне, що повинні знати курсанти в результаті навчання. Недостатньо просто перерахувати цілі навчання, а необхідно їх класифікувати в певну систему.

М.Б. Челишкова [9] пропонує класифікацію цілей, в основу якої покладе-ний рівневий системний підхід опису досягнень курсантів, який дозволяє згрупувати результати навчання залежно від рівнів навчальної діяльності. Перший рівень пов'язаний з безпосереднім відтворенням по пам'яті змісту вивченого матеріалу і його впізнаванням. Другий рівень передбачає розуміння і застосування знань в знайомій ситуації за зразком, виконання дій з чітко позначеними правилами. Третій рівень включає застосування знань у змінній або незнайомій ситуації.

Після постановки цілей у загальному вигляді переходять до описі навчальних цілей у вигляді результатів певної навчальної діяльності так, щоб про ступінь досягнення мети можна було судити цілком однозначно. Іншими словами, з переліку знань, умінь і навичок, передбачених навчальною програмою певної дисципліни, відібрати найважливіші, якими повинні оволодіти курсанти в результаті освоєння курсу і створити базу тестових завдань.

**Етап №2 – розробка плану тесту.** Багато тестологів вважають, що після визначення цілей тестування і їх конкретизації необхідно розробити план тесту. А. Анастасі зазначає, що без попереднього плану тесту окремі навчальні теми можуть бути занадто охоплені перевіркою, тоді як інші залишаться без уваги [2].

При розробці плану робиться приблизна розкладка процентного співвідношення змісту розділів і визначається необхідне число завдань по кожному розділу дисципліни виходячи з важливості розділу і числа годин, відведених на його вивчення в програмі. Розкладку починають з підрахунку планованого вихідного числа завдань у тесті, яке потім в процесі роботи над тестом буде неодноразово змінюватися в бік збільшення або зменшення. Зазвичай граничне число не перевищує 60-80 завдань, оскільки час тестування вибирають в межах 1,5-2 години, а на виконання одного завдання відводиться в середньому не більше 2 хвилини. Отже, план тесту повинен оптимально відповідати плану навчальної дисципліни.

**Етап №3 – розробка специфікації тесту.** У процесі планування змісту розробляється також і специфікація тесту, в якій виділяються структурні елементи навчального матеріалу, зміст перевірки, зміст завдань у відсотках, кількість завдань.

**Етап №4 – розробка тестових завдань.** Після виконання всіх попередніх етапів конструювання тесту, можна приступити безпосередньо до розробки самих тестових завдань. У науковій літературі існує низка загальних принципів для правильного відбору змісту тестів [1], а саме:

- принцип репрезентативності, який передбачає відповідність завдань змісту дисципліни;



- принцип системності, який припускає можливість виявити не тільки обсяг знань, а й оцінити якість структури знань курсантів.

На даному етапі необхідно визначити, яку форму передтестових завдань ефективніше використовувати для даного виду тесту. У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі [1, 9, 10, 11] прийнята наступна класифікація передтестових завдань:

- 1) завдання закритої форми (на розрізнення), в яких курсанти обирають правильну відповідь з декількох варіантів дистракторів;
- 2) завдання закритої форми (на встановлення зіставлення), в яких курсанти повинні вибрати відповідності між елементами двох множин;
- 2) завдання відкритої форми (на доповнення), що вимагають від курсанта самостійного отримання відповідей;
- 4) завдання на встановлення правильної послідовності, в яких курсант повинен вказати порядок дій або процесів, перерахованих викладачем.

Запропоновані чотири форми тестових завдань є основними і найбільш поширеними, але часто специфіка змісту предмета вимагає пошуку нових кращих форм, що відрізняються від перерахованих основних. При цьому важливо дотримуватися деяких загальних вимог, що дозволяють виділити передтестове завдання в спеціальну категорію, і після певної додаткової роботи з часом включити їх в тест. Ці вимоги можна сформулювати коротко у вигляді наступних тверджень:

- кожне передтестове завдання має свій порядковий номер, який може змінюватися після об'єктивної оцінки складності завдання і вибору стратегії пред'явлення завдань тесту;
- кожне передтестове завдання має еталон правильної відповіді;
- у передтестовому завданні всі елементи розташовуються на чітко визначених місцях, фіксованих в рамках обраної форми;
- передтестові завдання однієї форми супроводжуються стандартною інструкцією, яка випереджає формулювання завдань у тесті;
- для кожного завдання розробляється правило виставлення дихотомічної або політомічної оцінки;
- передтестове завдання повинне бути достатньо коротким за формою пред'явлення і за часом виконання, який зазвичай не перевищує 3-5 хвилин.

**Етап №5 – експертиза змісту передтестових завдань.** Наступним важливим етапом конструювання тесту є оцінка якості змісту передтестових завдань. Як правило, така оцінка зазвичай проводиться за певною методикою незалежними експертами, які не брали участь у розробці тесту. Однак, залучаються і викладачі, що спеціалізуються на конкретній дисципліні, для якої складено тест, а також курсанти, які мають достатньо високий рівень знань.

Перша експертиза проводиться для оцінки якості базового набору тестових завдань викладачами-експертами. Експерти оцінюють правильність формулювання умов тестових завдань, точність формулювання питань. Відповіді викладачів-експертів порівнюють з еталонними відповідями, підготовленими розробниками тестових завдань. Зауваження по конструюванню тестових завдань обговорюються спільно з тим, хто їх склав, потім вносяться відповідні корективи та уточнення.

Для остаточної перевірки якості передтестових завдань проводиться друга експертиза у формі пробної перевірки із залученням групи курсантів-експертів. Важливо визначити, чи розуміють курсанти тестове завдання, а також алгоритм його виконання. Крім цього, фіксується час, який вони витрачають на виконання тієї чи іншої задачі, враховуються їх побажання. Якщо експертиза визначила, що курсанти не встигають вирішити тестові завдання за відведений час, тоді кількість завдань скорочується.

**Етап № 6 – розробка методики апробаційного (пілотного) тестування.** Для того, щоб процес пілотного тестування був максимально стандартизований, тестологи рекомендують дотримуватися таких умов:

- пробне тестування в одній групі провести два рази з інтервалом як мінімум місяць;
- при повторному тестуванні курсанти отримують тест з паралельними варіантами кожного завдання, які раніше не використовувалися;
- кількість досліджуваних у групі повинно бути не менше 20 людей;
- всі учасники групи повинні бути в однакових умовах (час, місце, тривалість тестування);
- час, відведений на пробне тестування, розраховується таким чином, щоб найбільш підготовлені курсанти встигли відповісти на всі питання тесту;
- заздалегідь розроблена система підрахунку балів застосовується до всіх відповідей курсантів без винятку;
- у тест включені завдання однієї форми або різних форм з відповідними ваговими коефіцієнтами, значення яких отримані статистичним шляхом;
- група курсантів вирівняна по мотивації;
- всі курсанти виконують одні й ті ж завдання;
- для отримання достовірних результатів потрібно звести до мінімуму можливість підказок серед досліджуваних [1].

Особливу увагу слід приділити підготовці викладачів, які проводять тестування, що повинна включати:

- знайомство з науковою літературою з тестової проблематики;
- вміння конструювати тести, які підходять для поставлених цілей контролю;
- здатність оцінювати такі характеристики тесту, як надійність і валідність;
- вміння статистично обробити результати тестування.

Велике значення також має розробка інструкцій по виконанню тесту, які слід підготувати як для викладача, який керує процесом проведення тесту, так і для курсантів, що виконують тест. Інструкція для викладача повинна містити інформацію про:

- підготовку групи курсантів до виконання тесту;
- орієнтовні обов'язки педагога на етапі проведення тестування;
- підготовку короткого звіту про виконану процедуру пред'явлення тесту.

У випадку, якщо тестування буде проводитися за допомогою комп'ютерної техніки, в інструкцію необхідно також включити інформацію про порядок користування програмою-конструктором тестових завдань, а також програмою тестової перевірки та аналізу результатів.

Етап № 7 – проведення апробаційного тестування. Після виправлення всіх недоробок проводиться пілотне тестування, яке в подальшому є основою для збору

емпіричного матеріалу про якість тесту. Статистична обробка цього матеріалу дозволяє розробникам оцінити тест на валідність і надійність.

Етап № 8 – збір емпіричних результатів тестування. Після проведення апробаційного тестування починається такий важливий етап, як збір емпіричних результатів тестування та їх статистична обробка.

На етапі збору даних необхідно прийняти спеціальні заходи, що забезпечують однаковість процедури виконання тесту, які описувалися нами раніше. Будь-який відступ від вимог стандартизації спричинить за собою зниження достовірності емпіричних результатів виконання тесту.

Етап №9 – статистична обробка та інтерпретація результатів тестування. Після збору емпіричних даних починається етап математико-статистичної обробки, яка проводиться, як правило, за допомогою спеціального програмного забезпечення. У практичному плані застосування програмного забезпечення пов'язане з деякими труднощами. Зокрема, необхідне використання комп'ютерної техніки, придбання програмних продуктів, створення спеціальної групи технічного супроводу. Однак, як показує досвід, всі ці труднощі можуть бути подолані навіть силами невеликого викладацького колективу, особливо в тих випадках, коли підрахунок статистики здійснюється на невеликих вибірках в 50-100 чоловік.

Статистична обробка результатів тестування дозволяє виконати два важливі завдання: об'єктивно оцінити результати тестування курсантів і надійність самого тесту, зокрема, тестових завдань. Питання надійності тесту висвітлюються в класичній теорії тестування, яка, незважаючи на появу більш сучасних теорій, зберігає свою актуальність і сьогодні. Надійність тесту являє собою найважливішу його характеристику. Якщо невідома надійність, то і результати тестування неможливо інтерпретувати. Висока надійність означає високу повторюваність результатів тестування в однакових умовах.

**Етап №10 – корекція тесту і створення шкали для оцінювання результатів тестування.** Заключним етапом розробки педагогічного тесту є корекція тесту, з урахуванням виправлення всіх недоліків, а також створення шкали для оцінювання результатів тестування.

Оцінювання, як відомо, є завершальним етапом у будь-якому педагогічному вимірі. Можна стверджувати, що саме об'єктивна оцінка знань у вигляді числової позначки – це той результат навчання, до якого прагнуть і викладачі, і курсанти. У тому випадку, коли курсант регулярно отримує «позначки», які, на його думку, не об'єктивно оцінюють його знання, виникає велика ймовірність зниження мотивації до навчання і, як наслідок, низька успішність. Тому, ми вважаємо, що визначення валідності оцінювання надзвичайно важливо для всього процесу навчання, а можливість співвіднести оцінку з нормами присутня тільки при перевірці знань тестами, які пройшли всю процедуру стандартизації.

Отже, процес створення тесту включає 10 етапів, виконання яких обов'язково. Усунення будь-якого етапу призведе до втрати якості тесту, що небажано, оскільки завдання викладача – об'єктивно оцінити знання курсантів, а це можливо при використанні тестів, що пройшли необхідну стандартизацію.

Можна стверджувати, що процес конструювання тесту досить важкий, оскільки необхідний всебічний підхід до оцінок якості тесту і характеристик тес-

тових завдань. До того ж можна вважати, що завдання оптимального підбору складу тесту не має єдиного рішення, оскільки велике значення має рівень підготовки курсантів. Завдання, які добре працюють на більш підготовлених курсантах, можуть бути марними на менш підготовлених курсантах, оскільки вони будуть занадто важкими і їх не виконає правильно жоден учасник групи. Успіх створення тесту багато в чому залежить від того, наскільки правильно складений зміст тесту. Для коректної інтерпретації тесту вкрай важливий етап обробки емпіричних результатів тестування. У процесі створення критеріально-орієнтованих тестів для поточної перевірки знань курсантів, не обов'язково досягнення професійного рівня якості тесту. Тому, створення тестів такого виду цілком під силу окремому педагогу або групі педагогів. Уміння викладача-тестолога самостійно провести низку розрахунків, заснованих на мінімальному математичному апараті, дозволить значно оптимізувати перехід від передтестових завдань до тесту.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов. – М.: АДЕПТ, 1998. – 216 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2007. – 686 с.
3. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика / В.П. Беспалько. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
4. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирный статистический обзор по высшему образованию 1980-1995 гг. ЮНЕСКО. – Париж, 5-9 октября 1998. – 158 с.
5. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання курсантів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Євдокимов Олексій Вікторович; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1997. – 181 с.
6. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 76 с.
7. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія: навч.-метод. посіб. [для вчителів та студ. вищ. пед. навч. закл.] / І.Ф. Прокопенко. – Х.: Основа, 1995. – 103 с.
8. Симонов В.П. Педагогический менеджмент / В.П. Симонов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 426 с.
9. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
10. Norman E. Gronlund. Measurement And Evaluation in Teaching. Fourth Edition / Norman E. Gronlund. – New York, London: Macmillan publishing Co., Inc., 1981. – 597 p.
11. Roid G. H. A Technology for Test-item Writing / G. H. Roid, T.V. Haladyna. – N.Y.: Academic Press, 1982. – 174 p.

## МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ

*У статті розглянуто сучасні аспекти проблеми розвитку методичної компетентності у вихователів дошкільних навчальних закладів; конкретизовано та науково обґрунтовано сутність поняття «методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів».*

**Ключові слова:** методична компетентність, професійна компетентність, компетентнісний підхід, компетентний вихователь, методична робота.

*The article deals with modern aspects of development of methodical competence of teachers of preschool educational institutions; specific and scientifically substantiated the essence of the concept of «methodical competence of teachers of preschool educational institutions».*

Keywords: methodical competence, professional competence, competence approach, competent teacher, methodical work.

Характерною ознакою українського освітнього сьогодення є вихід на цінності компетентісно орієнтованої освіти. Ускладнення функцій педагогічної праці в системі сучасної освіти актуалізує необхідність підвищення якості перепідготовки педагогічних кадрів, що стає можливим за умов компетентнісного підходу.

Досвідом та індивідуальною здатністю людини визначається компетентність, творчим ставленням до справи її прагненням до безперервної самоосвіти і самовдосконалення,

Компетентністю педагога дослідники схильні вважати здатність творчо та ефективно застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах і професійних ситуаціях, що узгоджується із баченням компетентності вихователя дітей дошкільного віку. Тому, можна дати визначення, компетентний вихователь – це особистість, яка має високий рівень міжособистісної, психолого-педагогічної й організаційної взаємодії з будь-яким контингентом дітей.

Професійна компетентність вихователів – це методична компетентність відповідно до сучасних вимог, а також психолого-педагогічна грамотність, технологічна культура, що дозволяє створити комплекс умов для становлення всіх компонентів готовності випускників дошкільних навчальних закладів до навчання в першому класі початкової школи [ 4].

Різновидом професійної компетентності педагога Н.В. Кузьміна вважає методичну компетентність.

Сутність поняття «методична компетентність» в ряді словників, розтлумачується поняття «методичний» та «компетентність» або «компетентний» окремо.

Отож, «методичний» – це той, що: 1) стосується до методики [2; 6; 7-9];

2) здійснюється за певним планом; дуже послідовний, систематичний [7-11];

3) порядний, правильний, ґрунтовний, поступовий [10, с. 323];

4) належить методисту [6].

О. Зубков визначає, що методична компетентність – це системне утворення, компонентами якого є знання, вміння, навички педагога в області методики на основі оптимального поєднання методів педагогічної діяльності [3].

На думку Т. Гуциної, методична компетентність – це інтегральна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості та діяльності педагогічного працівника, що опосередковує результативний професійний досвід; системне утворення знань, умінь, навичок педагога в галузі методики і оптимального поєднання методів професійної педагогічної діяльності [1].

Н. Кузьміною методична компетентність розглядається як одним з основних елементів професійної компетентності педагога і включає в себе компетентність у сфері способів формування знань, умінь і навичок учнів[4].

На думку О. Лебедевої, методична компетентність – це знання в області дидактики, методики навчання предмету, умінь логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахування психологічних механізмів засвоєння [5].

Єдності у визначеннях складових компонентів поняття «методична компетентність» у наукових колах не існує, це видно із наведених вище характеристик. Тому, дана проблема, потребує подальшого дослідження. З метою конкретизації змісту методичної компетентності і враховуючи неоднорідність її трактувань, ми скористались аналізом визначень даного поняття як основним методом дослідження.

Відповідно, методична компетентність обумовлена змістом здійснюваної діяльності та властивостями особистості, вона є системно-організованою, цілісною, особистісно обумовленою характеристикою вихователя як суб'єкта діяльності, адекватною цілям та змісту певного виду його професійної діяльності.

Так вивченням проблеми формування методичної компетентності та підготовки педагогів займалися такі дослідники Т.Е. Кочарян, С.Г. Азаришвілі, Т.І. Шамова, Т.А. Загривня, І.Ф. Ковальова, Т.Н. Гуцина і багато інших.

Методична компетентність вихователів дошкільних закладів є метою даної статті. Проаналізовані підходи до визначення поняття «методична компетентність», які використовуються у наукових колах, і на їх основі спробували конкретизувати зміст педагогічної проблеми, розкрити її сутність.

Відповідно до вимог, які висуваються до проведення аналізу, спочатку було визначено його тему, завдання та гіпотезу. Після цього було складено вибірку. Нашою темою є термін «методична компетентність». Завданням було сформулювати обґрунтоване визначення методичної компетентності. Перед проведенням аналізу ми висунули наступну гіпотезу: методична компетентність – це система предметно-педагогічних і психологічних знань та вміння використовувати їх у навчально-виховному процесі.

Доцільність розвитку методичної компетенції обумовлюється науковою недосягнуваністю проблеми методичної підготовки вихователів, відсутністю наукових праць, присвячених теоретичним засадам розвитку методичної компетенції вихователя.

Особливу значимість методична компетентність набуває для вихователя дошкільного навчального закладу (ДНЗ), де реалізуються програми розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Методична компетентність вихователя проявляється в основних видах діяльності (методична робота), які утворюють два взаємозалежних і взаємообумовлених напрямки: навчально-методичне та науково-методичне.

Методичне забезпечення педагогічного процесу сприяє розвитку методичної компетентності вихователів їх якісної педагогічної діяльності.

Професійна компетентність вихователя яка включає й методичну компетентність, слугує вагомою передумовою успішного оволодіння знаннями, вміннями та навичками вихователів.

Методична компетентність вихователя розглядається нами як теоретична й практична готовність до проведення занять з певного розділу програми, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і вмінь з окремих розділів програм розвитку дітей дошкільного віку, спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні завдання.

У зміст навчально-методичної роботи входить повсякденна педагогічна діяльність, що узагальнюється на засіданнях педрад, методичних семінарів. Вона забезпечує проведення на високому методичному рівні всіх видів навчальних занять: семінарів, тренінгів, консультацій, відкритих контрольних занять та ін.

Отже, різні компетентності характеризуються ступенем позитивного впливу особистості на навколишню дійсність. Чим вищий рівень методичної компетентності вихователя, тим глибший (суттєвий) як безпосередній, так і опосередкований вплив здійснює він на довкілля (через своїх вихованців, їхніх батьків, інших людей). Це пов'язано як зі збільшенням обсягу знань, досвіду, функцій професійної діяльності, так і з розширенням повноважень особистості.

### Література:

1. Гуцина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гуцина Татьяна Николаевна. – Ярославль, 2001. – 252 с.
2. Гринчишин Д. Г., Сербенська О. А. Словник паронімів української мови. – К.: Рад. шк., 1986. – 222 с.
3. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зубков Александр Леонидович. – Екатеринбург, 2007. – 169 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
5. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: автореф. дис. на соискание наук. степени кан.пед.наук: спец. 13.00.01
6. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв \ упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. \_ Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2010.-324с.
7. Современный толковый словарь русского языка под редакцией Т. Ф.Ефремовой //http://www.efremova.info/корп. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1987. – 797 с. // http://www.ozhegov.ru
8. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2000 //

---

<http://ushdict.narod.ru>

9. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х томах. – М.: Русский язык, 1989. // [www.slovar.com.ua](http://www.slovar.com.ua)
10. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус.яз; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1985 – 1988. Т. 2. К – О. 1986. – 736 с.
11. Электронный словник <http://dict.invivio.net/>



Лазаренко С. В.

кандидат філологічних наук, доцент  
завідувач кафедри загальних дисциплін та  
мовної підготовки іноземних громадян  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К. Д. Ушинського

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС  
ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОФОНАМ  
(на матеріалі прецедентних феноменів  
сучасного українського газетного тексту)**

*У статті розкрита сутність поняття «соціокультурна компетенція», проаналізовані складові структури соціокультурної компетенції, встановлена роль прецедентних феноменів у формуванні соціокультурної компетенції під час викладання української мови інофонам та описані основні прийоми роботи з прецедентними феноменами у процесі аналізу газетного тексту на заняттях з української мови як іноземної.*

**Ключові слова:** соціокультурна компетенція, прецедентні феномени, українська мова, інофони.

*В статті раскрыта сутність поняття «социокультурная компетенция», проанализированы составляющие структуры социокультурной компетенции, установлена роль прецедентных феноменов в формировании социокультурной компетенции в процессе преподавания украинского языка инофонам и описаны основные приемы работы с прецедентными феноменами во время анализа газетного текста на занятиях по украинскому языку как иностранному.*

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, прецедентные феномены, украинский язык, инофоны.

*The concept of «socio-cultural competence» is disclosed, the structure of social competence is analyzed, the role of precedent phenomena in the formation of social competence in the teaching of the Ukrainian language to foreigners is established, the basic techniques of working with the precedent phenomena during the analysis of the text of the newspaper in the classroom on the Ukrainian language as a foreign language are described.*

**Keywords:** socio-cultural competence, case phenomena, the Ukrainian language.

Усесвітні процеси інформатизації, технологізації та глобалізації зумовлюють відкритість міжнародних кордонів для фахівців усіх сфер діяльності, залучення їх до міжнародних контактів. Інтеграція у світове суспільство висуває нові вимоги до організації підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ України. Однією з таких вимог є формування особистості майбутнього фахівця, який сприймав би себе як повноцінного учасника полілогу культур, відчував би своє місце, роль і значущість у глобальних міжнародних процесах. Одним із засобів, що уможливує задоволення зазначеної вимоги, є використання дидактичного потенціалу навчальних дисциплін,

серед яких домінуюче місце належить іноземній мові, адже, як слушно зазначає Н. М. Єфремова, «іноземна мова є одним з основних інструментів виховання особистостей тих, хто навчається, та прищеплення їм загальнопланетарного мислення» [2, 5]. Під час вивчення іноземної мови людина знайомиться не лише з особливостями мовного устрою, а й з соціокультурною специфікою її носіїв, традиціями, звичаями, нормами вербального та невербального етикету представників різних прошарків суспільства, мову якого опановує. Отже, в процесі вивчення іноземної мови відбувається обмін соціокультурною інформацією, своєрідний діалог культур.

Першу спробу обґрунтувати вивчення іноземної мови в контексті діалогу культур здійснили Е. М. Верещагин і В. Г. Костомаров. Згодом ця проблема знайшла висвітлення у працях багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників. Кінцеву мету вивчення іноземної мови науковці вбачають у розвитку особистості, здатної адекватно спілкуватися з представниками інших культур, у формуванні іншомовної комунікативної компетенції, до складу якої разом з мовною, мовленнєвою, компенсаторною і деякими іншими компетенціями входить соціокультурна компетенція.

Соціокультурну компетенцію більшість дослідників трактують як знання соціокультурного контексту мови, що вивчається, та досвід використання цих знань під час спілкування (І. Л. Бім, П. В. Сисоєв) [1; 7]. В. В. Сафонова кваліфікує соціокультурну компетенцію як здатність порівнювати лінгвокультурні схожості, інтерпретувати міжкультурні розбіжності й адекватно діяти в ситуаціях порушення міжкультурної взаємодії [4; 5; 6]. О. Щукін під соціокультурною компетенцією розуміє «знайомство з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки та здатність використовувати ті елементи соціокультурного контексту, що є релевантними для породження та сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови: звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання» [8, 333].

Природа соціокультурної компетенції досить складна та багатогранна. П. В. Сисоєв у складі соціокультурної компетенції виокремлює 4 компоненти: а) соціокультурні знання (відомості про країну, мова якої вивчається, про духовні цінності культурних традицій, зокрема у представників різних етнічних груп, знання про особливості національної ментальності поведінки), б) досвід спілкування (вибір адекватного стилю поведінки, правильне трактування явищ іншомовної культури), в) особисте відношення до фактів культури (зокрема здібність долати соціокультурні конфлікти під час спілкування), г) уміння адекватно застосовувати мову (правильно вживати національно-марковані мовні одиниці в мовленні в різних сферах міжкультурного спілкування, сприйнятливості до схожості та розбіжності міжнародних та іншомовних соціокультурних полів) [7]. І. Л. Бім до складу соціокультурної компетенції уналежнює соціолінгвістичну, предметну, загальнокультурну та країнознавчу компетенції [1]. А. Чейца виокремлює такі компоненти соціокультурної компетенції: лінгвокраїнознавчий (знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою та вміння їх використовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування), соціолінгвістичний (знання мовних особливостей соціальних прошарків, представників різних поколінь, статей, соціальних груп, діалектів), соціально-психологічний (знання соціо-

культурообумовлених сценаріїв, національно-специфічних моделей поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої в культурі), культурологічний (знання соціального, історико-культурного, етнокультурного фону) [7]. В. В. Сафонова серед компонентів соціокультурної компетенції називає лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та культурознавчу компетенції [4].

Зважаючи на все вищезазначене, визначимо соціокультурну компетенцію як знання індивідуума про національні особливості соціального та культурного життя народу, мова якого вивчається, специфіку та норми його мовленнєвого етикету, а також уміння доцільно та ефективно використовувати ці знання в різних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Одним із засобів формування соціокультурної компетенції на заняттях української мови як іноземної є прецедентні феномени. Прецедентні феномени кваліфікуємо як інтертекстуальні елементи, що мають надособистісний / масовий характер (тобто відомі широкому загалу представників одного національно-лінгвокультурного співтовариства), неодноразово відтворюються в мовленні й викликають різноманітні асоціації з текстами, що є їхніми джерелами (прототекстами). Відзначимо, що прототекстами можуть бути як вербальні, так і невербальні тексти (музичні твори, твори архітектури, живопису, кіномистецтва тощо).

Досліджуючи особливості навчання інофонів розумінню прецедентних висловлювань під час читання російської преси, О. А. Сандрікова пропонує методику, що передбачає 4 етапи: теоретичний, орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний [3]. Ці етапи розподілено на 4 заняття та передбачають позааудиторну роботу: теоретичний етап – 1 і 2 заняття, орієнтовно-підготовчий етап – 3 заняття, стереотипно-ситуативний етап – 4 заняття, варіативно-ситуативний етап – позааудиторна робота.

Теоретичний етап передбачає лекцію викладача, на якій інофони знайомляться з поняттям «прецедентний феномен», з видами прецедентних феноменів і основними способами їх трансформації. Орієнтовно-підготовчий етап має на меті осмислення матеріалу для подальшого формування мовленнєвих умінь. На цьому етапі інофони вчать розпізнавати та аналізувати прецедентні феномени. Стереотипно-ситуативний етап спрямований на формуванні вмінь інофонів самостійно добирати матеріали, що містять прецедентні феномени, та визначати функціонально-стилістичну роль останніх. Мета варіативно-ситуативного етапу – вдосконалювати навички та вміння монологічного висловлювання з прецедентними феноменами. Впровадження вищезазначеної методики в процес навчання інофонів II сертифікаційного рівня українській мові як іноземній засвідчив її ефективність.

На заняттях української мови як іноземної, що передбачають роботу над прецедентними феноменами, використовують різні прийоми. Зокрема, перший етап – етап знайомства з прецедентними феноменами – може супроводжуватись переглядом уривків з екранізацій, читанням уривків з газет. При цьому викладач мусить пояснити, чому певні висловлювання стали прецедентними, особливо у випадках з національно маркованими прецедентами, адже лінгвокультурологічний аспект методики викладання передбачає ознайомлення інофонів за допомогою засобів мови з культурою, побутом народу-носія мови.

Другий етап, на якому інофони вчать розпізнавати та адекватно розуміти



му рівні. Одночасно слід пам'ятати, що у процесі вивчення прецедентних феноменів інших мов у інофонів виникає інтерес до вивчення таких феноменів у власній мові, тому «важливою складовою вивчення мови є збудження інтересу до власної мови та культури» [9, 28].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
2. Ефремова Н. Н. Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии в процессе изучения иностранных языков. Дис. ...канд. пед. наук / Н. Н. Ефремова. – Чебоксары, 2008. – 232 с.
3. Сандрикова Е. А. Обучение иностранных студентов пониманию прецедентных высказываний при чтении российской прессы (на примере газетных заголовков). Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Сандрикова. – Санкт-Петербург, 2005. – 21 с.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: «Истоки», 1996. – 237 с.
5. Сафонова В. В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников. / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 2–5.
6. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–23.
7. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 42–47.
8. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. / А. Н. Щукин – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
9. Dživáková, M.: Jazykové problémy v postsovietskom priestore, in: LINGVISTIKA A LINGVODIDAKTIKA V. – Zborník vedeckých prác, Bratislava, 2009. – S. 25 – 31.

**Чемоніна Л. В.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової освіти  
(Бердянський державний педагогічний університет),  
Україна

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ МОВИ І ЧИТАННЯ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ

**Ключові слова / Keywords:** інтегроване навчання / integrated education, начальная школа / primary school.

Концепція педагогічної освіти наголошує на необхідності посилення технологічного аспекту підготовки сучасного вчителя, суть якого полягає у засвоєнні майбутніми вчителями накопиченої сучасним ЗНЗ палітри освітніх технологій, напрацьованих підходів до педагогічної взаємодії з учнями. У майбутніх фахівців у галузі початкової освіти має бути сформована готовність до роботи на основі знань сучасних педагогічних технологій, до вироблення особистісної педагогічної концепції і персональної технології.

Сьогодні проблема технологічної грамотності і культури вчителя недостатньо розроблена у науці і практиці вітчизняної педагогічної освіти. Це призводить до того, що переважна більшість випускників ВНЗ не є вчителями-технологами, майстрами організації особистісно орієнтованого, демократичного і гуманістичного навчально-виховного процесу, носіями новаторських ідей [2]. Вирішити цю проблему можливо за допомогою навчальної дисципліни «Сучасні технології навчання освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі».

Освітня політика нашої держави зорієнтована на впровадження ряду реформ, що мають забезпечити різнобічний розвиток молодого покоління українців, формування в нього необхідних і життєво важливих компетентностей. До позитивних зрушень у цьому плані, на нашу думку, варто віднести інтеграцію навчальних

дисциплін, яка відбита у змісті сучасної загальної середньої освіти, зокрема її початкової ланки.

На важливість інтегративних процесів у навчанні вказували прогресивні педагоги минулого. Так, Я. А. Коменський у праці «Велика дидактика» зазначав, що для формування системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами. Не можемо не погодитись із К. Д. Ушинським у тому, що знання та ідеї, які повідомляються будь-якими науками, мають об'єднуватися в широкий погляд на світ і життя взагалі. Свій розвиток ідеї інтеграції одержали й у професійній діяльності В. Сухомлинського. Так, його «уроки мислення в природі» являють собою яскраві приклади реалізації основних законів технології інтегрованого навчання [2].

Проблему інтеграції в навчанні висвітлено у працях сучасних учених, якими досліджено дидактичні особливості інтеграції змісту навчання (О. Алексенко, В. Безпалько, О. Беляєв, Л. Варзацька, Т. Донченко, І. Зязюн, Ю. Калягин, І. Козловська, О. Комар, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Светловська та ін.). На їхню думку, застосування названої вище педагогічної технології у процесі навчання активізує й умовлює навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів, сприяє різнобічному розвитку дітей [2].

Перспективи розвитку інтегративно-предметного навчання закріплені в «Державному стандарті початкової загальної освіти»: у ньому зазначені не окремі предмети, а освітні галузі [1]. Це дозволяє стверджувати, що названий вище документ зорієнтований на інтегрування змісту сучасної початкової освіти. На користь сказаного вище засвідчує і той факт, що згідно з названим документом усі предмети базового навчального плану розподілені за галузями, наприклад «Мови і літератури», «Технології», «Мистецтво».

Отже, готуючи майбутніх фахівців у галузі початкової освіти до професійної діяльності, вважаємо за необхідне в рамках навчальної дисципліни «Сучасні технології навчання освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі» висвітлити тему «Технологія інтегрованого навчання предметів освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі» за такими змістовими лініями: можливості міжпредметної інтеграції в початковому навчанні; зміст технології інтегрованого навчання в початковій школі; інтегрований урок мови та літературного читання як форма організації навчання в початковій школі: класифікація, структура, умови ефективності; реалізація міжпредметних зв'язків у процесі мовної та літературної освіти учнів. З метою сформувані необхідні компетенції в рамках названої вище теми під час проведення практичного заняття, на нашу думку, доцільно запропонувати такі завдання для самостійної роботи, як-от:

Проаналізуйте зміст курсу «Українська мова» (I варіант), «Іноземна мова» (II варіант), «Літературне читання» (III варіант) та визначте можливі теми інтегрованих уроків.

Розробіть етап інтегрованого уроку для початкової школи, який передбачає вивчення питань з мови (української, російської, іноземної) або літературного читання та навчального предмета іншої освітньої галузі (з метою створення цілісного конспекту уроку вибір теми, року навчання, навчальних предметів і етапу уроку обговоріть у групі).

Отже, вважаємо, що такий підхід забезпечить належний рівень підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання дітей мови і літературного читання на основі міжпредметної інтеграції.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С.1-18.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручн. / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.



Коржинська Т.В.

аспірантка

Хмельницького національного університету,  
головний державний інспектор відділу  
професійного відбору та іншомовної підготовки  
Департаменту спеціалізованої підготовки  
та кінологічного забезпечення ДФС

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКИ МИТНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

**Ключові слова:** професійна підготовка, митна справа, вищі навчальні заклади, компетенції

**Keywords:** professional training, customs affairs, higher educational institutions, competencies

**Вступ.** проблема підготовки залишається однією з найважливіших педагогічних проблем, оскільки зарубіжні та вітчизняні науковці піднімають її не тільки спеціально, вивчаючи зміст та особливості, але й обговорюють у всіх роботах, які пов'язані з навчанням, освітою та професійною діяльністю.

**Виклад основного матеріалу статті.** У науковій літературі сьогодення діяльність митних органів різних країн досліджується значною когортою науковців, зокрема: А. Войцещуком, В. Ченцовим, Н. Сідлецькою, С. Тарановою, Е. Гожлінською, М. Шпільською, Й. Ярмул та ін.

Перш ніж визначити напрями підготовки майбутніх митників Польщі, варто зазначити, що митна справа – це комплекс методів і засобів, які пов'язані з ефективним контролем за митно-тарифним регулюванням зовнішньоекономічної торговельної діяльності підприємств і країни, що потребує від спеціаліста митної справи наявність широкого кругозору, професійних навичок із організації міжнародного бізнесу.

Посадова особа митної служби Республіки Польща повинна володіти певними компетенціями, які забезпечуватимуть ефективне виконання професійної діяльності. До основних компетенцій фахівця митної справи Республіки Польща, на думку спеціалістів Варшавської Вищої Школи Митниці та Логістики, відносяться: традиційні та інноваційні технології обліку наявності та руху товарів, транспортних засобів із комунікацій; світова практика дистанційного укладання контрактів і контролю вантажопотоків; економіка митної діяльності; сучасні методи управління; тактичні та технічні прийоми розслідування злочинів, розгляд порушень митних правил; здатність використовувати цивільне та кримінальне, матеріальне, процесуальне законодавство; правила та прийоми охорони державної та службової таємниці [1].

Крім того, на думку З. Чижевського співробітники митної служби, які діють відповідно до принципів Конституції Республіки Польща та турбуються про загальне благо всіх громадян, повинні працювати відповідно до закону, бути чесними, пунктуальними, ввічливими, охайними, повинні професійно, чесно та неупереджено ви-

конувати всі свої професійні обов'язки, поважати право, життя, гідність інших, не використовувати своє службове становище для досягнення будь-якої особистої вигоди, не допускати конфліктних ситуацій, ділові відносини будувати на основі спільної відповідальності, співробітництва, рівності, товариства, взаємної поваги, підтримки та обміну досвідом, знаннями, повинні прагнути поліпшувати свою професійну кваліфікацію, виконувати офіційні накази вищих інстанцій, розумно використовувати державні кошти, охороняти гідність, престиж, репутацію митної служби [2].

Вищепераховані компетенції мають задовольняти потреби митної служби Республіки Польща та напрямки її діяльності, а саме:

- контроль за дотриманням митного права, а також інших нормативних документів, пов'язаних із переміщенням товарів через кордон;
- справляння митних зборів та інших платежів, пов'язаних із переміщенням товарів;
- податковий контроль, стягнення акцизного податку;
- співпраця в реалізації спільної європейської політики;
- ведення статистики внутрішнього товарообігу між країнами – членами ЄС (INTRASAT);
- запобігання незаконному вивезенню культурних цінностей;
- контроль за легальністю працевлаштування іноземців;
- співпраця з митними органами інших країн ЄС та міжнародними організаціями;
- реалізація державної митної політики;
- реалізація кадрової політики і підвищення кваліфікації в структурних підрозділах митниці;
- здійснення податкового нагляду;
- розвиток митної інфраструктури;
- взаємодія митних органів зі службами прикордонного, санітарного, фітосанітарного, радіологічного, ветеринарного, екологічного контролю та з іншими контрольними службами;
- використання сучасних методів управління митними ризиками, їх аналіз, інтерпретація одержаних результатів;
- вирішення проблем у сфері боротьби з контрабандою та порушенням митних правил;
- організація та контроль за впровадженням, технічним обслуговуванням і ремонтом технічних засобів митного контролю тощо [3].

Крім зазначених напрямків діяльності митної служби Республіки Польща, важливими та основними прерогативами у роботі даної установи є спрямованість на досягнення та виконання вимог Європейського союзу: вирішувати завдання акцизу, вводити ПДВ на імпортовані товари, брати участь у реалізації спільної сільськогосподарської політики, ефективно збирати доходи, активно підтримувати підприємництво, боротися з шахрайством, захищати інтереси європейського ринку та суспільства, поліпшувати якість обслуговування, розширювати галузі зовнішньої політики, міжнародного співробітництва, проводити аналіз ризиків, впровадити стратегії управління ризиками [4].

Для реалізації зазначених завдань в Республіці Польща працює ряд вищих навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку посадових осіб митних

органів з-поміж них такі: Університет технологій та економіки ім. Олени Ходковської (кваліфікаційні напрямки: «Управління», «Фінанси та бухгалтерський облік», «Внутрішня безпека», «Міжнародні відносини» та ін.), Вища школа безпеки (кваліфікаційні напрямки: «Національна безпека», «Психологія», «Управління», «Внутрішня безпека» та ін.), Вища школа економіки в Радомі (кваліфікаційні напрямки: «Міжнародні відносини», «Внутрішня безпека» та ін.), Познанський економічний університет (кваліфікаційні напрямки: «Міжнародні економічні відносини», «Товарознавство» та ін.), Вища Школа Економіки та Інновацій в Любліні (кваліфікаційні напрямки: «Внутрішня безпека», «Логістика», «Транспорт» та ін.) тощо.

### **Висновки.**

Враховуючи сутність, завдання, компетенції, напрямки діяльності митної служби Республіки Польща, потреби Європейського союзу, перед освітянською спільнотою Республіки Польща на сьогоднішній день стоїть завдання – підготувати фахівців митної служби, які б задовольнили потреби та вимоги Польського кордону, Європейського союзу, враховуючи стратегічні цілі Європейського Союзу.

### **Література:**

1. Варшавская Высшая Школа Таможни и Логистики: [Электронный ресурс] // Компания ROBINSON – обучение в Польше. К., 2014. – Режим доступа: <http://polsha.in.ua/vuzy-polsha/12-vuzy/149-skola-logistiki-robinson.html>
2. Kodeks etyki funkcjonariusza służby celnej: [Zasób elektroniczny] // Służba celna. Warszawa, 2000. – Tryb dostępu: <http://www.mf.gov.pl/sluzba-celna/dzialalnosc/kodeks-etyki>
3. Strategia działania Służby Celnej na lata 2010-2015: Załącznik do zarządzenia Ministra Finansów z dnia 21 maja 2010 r.: [Zasób elektroniczny] // Służba Celna. Warszawa, 2010. – Tryb dostępu: <http://www.mf.gov.pl>
4. Strategia działania Służby Celnej na lata 2014-2020: [Zasób elektroniczny] // Służba Celna: Ministerstwo Finansów. Warszawa, 2013. – Tryb dostępu: <http://www.mf.gov.pl>

ПОД- СЕКЦІЯ 6. Теорія, практика і методи обучения.

**Куликова Людмила Анатоліївна,  
Тарасенко Тетяна Володимирівна,**

**Ткач Марина Валеріївна,**  
викладачі кафедри англійської філології  
та методики викладання англійської мови,  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет  
ім. Богдана Хмельницького, Україна

## ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ

**Анотація:** У статті розкривається інноваційний метод кейсу як ефективної методики викладання. Подається визначення методу, його характеристика і послідовність проведення заняття по методу кейса. Робиться висновок, що результатом діяльності за кейс-технологіями є не тільки отримання знань, а й формування навичок навчальної роботи.

**Ключові слова:** ситуативна методика, технологія кейс-стаді, комунікативна компетенція, мовленнєва компетенція.

**Keywords:** situational technique, case study technology, communicative competence, speech competence.

Ситуативна методика в останні роки стає однією з ефективних методик викладання не тільки у вищих навчальних закладах і семінарах з підвищення кваліфікації працівників різних сфер, але й в загальноосвітніх установах. Використання ситуативної методики дозволяє студентам проявляти й удосконалювати навички навчальної роботи, застосовувати на практиці теоретичний матеріал, крім того, даний метод дозволяє побачити неоднозначність вирішення проблем у реальному житті. Ситуативну методику навчання часто називають кейс-методом.

Сьогодні метод кейс-стаді (case-study) завоював провідні позиції в навчанні, активно використовується в зарубіжній практиці бізнес-освіти і вважається одним з найефективніших способів навчання студентів навичкам вирішення типових проблем.

Метод був вперше застосований в Школі бізнесу Гарвардського університету в 1924 році. Слухачам давався опис певної ситуації для того, щоб ознайомитися з проблемою і знайти самостійно та в ході колективного обговорення рішення.

Кейс-метод широко використовується в бізнес-навчанні у всьому світі і продовжує завойовувати нових прихильників. З 50-х років ХХ століття бізнес-кейси набувають поширення в Західній Європі, бізнес-школи якої приймають участь не тільки у викладанні, а й у написанні таких кейсів.

У нашій країні з кінця 90-х років використовуються перекладні (західні) кейси. З початку 2000-х років інтерес до кейс-методу зростає і кейси широко використовуються в викладанні природничих, технічних і гуманітарних дисциплін. Деякі науковці заперечують таку доцільність, мотивуючи тим, що студент не здатний працювати, застосовуючи декілька видів навчальної діяльності одночасно чи працюючи одночасно з

цілим пакетом навчальних матеріалів. Інші стверджують протилежне. Думки розділилися. Тому ми й поставили за мету довести доцільність даного методу.

**Метою** даної статті є розгляд переваг використання кейс-технологій, визначення послідовності проведення заняття по методу кейса та його етапів, формулювання навичок, які розвиває ситуативна методика кейсів.

Технологія кейс-стаді – інноваційний метод, що допомагає не тільки урізноманітнити проведення занять, але і дозволяє студентам вийти на якісно новий тип мислення і формування особистості. Він дозволяє розвинути універсальні навчальні дії, без яких сучасні фахівці не можуть обійтися. Використання технологій кейс-стаді, де студенти спілкуються в парах або групах, не лише дозволяє зробити заняття більш різноманітними, але й дає можливість студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Вони можуть коригувати висловлювання своїх співрозмовників, навіть якщо викладач не дає такого завдання. Учасники дискусії можуть виконувати різноманітні ролі, при цьому їхнім завданням стоїть вирішення проблемної ситуації. Серії проблемних завдань відкривають можливості використання іноземної мови для повсякденного спілкування та вирішення завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування у студентів професійної комунікативної компетенції.

Створюючи проблемні ситуації, викладач слідкує, щоб завдання відповідали рівню наявних знань та інтелектуальних можливостей студентів, не були стереотипними, відображали реальні ситуації професійної діяльності, подавали проблему під несподіваним кутом зору, а також були пов'язані з темою заняття, текстом, який вони читали, граматику, яку вони опрацьовували. Виконуючи такі завдання, студенти можуть осмислити інформацію, активізувати лексичний і граматичний матеріал.

Мета методу кейс-стаді – поставити студентів у таку ситуацію, за якої їм необхідно приймати рішення. Наголос робиться на самостійному навчанні студентів на основі колективних зусиль. При цьому роль викладача зводиться до спостереження й управління дискусією студентів.

Метод навчання, який базується на використанні кейс-технологій має наступні переваги:

- сприяє активному засвоєнню знань і певного обсягу інформації, яка використовується в практичних цілях;

- розвиває аналітичні і творчі навички в процесі підготовки до презентації матеріалу;

- навчає досвіду вислуховувати співрозмовників, підтримувати дискусію в межах теми, переконувати в правильності своєї точки зору;

- вдосконалює навички комунікації.

Послідовність проведення заняття по методу кейса:

- 1) самостійне ознайомлення студента зі змістом кейса;

- 2) опитування по розумінню змісту кейса без детального обговорення;

- 3) розподіл студентів по групах в кількості 4-6 чоловік, різних за рівнем підготовки;

- 4) організація обговорення змісту кейса в мікрогрупах з аналізом і виявленням всіх ситуацій і проблем;

5) презентація усіма членами мікрогрупи в усній, графічній формі чи із застосування комп'ютерних технологій;

6) презентація рішень груп;

7) організація загальної дискусії і обговорення отриманих рішень;

8) узагальнення отриманих результатів та набутих знань при роботі над кейсом.

Метод використання кейс-технологій розвиває наступні навички:

1. Аналітичні навички ( вміти відрізнити дані від інформації, класифікувати, аналізувати, виділяти головну і другорядну інформацію, знаходити пропуски відсутньої інформації та вміти її відновлювати, розвивати логічне мислення ).

2. Практичні навички ( робота над рішенням кейса сприяє формуванню навичок використання теорії, принципів і методів на практиці ).

3. Комунікативні навички ( вміти вести дискусію, переконувати опонентів, використовувати наочність, при використанні кейс-технологій об'єднуватися в групи, захищати свою точку зору, складати стислий і переконливий звіт ).

4. Соціальні навички ( вміння вислуховувати, оцінювати поведінку людей, підтримувати діалог і виражати власну думку ).

5. Навички самоаналізу ( усвідомлення та аналіз своєї думки і думки інших людей, формування моральних і етичних якостей ).

Метод кейс-стаді не має на меті дійти до згоди чи непогодження з тим, що було сказано в процесі обговорення. Головна мета – запропонувати власну версію, висловити і врахувати інші та прийти до згоди спільним зусиллями.

Нааявність різних точок зору не означають чийсь правоту. Одна і та ж інформація по-різному сприймається різними людьми. Така різниця проявляється в процесі дискусії і обговорення, що сприяє набуванню досвіду.

Перевагою кейсів є можливість оптимально поєднувати теорію і практику, що представляється досить важливим при підготовці фахівця. Метод кейсів сприяє розвитку вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, вибирати оптимальний варіант і планувати його здійснення. І якщо протягом навчального циклу такий підхід застосовується багаторазово, то у студента виробляється стійка навичка вирішення практичних завдань.

Кейс відрізняється від проблемної ситуації тому, що він не пропонує вивчати проблему у відкритому вигляді, а учасникам освітнього процесу належить вичленувати її з тієї інформації, яка міститься в описі кейса. Кейс – стаді можуть мати наступні етапи:

1. Формулювання однієї конкретної проблеми.

2. Виявлення основних причин її виникнення, які формулюються зі слів «не» і «ні». Ці два етапи представляють ситуацію «мінус», які послідовно треба перевести в ситуацію «плюс».

3. Проблема переформулюється в мету.

4. Причини стають завданнями.

5. Для кожного завдання визначається комплекс заходів – кроків щодо її вирішення, для кожного кроку призначаються відповідальні, які підбирають команду для реалізації заходів.

6. Відповідальні визначають необхідні матеріальні ресурси та час для виконання заходу.

7. Для кожного блоку завдань визначається конкретний продукт і критерії ефективності рішення задачі.

Доцільно створювати професійно-орієнтовані дискусії, прив'язуючи їх до теми, що вивчається, та застосовуючи відповідну розмовну лексику. При розробці кейсу викладач має поставити цілі, які визначаються мовленнєвими компетенціями, а потім ті цілі, що визначаються професійними знаннями і навичками, які повинні бути присутніми тільки в обсязі, доступному студентам і не мають викликати у них професійних труднощів. Інакше увагу студентів буде переключено з вивчення іноземної мови на рішення професійного завдання шляхом пошуку відсутніх знань, умінь і навичок в області обговорення.

Перед використанням методу на заняттях потрібно провести методичну підготовку викладачу, а потім і студентам. Бажано, щоб були підготовлені ефективні методичні вказівки, які пояснюють усі методичні кроки, детально пояснюють всю технологію аналізу кейсу. Якщо кейс реалізується у вигляді конкретної форми, наприклад, презентації, рольової або ділової гри, круглого столу, проекту тощо, не зайвим буде надання студентам лексики, яка використовуватиметься при виконанні завдань кейсу.

Отже, кейс-метод призначений для отримання знань з дисциплін, тем, істин, в яких неоднозначна. В процесі співпраці вчителя і студента зусилля останнього спрямовані не на оволодіння готовими знаннями, а на їх вироблення. Результатом такої діяльності є не тільки отримання знань, а й формування навичок навчальної роботи.

### Література

1. Варданян М.Р., Палихова Н.А., Черкасова И.И., Яркова Т.А. «Практическая педагогика: учебно-методическое пособие на основе метода case-study». – Тобольск: ТГСПА им. Д.А.Менделеева, 2009г. –188с.
2. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
3. Шендерук О. Б. Пермінова В. А. Використання методу кейс-стаді під час викладання іноземних мов: [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)
4. Википедия. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод\\_кейсов](https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_кейсов)

**Нікора А.О.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри методики викладання  
суспільствознавчих дисциплін  
Миколаївського національного університету  
імені В.О.Сухомлинського

## ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ПРИ НАВЧАННІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

*У статті обґрунтовується актуальність та перспективність, особливості організації навчального процесу з суспільствознавчих дисциплін на основі застосування вчителем сучасних мультимедійних засобів навчання.*

**Ключові слова:** інформатизація, мультимедіа

**Keywords:** informatization, multimedia

Сучасна шкільна освіта вимагає активного впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, щоб зробити його ще більш цікавим та продуктивним. Інформатизація в освіті передбачає застосування у навчальному процесі цілого спектру сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). За визначенням О. П. Мокрогуза, спектр інформаційних технологій, що використовують різні програмні і технічні засоби з метою найбільш ефективної дії на користувача, що став одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем, називають – мультимедіа [2, с. 6].

У більш вузькому розумінні поняття «мультимедіа» має декілька різних значень: це технологія, що описує порядок розробки, функціонування і вживання засобів обробки інформації різних типів; це інформаційний ресурс, створений на основі технологій обробки і представлення інформації різних типів; це комп'ютерне програмне забезпечення, функціонування якого пов'язане з обробкою і представленням інформації різних типів; це комп'ютерне апаратне забезпечення, за допомогою якого стає можливою робота з інформацією різних типів; це особливий узагальнений вигляд інформації, яка об'єднує в собі як традиційну статичну візуальну (текст, графіку), так і динамічну інформацію різних типів (мову, музику, відеофрагменти, анімацію і тому подібне) [2].

Таким чином, *мультимедіа – це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що дає змогу об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відео зображення, графічне зображення та анімацію (мультиплікацію).*

Поява систем мультимедіа зробила революцію в багатьох областях діяльності людини і стала ефективною освітньою технологією завдяки притаманним їй інтерактивності, гнучкості та інтеграції різних типів інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості учнів і сприяти підвищенню їх мотивації у навчанні [4, с. 193].

Проблемами застосування мультимедійних засобів навчання займаються О. І. Пометун, К. О. Кірей, Ю. С. Комаров, О. П. Мокрогуз, В. В. Тороп та інші науковці, якими розроблені теоретичні та методичні основи застосування мультимедійних засобів навчання у школі.



Сучасному вчителю-суспільствознавцю необхідно працювати з різноманітними засобами і системами інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збирання, накопичення, збереження, обробки, передачі інформації, тобто засобами нових інформаційних технологій [5].

До таких засобів належать: електронна таблиця, електронна інтерактивна дошка, програмно-педагогічні засоби, текстовий редактор, телекомунікаційні технології – технології передачі й одержання інформації за допомогою глобальних комп'ютерних мереж.

Вчителю необхідно знати і ефективно застосовувати методику роботи з різними засобами нових інформаційних технологій для продуктивного їх впровадження в навчальний процес. Необмежені можливості комп'ютерної техніки, широке розмаїття різнобічної інформації, яке надають мультимедіа бібліотеки і всесвітня мережа Інтернет необхідно адаптувати до класно-урочної системи, до рамок традиційного уроку, оскільки всі дидактичні частини уроку можуть бути комп'ютеризовані [3, с. 125].

Плануючи конкретний урок з використанням сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій вчитель перш за все детально аналізує мету уроку, зміст і логіку вивчення навчального матеріалу. Після цього — розраховує час на кожен етап уроку, намічає завдання і необхідні етапи для їх досягнення. Наступний етап — вчитель відбирає найбільш ефективні засоби, розглядає доцільність їх застосування порівняно з традиційними, а потім відбирає необхідний комп'ютерний ілюстративний або програмний матеріал (проводить пошук у мережі Інтернет або складає авторську програму презентації).

З відібраних файлів учитель конструює презентацію (при цьому можна сполучати разом карти і схеми, діаграми, фотографії, фільми і аудіозаписи), супроводжуючи добраний матеріал підписами і коментарями, виділяє шрифтом, кольором і світлом найбільш важливу інформацію [2].

Широкі перспективи в методиці викладання навчального суспільствознавчого матеріалу відкриває електронний мультимедіа-підручник. За підсумками досліджень В. О. Дрібниці, він має ряд безсумнівних позитивних властивостей, що вигідно відрізняють його від підручників традиційних (друкованих). Серед таких переваг автор називає наступне: 1) текст електронного підручника супроводжується великою кількістю слайдів і відеофрагментів, що підсилюють емоційно-особистісне сприйняття досліджуваного матеріалу, формують образне уявлення учнів; 2) структурно його програма включає кілька компонентів (мультимедіа розділи з текстом аудіо- і відеофрагментами, практичними завданнями, тестами; словник; підтримку роботи з використанням Інтернет), що дозволяє розвивати у школярів навички самостійної роботи з кількома джерелами інформації; 3) контрольнo-практичний розділ створює умови для первинного закріплення отриманих на уроці знань і умінь, проведення практичних робіт, тематичного контролю і корекції знань; 4) форма організації навчального матеріалу у вигляді активних посилань на ресурси Інтернету спонукає до активної позиції учня при вивченні будь-якої теми; 5) підтримка Інтернет дозволяє реалізувати можливості дистанційного навчання; 6) електронні підручники є екологічними; 7) при індивідуальній роботі вдома підручник надає допомогу учню в якості довідника, додаткового посібника [1].

Значимо, що електронний підручник покликаний не замінити друкований посібник, а доповнити його за рахунок подання навчального матеріалу в іншому ви-

гляді, більш широкому. Такі матеріали надають можливість учителю економити час при підготовці до уроку, а також ефективно організовувати навчальну діяльність учнів на уроці.

Навчальна мультимедійна презентація – це набір послідовно змінюючих одну одну сторінок – слайдів, на кожній з яких можна розмістити будь-який текст, малюнки, схеми, відео, – аудіо фрагменти, анімацію, 3D-графіку, використовуючи при цьому різні елементи оформлення. Вони не вимагають особливої підготовки вчителів й учнів та активно залучають останніх до співпраці.

Презентація, як комп'ютерний документ, являє собою послідовність змінюючих один одного слайдів – електронних сторінок. Демонстрація такого документа може відбуватися на екрані монітору комп'ютера чи на великому екрані за допомогою спеціальних пристроїв – мультимедійного проектора, плазмового екрана тощо. Учительські презентації, як правило, призначені для: супроводу розповіді (текст, ілюстрації, інтерактивні засоби спілкування з учнями); ілюстрування розповіді (тільки малюнки, графіка, відео); узагальнення, представлення результатів діяльності учнів, наприклад, для доповіді на педраді, методичній раді тощо.

Комплект «Інтерактивна дошка» – це сучасний мультимедіа засіб, який містить можливості графічного коментування екранних зображень; дозволяє контролювати й проводити моніторинг роботи всіх учнів класу одночасно; забезпечити ергономічність навчання; навчати за інтенсивними методиками з використанням кейс-методів [3, с. 130].

Інтерактивна дошка дозволяє проектувати зображення з екрана монітора на проекційну дошку (сенсорну панель, що працює в комплексі з комп'ютером і проектором), а також управляти комп'ютером за допомогою спеціальних фломастерів, перебуваючи постійно біля дошки.

Варіантів застосування інтерактивної дошки у процесі навчання є багато: створення вчителем за допомогою шаблонів та зображень власних завдань для занять; демонстрація вчительських та учнівських презентацій; перегляд Web-сайтів безпосередньо на уроці; різні варіанти роботи з текстом; записані на інтерактивній дошці у процесі уроку коментарі можуть бути роздруковані і виконувати функцію дидактичних матеріалів, що полегшать процес відтворення засвоєної на уроці інформації; робота із зображенням (демонстрація відео на екрані та графічне коментування зображення; покадровий перегляд матеріалів; монтаж відео фрагментів тощо).

Персональний сайт вчителя – це комунікаційний центр, що дозволяє перетворювати, зберігати, транслювати, зокрема інтерактивно, інформацію, направлену на вирішення проблем освітнього характеру в масштабах класу, школи або ж району, області, країни, світу. Цільову аудиторію визначає спочатку розробник сайту, проте цими рамками сайт ніколи не обмежується.

Персональний сайт вчителя може виступати як засіб дистанційної освіти або збірка дидактичних матеріалів; як форум з необмеженою кількістю учасників; як дошка оголошень, як файлообмінник і бути ще багато чим корисним. Вчитель може вести на своєму сайті класний журнал, відвідуючи який батьки будуть в курсі всіх навчальних справ своєї дитини. Сайт повинен мати зворотний зв'язок (e-mail), щоб батьки могли ставити питання, що цікавлять їх, прямо на сайті, оскільки не завжди у них є час на особисту зустріч, повідомляти корисну інформацію. Сайт вчителя може

мати форум або чат, щоб забезпечувати комунікацію в реальному часі з будь-яких навчально-виховних питань.

Веб-сайт вчителя дозволить учням знаходити необхідну інформацію для підготовки до уроку, адже міститиме необхідний масив інформації для опрацювання, і у школярів не буде потреби шукати її по різних Інтернет – ресурсах, що можуть містити інформацію не призначену для перегляду дітей.

Персональний сайт вчителя може стати корисним не лише для учнів та їх батьків, а й для колег, що працюють в школі (вчителів предметників, керівників методичних об'єднань, класних керівників), адже вони матимуть змогу бути поінформованими з приводу проведеної роботи, проектів, над якими працюють діти, методами та формами роботи, здійснити обмін досвідом [3, с. 131-132].

Отже, застосування мультимедія при вивченні шкільних суспільствознавчих дисциплін може вирішити значну кількість проблем традиційної педагогіки: формування інтересу учнів до навчання; розвиток самоосвітньої компетентності школярів; комунікація з батьками та учнями; дистанційне навчання під час карантину або у випадку хвороби дитини; формування компетенцій по безпечному використанню Інтернет-ресурсів учнями тощо.

### Література:

1. Дрібниця В. О. Електронний підручник – сучасний засіб навчання / В. Дрібниця // Історія в школі: Науково-методичний журнал для вчителів. Історія в школі. – 2004. – № 2.
2. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії / О. П. Мокрогуз. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 192 с.
3. Нікора А. О. Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін: навчальний посібник: у 2-х кн. [Кн. 2. Основи методики навчання суспільно-політичних дисциплін] / А. О. Нікора. – Миколаїв: Іліон, 2013. – 238 с.
4. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.
5. Тороп В. В. Проблема використання інформаційних технологій у викладанні предметів соціально – гуманітарного циклу // Історія в школах України – 2007. – № 2.

Патієвич О. В.

асистент кафедри іноземних мов  
для природничих факультетів  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка

## КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ УМІНЬ НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

**Ключові слова:** наукове писемне мовлення, академічне висловлювання, стаття, критерій, стилістична норма.

**Keywords:** scientific writing, academic expression, article, criterion, stylistic norm.

Організація навчання стилістично нормативного наукового писемного мовлення в умовах експерименту потребує визначення критеріїв та норм оцінювання умінь студентів.

Проблема оцінювання й контролю наукових текстів була предметом дослідження у працях В. Беженар, Е.В.Васильєвої, І.П. Задорожної, Т.М. Каменевої, Т. М. Корж, Л.В.Курило, Г. Ф. Кривчикової, В. П. Свиридюк, Л. Хемп-Ліонс (Hamp-Lyons L.), Б. Хіслі (Heasley B.), Л. Роджерс (Rogers L.) та ін.

Так, Каменева Т. М. визначає такі критерії оцінювання рівня сформованості умінь писемного мовлення: змістовність висловлювання; логічність і зв'язність викладу; відносна мовна правильність; адекватна стилістична забарвленість; чітка композиційна побудова; обсяг висловлювання [4, с. 11].

Свиридюк В. П. виділяє такі критерії оцінювання писемного мовлення: тематичність, інформативність, композиційно-структурна організованість, жанрова відповідність тексту, зв'язність та логічність, обсяг тексту, загальна відносна мовна коректність [7].

В основу оцінки навчальних анотацій Т.М. Корж поклала наступні критерії: повнота розуміння тексту, кількість речень в анотації, вміння компресувати інформацію й висловлювати її у зв'язній, логічній формі, наявність другорядної інформації, наявність змістових перекичень, привнесення особистісної інформації та мовна коректність [5, с.15].

В. Беженар, Е. В. Васильєва, І. П. Задорожна, Т. М. Каменева, L. Hamp-Lyons, L. Rogers виділяють такі критерії оцінювання академічних письмових текстів: 1) стильова відповідність; 2) змістово-смілова адекватність; 3) структурна цілісність; 4) мовна і мовленнєва коректність [1; 2; 3; 4; 8; 9].

Л. В. Курило інтерпретує критерій стильової відповідності як «узгодженість стилю викладу з комунікативним завданням і/або мовленнєвою ситуацією», а також як «використання широкого спектра стилістичних засобів, що притаманні академічному висловлюванню, та адресованість стилю викладу, що забезпечує розуміння читачем логіки академічного тексту». Однак дослідниця пропонує розглядати стильову відповідність через призму жанру й тому конкретизує означений критерій як «жанрово-

стильова відповідність», змістом якого є, окрім відповідності стилю наукового викладу темі, мовленнєвій ситуації або комунікативному завданню, «узгодженість стилю й жанру з використаними мовними і мовленнєвими засобами», «підпорядкованість наявних стилістичних засобів канонам відповідного жанру» [6, с.29-34].

Зважаючи на напрацювання науковців у сфері оцінювання мовленнєвої компетентності в писемному мовленні, а також на предмет нашого дослідження та зміст поняття «стилістична норма», вважаємо за доцільне визначити такі основні **критерії**:

1) критерій **змістово-сислової адекватності**: зміст цього критерію в аспекті досліджуваної нами проблеми полягає в оцінці:

- рівня науковості теми та кола проблем, викладених у тексті;
- ступеня інформативності, доказовості та вірогідності одержаних результатів;

2) критерій **композиційно-структурної організованості**: зміст цього критерію в аспекті досліджуваної нами проблеми полягає в оцінці:

– зовнішнього оформлення наукових текстів відповідно до жанру: наявність усіх компонентів тексту (назва, авторство, анотація, текст статті, бібліографія); правильність оформлення таблиць, графіків, рисунків, формул, шрифтових виділень, посилань, зносок;

– оцінка композиції тексту відповідно до жанру: наявність структурно-композиційних елементів (вступ, актуальність, мета, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, виклад результатів дослідження, висновки, перспективи дослідження тощо);

3) критерій **лінгвостильової** відповідності полягає в оцінці:

– відповідності лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних одиниць науковому стилю;

– текстуально-стилістичної відповідності нормам наукового стилю: відсутності/наявності фрагментів тексту, які належать до іншого стилю;

4) критерій **прагматичної** відповідності, який полягає в оцінці:

– комунікативно-стилістичної відповідності нормам наукового стилю: адекватності/неадекватності змісту тексту комунікативному наміру автора;

– ступеня логічності, абстрагованості, об'єктивності, точності, нейтральної емоційності, експліцитності;

Для оцінки анотацій визначаємо, окрім означених критеріїв, критерій **стислості**: зміст цього критерію полягає в оцінці умінь компресувати інформацію та виділяти головне.

Для визначення норм оцінювання стилістично нормативного наукового мовлення ми спиралися на загальноєвропейські вимоги (відповідно до шкали ECTS), на вимоги навчальної програми – Програма навчальної дисципліни «Англійська мова за фаховим спрямуванням»: 0402 фізико-математичні науки спеціальності 8.04020301 Фізика, 8.04020601 Астрономія, 8.04020302 Фізика конденсованого стану. Освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» / Розробники Г.Т.Ісаєва, М.С.Козолуп, В.З.Петрів // Львівський національний університет імені Івана Франка. Кафедра іноземних мов для природничих факультетів. – Львів, 2014-2015., на праці науковців, які займалися проблемами розробки критеріїв та норм оцінювання писемного мовлення – В. Беженар, Е. В. Васильєвої, І. П. Задорожної, Т. М. Каменевої, Т. М. Корж.

На основі цих праць нами було визначено чотири рівні володіння стилістично унормованим науковим писемним мовленням: високий рівень – володіння 90-100% навчального матеріалу; достатній рівень – володіння 70-89% навчального матеріалу; середній рівень – володіння 50-69% навчального матеріалу; низький – володіння менше 50% навчального матеріалу. Оцінювання умінь студентів здійснювалося за десятибальною шкалою, згідно з якою, високий рівень компетентності оцінювався 9-10 балами (відмінно), достатній рівень – 7-8 балів (добре), середній рівень – 5-6 балів (задовільно), низький – менше 5 балів (незадовільно).

За критерієм *змістово-сислової адекватності* студенти одержували 20 балів. Рівень науковості теми та кола проблем, викладених у тексті, та ступінь інформативності, доказовості й вірогідності одержаних результатів оцінювалися окремо 10-ма балами.

За критерієм *композиційно-структурної організованості* студенти одержували 20 балів: 10 балів за зовнішнє оформлення, 10 балів за композицію тексту.

За критерієм *лінгвостильової відповідності* студенти одержували 30 балів: 10 балів за відповідність лексичних і фразеологічних одиниць науковому стилю; 10 балів за відповідність морфологічних, синтаксичних одиниць науковому стилю; 10 балів за текстуально-стилістичну відповідність нормам наукового стилю. Зважаючи на великий обсяг наукової статті, кількість помилок, подана нижче, стосувалася не всього тексту, а його частин – у 4000 друкованих знаків (тобто 2-ох друкованих сторінок).

За критерієм *прагматичної відповідності* текстів науковому стилю студенти одержували 10 балів.

За критерієм *стислості* тексту анотації студенти одержували 5 балів.

Отже, максимально за написання статті з науковими тезами та анотацією студент одержував 85 балів.

Норми оцінювання за критеріями змістово-сислової адекватності, композиційно-структурної організованості, лінгвостильової відповідності (лише текстуально-стилістичної відповідності) прагматичної відповідності в наведеній редакції релевантні для оцінки статті обсягом не менше 7 сторінок, наукових тез – не менше 2-ох сторінок (14 кегль, 1,5 інтервал), за статтю обсягом 5-6 сторінок та тез на 1-1,5 сторінок норми оцінювання підвищувалися удвічі. Стаття обсягом менше 4-ох сторінок та тези менше 1 сторінки не зараховувалися.

### Література

1. Беженар І. В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Беженар Ірина Володимирівна. – Запоріжжя, 2012. – 342 с.
2. Васильєва Е. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Васильєва Ельза В'ячеславівна. – К., 2005. – 164 с.
3. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.

4. Каменева Т. М. Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника: а-реф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Каменева Тетяна Миколаївна. – К., 2009. – 15 с.
5. Корж Т. М. Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анотування англійських професійно орієнтованих текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Корж Тетяна Миколаївна. – Севастополь, 2008. – 24 с.
6. Курило Л. В. Контроль та оцінювання професійно орієнтованого наукового писемного мовлення майбутніх викладачів англійської мови. ІМ.№4/2013. С.29-34.
7. Свиридюк В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Свиридюк Віра Петрівна. – К., 2007. – 194 с.
8. Hamp-Lyons L. Study Writing: A course in writing skills for academic purposes (second edition) / Liz Hamp-Lyons, Ben Heasley. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 214 p.
9. Rogers L. Writing Skills / Louis Rogers. – Surrey: DELTA Publishing, 2011. – 120 p.